

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

MARCELA PETERS CREMASCO GONÇALVES

Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de
desescolarização: tensões, potências e perigos

São Paulo
2016

MARCELA PETERS CREMASCO GONÇALVES

**Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de
desescolarização: tensões, potências e perigos**

(Versão revisada)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Marcondes
Machado

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Gonçalves, Marcela Peters Cremasco.

Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos / Marcela Peters Cremasco Gonçalves; orientadora Adriana Marcondes Machado. -- São Paulo, 2016.

143 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desescolarização 2. Práticas educacionais 3. Processos de subjetivação 4. Governamentalidade 5. Liberdade I. Título.

LB1051

Nome: Marcela Peters Cremasco Gonçalves

Título: Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Psicologia

Aprovado em: 10/10/2016

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Adriana Marcondes Machado (Instituto de Psicologia - USP)

Assinatura: _____

Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho (Faculdade de Educação – USP)

Assinatura: _____

Dr.^a Maria Helena do Rego Monteiro de Abreu

Assinatura: _____

Pensar não é uma questão de vontade, é um exercício que se dá por provocação: nos encontros com o inusitado, nos afetos deslocados, na tensão entre o que já ganhou forma como homem e mundo, sujeito e objeto e o que vai se produzindo, evocando novas formas.

CLÁUDIO ULPIANO

AGRADECIMENTOS

À professora Adriana Marcondes Machado, com quem tive contato desde a graduação e foi minha orientadora em Iniciação Científica e agora no Mestrado. Além da oportunidade do contato com uma excelente professora, supervisora, orientadora e pesquisadora, agradeço pela maneira como conduziu esse processo, em especial, por sua presença, dedicação, paciência e compreensão.

Aos amigos do grupo de orientação com o qual pensamentos foram forjados e muitos processos se deram: Allana Alaion, Aline Aveiro, André Nader, Lilian Veronese, Lívia Anicet, Patrícia Zapletal e Taís Pinheiro.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que tornou possível a imersão na pesquisa ao garantir o financiamento da bolsa de mestrado.

Às professoras Patrícia Izar Mauro, Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo, Henriette Tognetti Penha Morato, Maria Luisa Sandoval Schmidt e ao professor Daniel Kupermann, com os quais tive oportunidade de iniciar minha inserção no mundo acadêmico através de participação em projetos de pesquisa e extensão.

À professora Marilene Proença Rebello de Souza, às psicólogas Beatriz de Paula Souza e Paula Fontana Fonseca e ao amigo Felipe Oliveira, que acompanharam o início dessa trajetória na interface da psicologia com a educação.

Aos professores José Sérgio Fonseca de Carvalho, Julio Roberto Groppa Aquino, Laura Camargo Macruz Feuerwerker, Maria Cristina Gonçalves Vicentin, Marie Claire Sekkel e Marília Pinto de Carvalho, cujos pensamentos e relações contribuíram para a construção dessa pesquisa.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia, desde as terceirizadas (os) da limpeza e da segurança, aos funcionários da manutenção, da biblioteca, das secretarias, supervisores, entre outros. Em especial à Olivia, secretária do PSA, e aos secretários Ari Bismack Aliaga Bett, Gustavo Carneiro da Silva e Ronaldo Correa

de Assis, que tiveram bastante trabalho buscando garantir os direitos recorrentemente ameaçados dessa pós-graduanda que teve a oportunidade de ter uma filha cursando a pós-graduação.

Aos grupos de pós-parto e redes de mães e famílias com as quais me fortaleci para a experiência da maternidade e com as quais conheci o universo da desescolarização. Em especial às amigas Clarissa Menezes Homsí, Elisa Mota Lungano, Emy Pimenta, Kellen Alves Gutierrez, Kiki Kiriaki Portulidou, Luana de La Barra, Marina Farkas Bitelman e Melina Sihtna.

Aos participantes e amigos do coletivo Barro Molhado, em especial Alida Gerger, Ana Carolina Fialho, Ana Terra, Anahi Asa, André Camargo, Angelo Mundy, Bianca Lopresti, Candice Ermel, Carol Lários, Caroliny Ribeiro Machado, Denise Curti Feliciano, Gina Monge, Joana, João Cunha, Fabiolla Duarte, Fernanda Giorgi Barsotti, Mairah Rocha, Maria Barreto, Maria Carolina Sampaio, Martin Charlone, Naiara Lambert, Patrícia De Caires Sogayar, Paulo, Raquel Ornellas, Renata Castanhari, Renata Galvão Saraiva, Renata Idargo, Renato Stefani, Roberto Vilela, Rogério, Sofia Ferraz da Costa, Tuca Petlik, Vicente Lourenço de Góes.

À comunidade da Creche e Pré-escola Central da Universidade de São Paulo, em especial às professoras Adriana, Adriana Dias, Alexandra, Alvarinda, Ana Clara, Beth, Bruna, Carol, Cida, Claudinha, Delba, Dina, Elaine, Fran, Hanna, Ioio, Janeide, Júlia, Juliana, Krisley, Lia, Lenilda, Luciene, Lucimara, Marcinha, Maria Cláudia, Patrícia, Priscila, Stephanie Maluf e as estagiárias Helena e Manuela, com as quais pude experimentar potências do sistema regular de ensino e confiar a escolarização dos meus filhos. E aos funcionários e famílias das Creches da USP com quem tenho compartilhado inúmeras experimentações dentro e fora da Creche e na luta pela existência desse projeto de educação infantil de excelência em sua relação com uma Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade, em especial Analice, André, Bárbara, Caia, Carina, Cecília, Danilo, Denise, Diolan, Eduardo, Fábio, Giovanni, Isabelle, Isadora, Leonel, Luciana, Mauro, Miriam, Priscila, Ramiro, Ricardo, Rogério, Stephanie Pumarino, Tatiana, Thiago.

Aos estudantes, funcionários técnico-administrativos e docentes companheiros na luta contra o desmonte da Universidade de São Paulo, pela democratização de sua estrutura de poder e pela defesa e efetivação de uma Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade, que garanta a entrada e a permanência de todos e todas, inclusive os que dela têm sido excluídos - as mulheres, os LGBTTs, as mães, os negros, os indígenas, os pobres. Em especial aos membros da APG, do DCE, do SINTUSP e da ADUSP, à Comissão de Mobilização pelas Creches, à Ocupação da SAS, aos engajados nas manifestações e greves no Instituto de Psicologia da USP e no CRUSP.

À minha família por todo apoio ao longo desse processo, em especial à minha mãe Adriana, a meu pai Celso, à Samira, a meus irmãos, Gabriela, Lucas, Luiza e Lúcio, ao Wilson, à Miriam, a meu cunhado Eduardo, minhas sobrinhas Alice e Maria Guadalupe e à família Hirata – Vera, Edson e Fernanda.

Aos amigos, de diversos tempos e lugares, cada um, à sua maneira, fazendo parte desse processo. Em especial às amigas Heloísa e Sílvia, sempre presentes.

Ao Eduardo Hirata, companheiro nessa trajetória, com quem pude compartilhar tanto as experiências da maternidade, da criação e educação dos filhos, como os pensamentos construídos ao longo dessa pesquisa.

E por último e mais importante, aos meus filhos, Miguel e Catarina, que chegaram criando novos coloridos e desafios à vida.

Resumo

Gonçalves, M.P.C. (2016). Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vivemos numa sociedade constituída e constituinte de relações marcadas por desigualdades – econômicas, sociais, de classe, de raça, de gênero, etc. – e produtora de opressões, dominações e assujeitamentos. A educação é um campo atravessado pelas correlações de força, pelos dispositivos de poder vigentes e por tais desigualdades; nesse campo se coloca em disputa práticas que podem servir à manutenção da opressão, da dominação e do assujeitamento ou que se produzem como resistência. A presente dissertação aborda questões relativas a práticas educacionais nomeadas por desescolarização – adentrando na experiência de um grupo específico, o Barro Molhado – buscando evidenciar tensões, potências e perigos que as compõem. Tendo como embasamento produções de pensadores da Filosofia da Diferença, sobretudo, Deleuze, Guattari, Foucault e foucaultianos, procuramos discorrer sobre as formas e relações de poder que estão em jogo na constituição das práticas educacionais, tanto dentro da escola, como nos formatos que prescindem do sistema regular de ensino, e realizar uma crítica em relação aos processos de subjetivação forjados na atualidade. Procuramos afirmar as lutas que culminaram na instituição da educação como direito e em sua efetivação através da escolarização, assim como, os esgotamentos presentes no sistema regular de ensino e as potências de propostas alternativas que buscam se configurar como educação formal. Não-diretividade e não-intervenção tornaram-se princípios centrais na discussão sobre as maneiras de pensar e de agir dos adultos em relação às crianças. Retomamos pensamentos de Hannah Arendt sobre o campo da educação, sua relação com o domínio da política e sua dimensão pública, buscando problematizar tais princípios e discutí-los na contraposição entre autoritarismo e autoridade. Em nosso tempo, atravessado por ideia de liberdade e autonomia, as formas de aprisionamento, dominação e assujeitamento se tornam veladas,

dando margem para o enrijecimento do controle através de aparências libertárias. A noção de governamentalidade, forjada por Foucault, se constitui como uma ferramenta analítica que nos permite adentrar na agonística presente na relação entre governo e liberdade, potencializando rupturas com as naturalizações vigentes e a criação de novos possíveis. Retomamos a afirmação de Foucault (1995b): “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (p.256). Se tudo é perigoso, qualquer uma das formas das práticas educacionais escolhidas, estejam elas dentro ou fora do sistema regular de ensino, envolvem riscos. Se há sempre algo a ser feito, apoiamo-nos no pensamento de Deleuze (1992b) para criar estratégias de enfrentamento no tempo que habitamos. Não basta estar fora da escola para romper com as amarras de nosso tempo; ao mesmo tempo, inventar maneiras de viver e educar que rompam com o que domina no cenário escolar é expressão da potência de criação, resistência, e pode se constituir como máquina de guerra.

Palavras-chave: Desescolarização. Práticas educacionais. Processos de subjetivação. Governamentalidade. Liberdade.

ABSTRACT

Gonçalves, M.P.C. (2016). Educational practices and subjectivation processes amid unschooling proposals: tensions, potencies and dangers. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

We live in a society constituted and constituent relations marked by inequalities - economic, social, class, race, gender, etc. - and producer of oppression, domination and subjection. Education is a field crossed by the force relations, the actual power devices and these inequalities; in this field arises in dispute practices that can serve to the maintenance of oppression, domination and subjection or that occur as resistance. The present dissertation addresses questions related to educational practices named by unschooling - entering the experience of a particular group, the Barro Molhado - seeking evidence tensions, potencies and dangers that make them up. With the basement productions philosophy of difference thinkers, above all, Deleuze, Guattari, Foucault and foucaultians, we seek to discuss the forms and power relations that are at stake in the constitution of educational practices, both within the school, as in formats that dispenses with the regular education system, and conduct a review in relation to subjectivation processes forged today. We seek to affirm the struggles that culminated in the institution of education as a right and its effectiveness through schooling, as well as the exhaustion present in the regular school system and the potencies of alternative proposals who seeking to set up as formal education. Non-directivity and nonintervention became central principles in the discussion on the ways of thinking and acting of adults towards children. Resumed thoughts of Hannah Arendt on the field of education, their relationship with the domain of politics and its public dimension, seeking to question these principles and discuss them on the contrast between authoritarianism and authority. In our time, crossed by the idea of freedom and autonomy, forms of imprisonment, domination and subjection become veiled, giving rise to stiffening of the control through libertarian appearances. The notion of governmentality, forged by Foucault, is constituted as an analytical tool that allows us to enter the agonistic present in the relationship

between government and freedom, increasing disruptions to current naturalizations and the creation of new possible. We resumed Foucault (1984) statement: "My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do" (p.343). If everything is dangerous, any of the forms of the chosen educational practices, whether they are inside or outside the regular school system, involve risks. If there is always something to be done, we rely on the thought of Deleuze (1992b) to create coping strategies in time we inhabit. Is not enough be out of school to break the bonds of our time; at the same time, inventing ways to live and educate that break with the dominating in the school setting is expression of creating power, resistance, and may constitute as war machine.

Keywords: Unschooling. Educational practices. Subjectivation processes. Governmentality. Freedom.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2 Percurso e Metodologia.....	27
2.1. Breve apresentação do percurso na primeira pessoa do singular	27
2.2. Metodologia, retornando à primeira pessoa do plural	30
3 CAPÍTULO I – A construção de uma narrativa: o coletivo Barro Molhado	36
4 CAPÍTULO II – Processos de escolarização e de desescolarização	54
4.1 Direito à educação e obrigatoriedade da escola	54
4.1.1 A conquista da educação como direito	54
4.1.2 O contexto brasileiro e a obrigatoriedade da escola	60
4.2. Breve contextualização sobre as práticas educacionais constituídas em meio a processos de desescolarização	70
4.2.1 O contexto social e político que atravessa o fortalecimento de ideias de ruptura em relação ao sistema regular de ensino	71
4.2.2 Ivan Illich e a desescolarização	73
4.2.3 De Ivan Illich a Paulo Freire	78
4.2.4. John Holt e a educação fora da escola	83
4.3. Retomando a questão dos direitos: a relação entre os processos de desescolarização e a legislação	87
4.4. Qual seria, então, a defesa possível? Escola ou desescolarização?	95
5 CAPÍTULO III – Discussões	100
5.1. A constituição de palavras de ordem	100
5.2 A função da educação e o lugar do adulto nas práticas educacionais: considerações sobre não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção	106
5.2.1 Domínio público e dimensão política: como pensar a função da educação na atualidade?	107
5.2.2 Diferenças entre política e educação: particularidades das relações entre adultos e crianças	112
5.2.3. Responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e à vida da criança: os desafios das práticas de desescolarização	115
5.2.4. Não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção: cenas e pensamentos constituídos nas práticas do Barro Molhado	119

5.2.4.1. Compreendendo a movimentação dos princípios e estratégias em meio à trajetória do Barro	124
5.2.4.2. O princípio da não-diretividade	130
5.2.4.3. O princípio da não-intervenção/mínima intervenção	134
5.2.4.4. A partir dos princípios, a criação de maneiras de fazer próprias ao Barro: a constituição de estratégias	140
5.3. Processos de subjetivação: liberdade e autonomia como eixos problematizadores.....	145
5.3.1. Retomando noções foucaultianas na agonística governo-liberdade..	147
5.3.1.1 Ferramentas conceituais	147
5.3.1.2. Governamentalidade e educação	153
5.3.2. Pensando as práticas do Barro e seus movimentos em relação a liberdade e autonomia como palavras de ordem	158
5.3.3 Exercícios de resistência: a constituição de práticas de liberdade	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
7 REFERÊNCIAS.....	178

1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade constituída e constituinte de relações marcadas por desigualdades – econômicas, sociais, de classe, de raça, de gênero, etc. – e produtora de opressões, dominações e assujeitamentos. A educação é um campo atravessado pelas correlações de força, pelos dispositivos de poder vigentes e por tais desigualdades; nesse campo se coloca em disputa práticas que podem servir à manutenção da opressão, da dominação e do assujeitamento ou que se produzem como resistência. A presente dissertação aborda questões relativas a práticas educacionais nomeadas por desescolarização – adentrando na experiência de um grupo específico, o Barro Molhado – buscando evidenciar tensões, potências e perigos que as compõem.

A partir de um marco histórico a educação torna-se um direito e no Brasil busca-se garantir tal direito através da obrigatoriedade da criança em passar pela escola. Destinado a atender toda a população e por estar intensamente atravessado pelas desigualdades fabricadas socialmente, o território escolar torna-se um *lócus* privilegiado de produção de experiências tanto de potencialização da vida quanto de impeditivos ao viver.

A atual difusão de práticas de desescolarização – as quais se propõem a ocupar o lugar da educação formal buscando se diferenciar da estrutura escolar – tem relação com uma crise do sistema regular de ensino. Tal crise está relacionada com os impeditivos engendrados nos processos escolares, ao mesmo tempo, revela uma mudança nas maneiras de pensar, agir e viver intensificadas na contemporaneidade, nas quais a prevalência das instituições dá lugar a uma forma de organização em rede, que independe de dispositivos com espaços físicos delimitados e de uso frequente e permanente.

Mais do que contrapor uma prática à outra, na problematização da relação entre escolarização e desescolarização, essa dissertação busca evidenciar e analisar as formas de governo vigentes na atualidade e que atravessam ambas as práticas.

Historicamente, em meio aos mais variados posicionamentos políticos, tem se atribuído ao processo de escolarização o dever de resolução das problemáticas sociais e econômicas, e dentre os progressistas, a incumbência da própria emancipação dos indivíduos. Diante da atribuição de tais responsabilidades ao sistema regular de ensino e do não cumprimento desses objetivos surgem alegações de fracasso da instituição. Embora possamos destacar o lugar estratégico da escola e da educação em processos de transformação social, responsabilizá-las inteiramente por tais mudanças se constitui como uma ilusão: nenhuma produção do meio escolar - ou de outro meio qualquer - de forma isolada, será suficiente para transformar a sociedade enquanto seu funcionamento perpetuar condições de desigualdade. Há um acúmulo nas funções atribuídas à escola: educar, alimentar, preparar para o mercado de trabalho, cuidar das relações familiares, identificar patologias nos alunos, resolver os problemas educacionais, sociais, culturais, políticos e econômicos... Frente a essa inflação de funções escolares vale ressaltar que não cabe a um aparato social resolver todos os problemas sociais; os problemas são frutos da forma como nossas sociedades têm se constituído; desse modo, ao tratar da escola, caberia a nós distinguir quais, de fato, seriam as funções da educação e da escola, quais as possibilidades e os limites desse campo, para então afirmar o que não tem sido possível e propor mudanças. Ao mesmo tempo, pelo lugar privilegiado que a escola ocupa na articulação entre as maneiras de viver, pensar e agir na sociedade e os processos de constituição do sujeito, o dispositivo-escola ocupa uma posição estratégica, materializando-se como oportunidade de gestar (im)possíveis transformações.

Podemos nomear por escolarização o processo experienciado por crianças, jovens e adultos ao habitarem o território escolar. Ao utilizarmos o termo escola ou sistema regular de ensino referimo-nos à educação formal, a qual é oficialmente reconhecida por garantir o direito à educação e regulamentada pelo Estado em termos de programas, currículos e certificações.

As escolas e os processos de escolarização podem ser compreendidos como lugares que possibilitam experimentações, que incitam a criação, que potencializam a vida. Assim, Machado (2008) nos anima em relação à escola:

Na escola, é possível participar de rodas de conversa, ler, aprender, fazer amigos, se apaixonar, perguntar, pesquisar, exercer a cidadania, entrar em contato com o múltiplo. É nesse local que as crianças têm a possibilidade de criar textos, inventar formas de se expressar, recriar relatos, problematizar a escravidão, pensar na colonização, calcular as quantidades, operar raciocínios, inspirar-se em pintores impressionistas, desenhar, entusiasmar-se antes de um passeio. (p. 3)

Concomitantemente, algo não tem sido possível nesse funcionamento: diagnósticos diversos que se tornam impeditivos à aprendizagem e ao viver; etnia, cor da pele, orientação sexual, religião, entre outros, que se tornam classificadores e constituem fonte de julgamentos e preconceitos; alunos (que apresentam dificuldades, que “dão trabalho”, repetentes) responsabilizados individualmente por problemas que se constituem em âmbito social e de forma relacional; políticas de inclusão que se tornam fonte de exclusão no interior do sistema escolar; etc.

Portanto, Machado (2008), completa:

Temos visto que essas possibilidades, tão necessárias para a produção do que chamamos de saúde, têm sido pouco viabilizadas, e, muitas vezes, entramos em contato com histórias nas quais a vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver. (p. 3)

Os regimes de verdade que atravessam a constituição dos processos de subjetivação em voga na contemporaneidade estão atrelados a uma conceituação de saúde, derivada de uma racionalidade científico-positivista, que se constrói em contraposição à doença e opera por normalizações, desqualificando e patologizando o que escapa à elas (Canguilhem, 2006). Nesse contexto, têm sido hegemônicas, tanto no campo escolar quanto no meio social em geral, maneiras de viver a diferença (características, comportamentos, modos de viver, pensar e agir, processos de diferenciação) produtoras de desigualdades, intensificando-se a produção de patologias e diagnósticos relativos ao que tem sido nomeado por problemas de aprendizagem e comportamentos inadequados e/ou agressivos em sala de aula. Tal panorama se exemplifica nos crescentes números de crianças com transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, transtorno opositor e nos altíssimos índices de crianças medicadas com ritalina, rivotril, concerta e afins.

As problemáticas que atravessam o território escolar podem ser entendidos como esgotamentos. Esgotamento, tal como afirma Pelbart (2013), contemplando tanto a dimensão dos impeditivos quanto a dimensão da criação.

Pelbart (2013) recorre a uma discussão sobre a doença que se contrapõe à conceituação científico-positivista, afirmando-a como experimentação, como capacidade de ser afetado e de mudar de estado; assim, ao remeter à ideia grega de se ater à dimensão ativa do que nos advém, a doença deixa de ser encarada como um déficit, passando a ser entendida como uma forma de vida. Num certo limiar que afeta uma forma de vida constitui-se a crise: o momento no qual nada parece possível; ao mesmo tempo, o momento no qual se cruzam as transformações em curso; e, sobretudo, o momento no qual todas as possibilidades se abrem.

A crise revela as forças que estavam em jogo, ou melhor, ela as redistribui, respondendo à questão: será que as coisas irão no sentido da vida ou da morte? A crise é uma espécie de decisão, não o resultado de uma série, mas antes o começo, uma origem, que cria um espaço e um tempo próprios, sem obedecer às coordenadas de um mundo dito objetivo ou ôntico.... Se a crise ocupa tal lugar privilegiado, é porque ela consiste num meio de colocar em xeque globalmente a própria vida a partir de uma ruptura da continuidade ou da identidade do sujeito. A doença aparece, desse modo, como um trabalho de reconstrução, uma nova relação com a vida. (Pelbart, 2013, p.37)

O momento de crise revela, portanto, esgotamentos. Uma catástrofe que se elevou a uma potência tal que a destruição se impõe diante de certa forma. Tal destruição, dissolução, dissolvência, carrega, na ação de esgotar-se, uma nova imposição: a criação. Esgotar torna-se, portanto, força motriz da movimentação e da mudança. O esgotamento ocorre quando possíveis que estavam dados se esgotam, ao mesmo tempo em que se faz necessária a criação de um novo possível.

Como se o esgotamento do possível (dado de antemão) fosse a condição para alcançar outra modalidade de possível (o ainda não dado) - em outros termos, não a realização eventual de um possível previamente dado, mas a criação necessária de um possível sob um fundo de impossibilidade. O possível deixa de ficar confinado ao domínio da imaginação, ou do sonho, ou da idealidade, tornando-se coextensivo à realidade na sua produtividade própria. O possível se alarga em direção a um campo o campo de possíveis. Como abrir um campo de possíveis? Não serão os momentos de insurreição ou de revolução precisamente aqueles que deixam entrever a fulguração de um campo de possíveis? Inverte-se assim a relação entre o acontecimento e o possível. Não é mais o possível que dá lugar ao acontecimento, mas o acontecimento que cria um possível

assim como a crise não era o resultado de um processo, mas o acontecimento a partir do qual um processo podia desencadear-se. (Pelbart, 2013, p.45)

Para Pelbart (2013) “a conclusão é clara: é esgotando o possível que o criamos” (p.46). Trata-se de um circuito não linear, circular ou determinista, que vai do possível, ao impossível e desse à criação de possíveis, ou seja, quando se atinge esvaziamento e impossibilidade tais é que advém a necessidade de outra coisa.

A crise da educação, evidenciada pela desigualdade que atravessa e se produz no cotidiano escolar, nos convoca a questionar o dispositivo escola. Chegamos ao esgotamento do sistema regular de ensino. Tal esgotamento, entretanto, não revela uma direção única para a transformação que se faz necessária. Diante da multiplicidade de possibilidades que se abrem em meio a um esgotamento, práticas de desescolarização, homeschooling e unschooling se fortalecem – são uma direção possível. Existem outras, como mudanças necessárias nas formas de agir e pensar dentro das escolas e de outras instituições educacionais formais e não-formais.

Os esgotamentos presentes no sistema regular de ensino trazem a oportunidade de repensarmos o campo da educação de forma geral, articulando-o com os questionamentos sobre as formas de governo da contemporaneidade. Esse debate tem sido feito intensamente dentro das escolas em problematizações sobre o atravessamento de políticas públicas, a formação de professores, o fortalecimento e a construção de espaços coletivos de reflexão e compartilhamento de estratégias entre professores, o currículo, o espaço físico da escola, a divisão série-idade, a disposição das em carteiras, etc.

A presente dissertação, no entanto, não tem como proposta adentrar nas esferas e discussões específicas do sistema regular de ensino; pretendemos a partir da dobra¹ da desescolarização, adentrar em temáticas comuns tomando

¹ A noção de dobra remete ao conceito delineado por Deleuze (2008) a partir de sua leitura sobre a obra de Foucault: movimento de reflexão da força sobre si mesma que produz um interior no fora, revelando a dimensão da subjetivação que se constitui a partir de uma não-relação entre o dizível e o visível. O fora, por sua vez, tal como exposto por Deleuze e Guattari (1992) consiste no campo de virtualidades onde as forças se concentram de maneira intensiva e que serve como substrato para a criação de uma consistência; o fora pode estar exterior a uma certa representação mas, em última análise, ele remete à superfície que possibilitou a emergência de tal substrato.

uma relação de distância outra, mergulhando num território que se deu através de uma potência por ruptura, novo, incerto, em processo instituinte e, por todas essas condições, que carrega intensidades e criações próprias a essa experiência. Não há pretensão em afirmar a desescolarização como único ou melhor lugar para este debate, nem superior, nem inferior a outros âmbitos, mas singular em seu processo de constituição, trazendo questionamentos, pensamentos, modos de fazer particulares, e nesta condição, complementar aos debates efetuados em outros campos. Partindo das experimentações do grupo Barro Molhado, constituídas em meio a processos de desescolarização, buscamos discutir modos de agir e pensar na educação específicos de suas práticas e que carregam tensões e discussões que atravessam outros territórios, inclusive as práticas do sistema regular de ensino.

Enunciamos desescolarização para tratar de processos que evocam duas questões centrais: processos que instituem modos de vida, portanto, positivos, afirmativos, criadores, produtivos; processos que permitem contraposições ao funcionamento escolar e que se instituem, dentre outras propostas, também como maneira alternativa de educação formal.

Imbuídos do pensamento foucaultiano afirmamos os processos de desescolarização como resistência: intensidades que insistem em existir; forças que em exercício rompem ou constituem com formas (a força é primeira em relação à forma, e não resposta). Tal como formulado por Ana Heckert:

Os processos de resistência significam não apenas oposição a uma dada situação, mas criação e, portanto, afirmação de práticas educacionais diversas e polifônicas, passíveis de tecerem outras formas de vida que *agem* no lugar de apenas reagir. Fabricações estas, que implicam mutações dos modos de existência, dos modos de organização e sentido do trabalho, das formas de produção do conhecimento e das diversas redes de sociabilidade. [itálico nosso] (p.15)

A palavra desescolarização é atravessada por uma multiplicidade de sentidos e pode ser entendida como processo que contribui para a construção de diversas práticas educacionais. Há famílias que optam por não colocar os filhos no sistema regular de ensino e buscam se responsabilizar totalmente – no núcleo familiar ou em coletivos - pela educação e processos de ensino aprendizagem; há adultos que lutam contra efeitos escolares-normalizadores em si próprios e buscam construir novas maneiras de viver; há instituições e escolas que se

colocam no desafio de se desescolarizarem, ou seja, criar maneiras de fazer escola e educação rompendo com as naturalizações que dominam no cenário social; há criação de redes que envolvem essas diversas iniciativas e procuram fortalecer suas práticas compondo, refletindo, trocando, pensando junto com outras.

O Barro Molhado é um coletivo composto por famílias e educadores que buscou criar novas maneiras de viver e educar. Nele há tempos, espaços, projetos e atividades que buscam garantir uma estrutura alternativa à educação formal. Dentre as famílias que participam há crianças que também frequentam o sistema regular de ensino e outras que estão fora dele. Para além das práticas educacionais pensadas e criadas para a experimentação das crianças, há propostas de encontros entre os adultos que servem como momentos de reflexão e discussão sobre educação e outros que servem como momentos de cuidado com os próprios adultos e com as relações do grupo.

Lobo (2012), ao tratar da genealogia, faz considerações que nos possibilitam pensar sobre as tensões que envolvem as práticas de escolarização, os processos de desescolarização e a relação entre ambos. A autora diferencia o método investigativo da genealogia das pesquisas que supõem representações e a busca de uma realidade verdadeira, aproximando-a aos gêneros literários menores e histórias de detetive.

Não há nada a buscar por detrás das aparências, a não ser traços, indícios de passagens cujos fios tornam possível investigar o enigma dos processos que vêm nos constituindo tal como somos no presente e estamos em vias de ser na atualidade.... Seguir suas trilhas, as linhas de transformação é nunca estacionar nas formas dos estratos sociais (as instituições, por exemplo), é jamais tomá-las em si, mesmo quando se considera o contexto de relações com outras formas, mas entender os agenciamentos, as relações de força, os dispositivos de poder que as instituíram como tal. (Lobo, 2012, p.16)

Pesquisar o campo educacional – buscando compreender os modos de governo na contemporaneidade – consiste em investigar os agenciamentos e as relações de força que atravessam os processos de escolarização e desescolarização. Ao considerarmos a instituição escolar percebemos sua duplicidade: um lugar no qual se forjam oportunidades de experimentação, aprendizados, produção de saberes, amizades, etc., e um lugar no qual essas possibilidades têm se tornadas escassas - atravessadas por processos de

patologização, medicalização, judicialização, psicologização, individualização, etc. que fazem da escola mais uma entre produções impeditivas do viver. Apontar impeditivos e esgotamentos do sistema regular de ensino isso se faz necessário pois aqueles que estão em meio a processos de desescolarização destacam tais questões. No entanto, esses são apenas alguns dos elementos em jogo na constituição das práticas de desescolarização, os quais não são exclusividade do território escolar, mas são impeditivos e esgotamentos que permeiam o campo social em geral. Investigar as práticas educacionais articuladas a processos de desescolarização consiste, portanto, em ampliar o campo de análise, em buscar as lutas, as afirmações, as disputas em jogo.

Embora possamos ter a impressão de que a questão central da problematização do campo educacional, atravessada pelas tensões que permeiam processos de escolarização e desescolarização, se delineie na oposição entre o dentro e o fora da escola, a presente dissertação busca afirmar uma ampla crítica social em relação aos processos de subjetivação e singularização forjados na atualidade.

Tendo como embasamento produções de pensadores da Filosofia da Diferença, sobretudo, Deleuze, Guattari, Foucault e foucaultianos, procuramos discorrer sobre as formas e relações de poder que estão em jogo na constituição das práticas educacionais, seja dentro da escola, seja em formatos que prescindam do sistema regular de ensino. Passando pelas noções de poder disciplinar, biopoder, biopolítica e governamentalidade, apontando particularidades das sociedades liberais e neoliberais, perpassamos formas de se fazer educação que, de alguma maneira, engendram o funcionamento social, político e econômico vigente. Buscamos evidenciar que qualquer proposta ou forma pedagógica/educacional, desvinculada do processo que a exige historicamente e tomada como verdadeira e atemporal, é sempre perigosa.

Foucault (1995a) analisa a modernidade evidenciando sua constituição através do engendramento do poder disciplinar. Essa forma de poder atua através do governo da individualização tornando-nos sujeitos duplamente assujeitados: pelos outros – por controle e dependência - e por nós mesmos – através da concepção das ideias de eu, identidade e consciência. Nesse contexto, tal como afirma Foucault (1987), a escola, lugar privilegiado de exercício do poder

disciplinar e do seqüestro dos corpos, torna-se uma máquina de ensinar e uma máquina de subjetivação que opera a partir da racionalidade dominante: através de mecanismos de vigilância permanente, sanção normalizadora e exame ela busca produzir sujeitos dóceis e úteis.

Embora possamos questionar se, de fato, a escola moderna produzia sujeitos dóceis e úteis, podemos afirmar que através de seu funcionamento constitui-se a normalização. Ou seja, através de dispositivos normalizadores - “aqueles que buscam colocar todos sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa da normalidade” (Veiga-Neto e Lopes, 2007) – instituem-se características, comportamentos e modos de agir que se tornam mais aceitáveis do que outros. Enquanto ocorre a aceitação daqueles que se adequam à norma – os ditos normais – há a desqualificação, patologização e medicalização dos que escapam à ela – os vistos como anormais. Em nossas escolas a normalização evidencia-se com a crescente fabricação de “alunos-problema”.

Para compreendermos a contemporaneidade, Foucault (1978, 2008a, 2008b) forja as noções de biopoder – forma de poder que passa a ter como alvo a população e por objetivo promover a vida – biopolítica – estratégias de controle e vigilância das maneiras de viver através da atuação sobre o corpo dos indivíduos e sobre o corpo-espécie da população – e governamentalidade – ferramenta que analisa a condução das condutas dos modos de vida nas sociedades liberais e neoliberais.

A noção de governamentalidade nos permite evidenciar o movimento de um momento no qual o governo esteve centralizado no Estado e em outras instituições, afetando o sujeito de fora para dentro, para a um outro momento onde além dessa forma, incorpora-se uma segunda, na qual o próprio sujeito passa a exercer o governo de si, ele próprio operando como um dispositivo de controle. Nessa racionalidade, tal como afirmam Aquino e Ribeiro (2009), enfatiza-se a possibilidade de escolha dos cidadãos e a regulação do sujeito a partir de si mesmo, intensificando processos de responsabilização pessoal, autonomia e libertação.

Deleuze (1992b) denomina o momento atual por sociedade de controle, onde as formas de se exercer o poder ocorrem através de um controle que se produz de maneira intensa, difusa e invisível. Nessa sociedade, também marcada

pela passagem do liberalismo ao neoliberalismo (Foucault, 2008a), da modernidade sólida para a modernidade líquida (Bauman, 2001), do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo (Corsani, 2003), os valores econômicos incorporam-se aos domínios da vida social instituindo processos de subjetivação nos quais os sujeitos se tornam empreendedores de si e as relações passam a ser reguladas através de dinâmicas comerciais e concorrenciais.

Noguera-Ramirez (2011) destaca a marca educativa da modernidade – que ainda se exerce, de maneira particular, na contemporaneidade - afirmando uma intensa articulação entre a expansão da disciplina e do governo com assuntos pedagógicos e educacionais. Ele diferencia três momentos nos modos de pensar e praticar a educação: sociedade do ensino, datada entre os séculos XVII e XVIII, na qual a instrução/o ensino ganham importância havendo estreitas relações entre tais práticas, as práticas de polícia e o processo de constituição da Razão de Estado; sociedade educadora ou Estado educador, datada do fim do século XVIII ao século XIX, na qual emerge um novo conceito de educação - formulado em meio aos discursos do Iluminismo e compreendido por educação liberal, estando as práticas educacionais atravessadas pelas problemáticas da liberdade e da natureza humana – e na qual o Estado se torna por sua expansão às diversas camadas sociais; sociedade da aprendizagem, iniciada ao fim do século XIX, na qual emerge o conceito de aprendizagem, sendo a função de educar expandida a toda a sociedade (não mais circunscrita à escola) e criando-se a exigência do aprendizado constante e ao longo da vida.

Compreendendo a contemporaneidade a partir do conceito de sociedade da aprendizagem os processos de subjetivação engendram a constituição do sujeito como aprendiz permanente. Tal como afirma Noguera-Ramirez (2011) a ideia de aprendizagem refere-se a capacidade de aprender a aprender: um aprendizado que enfatiza não a apropriação de conteúdos ou conhecimentos específicos, mas a aquisição da habilidade de aprender que possa criar um sujeito flexível que se molde de acordo com as mutáveis exigências de produtividade do modo capitalista. Atualmente a ideia da aprendizagem, marcada pela mudança da obrigação para a responsabilização pessoal, conecta-se, ainda, com algo que deva ser prazeroso ao indivíduo, que ele faça por desejo, vontade e interesse – não basta ter que aprender, é preciso desejar aprender!

Aquino (2012, 2013, 2014) amplia tal discussão ao evidenciar, a partir da noção de governamentalidade, o processo de pedagogização do social que atravessa a contemporaneidade. Tal processo consiste no espraiamento de práticas de teor pedagogizante para além das escolas e do sistema regular de ensino.

Ao percebemos que os processos de desescolarização ocorrem ao mesmo tempo em que todos os outros âmbitos da vida têm se tornado pedagogizados e nos quais o desejo e a responsabilidade tomam o lugar da obrigação, alertamos ao perigo: estar fora do sistema escolar e de seus currículos obrigatórios não se constitui como garantia de libertação ou emancipação – mesmo porque, em última análise, nenhuma prática poderia garantir tais ideais enquanto a sociedade permanece em seu modo capitalista de produção de desigualdades. Ainda assim, tais pensamentos sobre a contemporaneidade nos permitem pensar que, num tempo onde os processos de governamentalização do social prescindem do confinamento e deixam de estar circunscritos a lugares específicos, a crise da escola formal e as práticas educacionais não formais tornam-se parte da engrenagem.

Tanto a escola como as práticas educacionais articuladas a processos de desescolarização se constituem como efeitos de lutas, ambas apontam para múltiplas direções e podem resultar tanto na potencialização da existência como no assujeitamento da vida. Ao se instituírem, essas práticas criam formas e discursos próprios e passamos a acreditar que uma forma, por si só, poderia dar conta da experiência humana, dos processos de diferenciação e subjetivação, dos processos educacionais. Ao acreditarmos em uma forma ou discurso como verdadeiro, desconsideramos a multiplicidade que as práticas carregam e as problemáticas as quais elas remetem.

Ao analisar a constituição de estados, Bergson (2005) afirma sua emergência em meio a processos que estão em movimento, ou seja, a instituição de formas como momentos de passagem da matéria viva. Porém, como nos alerta o autor, as formas, ao se instituírem, ao estarem à mercê da materialidade a qual tiveram que se dar, passam a impedir a movimentação própria da vida:

Nossa liberdade, nos próprios movimentos pelos quais ela se afirma, cria os hábitos nascentes que a ela sufocarão se ela não se renovar por um esforço constante: o automatismo a espreita. O pensamento mais vivo se

congelará na fórmula que o exprime. A palavra volta-se contra a ideia. A letra mata o espírito. E nosso mais ardente entusiasmo, quando se exterioriza em ação, cristaliza-se às vezes tão naturalmente em frio cálculo de interesse ou vaidade, e um adota tão facilmente a forma do outro, que até poderíamos confundi-los, duvidar de nossa sinceridade, negar a bondade e o amor, se não soubéssemos que a morte conserva ainda por algum tempo os vestígios do ser vivo. (Bergson, 2005, p. 117)

Podemos afirmar, portanto, que faz parte do movimento da vida criar estados e o problema reside quando acreditamos que analisar os estados nos permite compreender a vida; quando passamos a acreditar que uma forma poderia dar conta de todas as dimensões da existência; quando passamos a acreditar que a forma escola ou a forma das práticas educacionais constituídas em meio aos processos de desescolarização seriam as soluções das problemáticas sociais ou as melhores ou mais corretas maneiras de se fazer educação.

Toda e qualquer forma, tudo que se institui carrega tendências e constringe existências, alcançando limites e esgotamentos. Há uma história que constitui realidades e nelas o que vai sendo necessário produzir em prol da criação de vida, no entanto, os instituídos precisam ser recorrentemente avaliados, e só o podem ser em função de seus efeitos.

Quais seriam, portanto, os critérios de análise? No limite, defendemos produções que estejam a favor da vida, no sentido bergsoniano do termo: quando os efeitos das práticas exercidas potencializam a existência, aumentam a capacidade de existir, possibilitam que a vida permaneça em movimento.

A vida em geral é a própria mobilidade; as manifestações particulares da via só aceitam essa mobilidade com pesar, e constantemente se atrasam em relação a ela.... Como turbilhões de poeira levantados pelo vento que passa, os vivos giram sobre si mesmos, pendentes do grande alento da vida. Eles são, pois, relativamente estáveis, e chegam a imitar tão bem a imobilidade ao ponto de os tratarmos como coisas mais que como progressos, esquecendo que a própria permanência de sua forma não passa de um projeto de movimento.... Por vezes, no entanto, materializa-se diante de nossos olhos, numa fugidia aparição, o alento invisível que os anima. *Ele [amor materno] nos deixa entrever que o ser vivo é sobretudo um lugar de passagem, e que o essencial da vida reside num movimento que a transmite.* [itálico nosso] (Bergson, 2005, p. 118)

O que nos interessa, ao pensar o campo educacional e os processos de subjetivação, é buscar as disputas que fortaleceram certa maneira de fazer, para assim evidenciar as conquistas alcançadas, os desafios que se apresentam e

também os esgotamentos, pois neles revelam-se as pistas necessárias para a criação de novos possíveis. Qualquer que seja a forma escolhida na efetuação de práticas educacionais – sistema regular de ensino, outras instituições, coletivos, as próprias famílias, etc. – torna-se crucial e indispensável analisar seus efeitos e problematizar sua fundamentação, pois os conceitos carregam consigo a significação fundamental das experiências políticas que os geraram e seu desvelamento pode contribuir para pensar e agir sobre os problemas atuais.

A presente pesquisa, ao considerar os modos de governo na contemporaneidade que afetam as maneiras de conceber a educação e os processos de subjetivação, teve por objetivo de acessar as lutas, tensões, potências e perigos engendrados nas práticas educacionais articuladas à desescolarização. Para tal, essa dissertação estruturou-se da seguinte maneira:

Na seção 2 – Percurso e Metodologia, realizamos uma breve contextualização da pesquisa, explicitando o percurso do trabalho realizado e discutindo a metodologia utilizada.

Na seção 3 – Capítulo I: A construção de uma narrativa: o coletivo Barro Molhado, apresentamos o coletivo que se constituiu como campo dessa pesquisa. A narrativa foi construída a partir da experiência de participação no grupo e de entrevistas realizadas.

Na seção 4 – Capítulo II: Processos de escolarização e desescolarização, realizamos uma retomada histórica da conquista da educação como um direito, discorreremos sobre desafios que emergiram a partir da instituição da obrigatoriedade escolar, fizemos uma breve contextualização sobre a desescolarização envolvendo discussões sobre seus diferentes formatos e questões legais e políticas.

Na seção 5 – Capítulo III: Discussões, articulamos questões que emergiram a partir do contato com o Barro Molhado com as problematizações sobre os modos de governamento na sociedade contemporânea. Há uma subdivisão em duas discussões. Na primeira, discutiu-se a função da educação e o lugar do adulto nas práticas educacionais, problematizando os princípios da não-diretividade e da não-intervenção/mínima intervenção. Na segunda, buscamos evidenciar os perigos de formulações e práticas que tomam as noções de liberdade e autonomia como palavras de ordem: através de aparências libertárias

tornam-se veladas as formas de aprisionamento, dominação e assujeitamento, dando margem para o enrijecimento do controle e da opressão.

Na seção 6 – Considerações finais, finalizamos a dissertação, retomando, em meio ao processo de pesquisar, os pensamentos construídos.

2 Percurso e Metodologia

A presente dissertação é constituída por duas formas de escrita: ora na primeira pessoa do plural, ora na primeira pessoa do singular.

Escrever na primeira pessoa plural busca evidenciar, tal como afirmam Deleuze e Guattari (1995a), as multiplicidades que compõem os campos sociais, culturais, históricos, econômicos, etc. e que atravessam a constituição do sujeito. De tal maneira, essa pesquisa e sua escrita não podem ser atribuídas de maneira simplista à produção identitária de sua autora, mas, foram construídas através de correlações de força, linhas de segmentaridade e linhas de fuga, movimentos de estratificação e desterritorialização, que ganharam consistência a partir de um processo de singularização. A partir dessas considerações criamos a escrita na primeira pessoa do plural.

Há momentos, no entanto, que se referem a experiências particulares da autora – tanto no percurso da pesquisa quanto na experimentação no campo – tornando-se necessário delinear tais experiências para facilitar o entendimento dos leitores. Nesses momentos foi preciso retomar uma escrita na primeira pessoa do singular.

Nesse trecho buscamos apresentar o percurso – que trata dos encontros entre aspectos da trajetória de vida da autora com sua participação no meio acadêmico e sua inserção no programa de pós-graduação na Universidade de São Paulo – e a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

2.1. Breve apresentação do percurso na primeira pessoa do singular

Ingressei na pós-graduação com algumas bagagens.

Era recém-graduada como psicóloga pela USP. Ao longo de minha trajetória no curso de graduação em Psicologia, busquei experimentar as diversas possibilidades de realização de trabalhos no campo, passando por diferentes linhas teóricas, modos de trabalho e concepções do que é ser humano e estar em sociedade. Desde o início procurei estar aberta aos tão diversos conhecimentos e

pude, ao entrar em contato com eles, encontrar os mais próximos do meu modo de pensar o mundo (ou viver no mundo) e das formas que gostaria de trabalhar neste mundo – ativas, implicadas, coerentes.

No início do curso comecei a me envolver com a Etologia. Cursei disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas com essa perspectiva teórica, fui monitora em uma matéria e passei por dois projetos de iniciação científica, um iniciado por outra aluna e outro de minha autoria, ambos fomentados pelo CNPq. Ainda no começo da graduação, a partir do segundo ano, cursei disciplinas optativas relacionadas à área de saúde mental, fiz estágios com atendimento em hospital psiquiátrico - principalmente em grupos com adultos, crianças e adolescentes - bem como fui monitora de um desses estágios. Por volta do terceiro ano me envolvi com o campo da saúde de forma mais ampla, sobretudo me inserindo em projetos de atenção primária, cursando disciplinas optativas, realizando atendimento domiciliar e alguns estágios em Hospital e Unidades Básicas de Saúde, um deles como bolsista em projeto de extensão fomentado pela parceria entre a Universidade de São Paulo e o Ministério da Saúde. Na mesma época, me envolvi com a área da educação e da psicologia escolar, cursando disciplinas optativas, realizando atendimentos no serviço de orientação a queixa escolar (individual e em grupo), estágios em escola pública e iniciação científica relativa a essa temática, fomentada pela USP. No decorrer do curso realizei atendimentos clínicos, tanto em disciplinas obrigatórias quanto em optativas, fazendo atendimento de adultos, de crianças e de famílias.

Ao passar por essas diferentes atuações pude refletir sobre o papel do psicólogo como profissional e sua função nas atividades e instituições específicas em que atua. Esta trajetória contribuiu na minha forma de compreender o mundo e os indivíduos, sobretudo os indivíduos no mundo e nas relações que habitam. Quanto à psicologia, pude compreendê-la como uma área de conhecimento ligada ao campo da saúde, que pensa o sujeito e a saúde de uma certa perspectiva e que a partir dessas concepções atua nos mais diversos campos, como a educação, e das mais diversas maneiras.

Já inserida na relação entre psicologia e educação, outros encontros levaram-me à questão da desescolarização.

Ao ingressar na pós-graduação era mãe de uma criança de pouco mais de um ano com uma trajetória que agregava questões relativas à maternidade - luta pela humanização do parto, pelo protagonismo e direito da escolha da mulher – e aos cuidados e educação na primeira infância – amamentar? Deixar ou não deixar o bebê chorar? Carregar no colo, no sling, no carrinho? Dar papinha na boca ou oferecer alimentos sólidos? Se a mãe cuida da criança, quem cuida da mãe? Só a mãe pode cuidar da criança? Onde estão os pais? Etc. Em meio a tais questionamentos fazia parte de minha vida particular me relacionar com famílias que questionavam as maneiras de viver hegemônicas em nossa sociedade e esse contexto propiciou encontros com pessoas que buscavam novas formas de pensar a educação. Assim, antes mesmo de ingressar na pós-graduação – o que perdura até o momento - já estava envolvida em projetos que tratavam da desescolarização (na época havia participado do Projeto Famílias Educadoras).

A concepção do projeto de pesquisa do mestrado se deu no encontro dessas diferentes esferas e questionamentos teóricos, acadêmicos e relativos à experiência da maternidade e do universo infantil e ao ingressar na pós-graduação ocorreram novos encontros e desdobramentos.

No início da pós-graduação me interessei em pesquisar diversas práticas educacionais que tratavam da educação infantil, fossem elas instituições escolares, não-escolares, famílias que praticavam homeschooling, unschooling ou desescolarização. Nesse período surgiu a ideia de realizar entrevistas com famílias e profissionais envolvidos nessas práticas. Congregando as duas propostas surgiu o objetivo de aproximação com o campo de forças que atravessavam tais experimentações, o que se daria habitando esses territórios e realizando entrevistas com pessoas envolvidas. Ao longo do mestrado, portanto, visitei alguns lugares - Te-arte, Casa Redonda, Projeto Âncora, Ateliê Carambola, famílias e grupos em processo de desescolarização - e realizei algumas conversas informais (Casa Redonda, Projeto Âncora e Ateliê Carambola) e duas entrevistas iniciais (Te-arte e família de Renata).

Em meio a pós-graduação e mais relacionado à vida particular, participei de dois coletivos de cuidados compartilhados. Em ambos, havia uma busca por criar formas de oferecer educação formal aos filhos com outras configurações e métodos. Um deles era em Campinas, formado por famílias, o outro em São

Paulo, constituído por famílias e profissionais da educação. Compartilhar experiências com esses grupos ao mesmo tempo em que realizava o mestrado fez com que um campo alimentasse o outro e, assim, várias das problematizações trazidas para as discussões acadêmicas tinham relação com os desafios das práticas vivenciadas. As histórias, tensões, lutas, perigos que atravessam as práticas dos coletivos e o acúmulo de discussões que permeavam essas experiências eram tamanhos que tornou-se desnecessário ir em busca de outros campos de pesquisa - seria possível fazer inúmeras problematizações com aquilo que eu já tivera contato (e daria trabalho suficiente). Nesse contexto, escolhi me debruçar sobre o Barro Molhado: dos coletivos que eu tinha contato, era o mais estruturado, o que existia a mais tempo, aquele que se tornou referência para pessoas que buscam alternativas ao sistema regular de ensino e à massificação da vida; falar dele era, de alguma maneira, falar sobre todos esses movimentos que agregavam a proposição da educação fora da escola na relação com insatisfações diante das naturalizações vigentes e com a criação de novas maneiras de viver.

2.2. Metodologia, retornando à primeira pessoa do plural

Ao tratar do percurso da pesquisa, evidencia-se um modo de compreender o ato de pesquisar que contempla, como algo que o constitui, processos não lineares ou uniformes que ao acontecerem dão contorno ao que, ao final, tornou-se a pesquisa. Nessa perspectiva, por mais que desde o início haja um projeto de pesquisa, com objetivos, objetos e procedimentos especificados, a proposta contempla uma forma de afetação pelo processo e pelas experiências que o atravessam, na qual tudo aquilo que havia sido especificado pode e vai se modificando. Portanto, falar de visitas a instituições que não se tornaram objeto de estudo ou de entrevistas que não foram utilizadas se faz necessário para delinear a trajetória do processo e apontar encontros nos quais pensamentos foram potencializados, ora sendo apropriados em outras discussões, ora não sendo efetivamente tratados em meio às definições e fechamentos relativos à pesquisa.

Embora possamos afirmar que necessariamente as experimentações vividas pelo pesquisador ao longo do processo de pesquisar afetam a constituição da pesquisa, considerar tais aspectos como algo relevante à pesquisa e garantir-lhes um lugar na escrita do trabalho não ocorre de maneira hegemônica no meio acadêmico e científico. Diante de tal contexto, como conceber tal metodologia?

A metodologia utilizada na realização da pesquisa fundamentou-se na Análise Institucional e na Filosofia da Diferença, das quais fazem parte autores como Lourau, Espinosa, Bergson, Foucault, Deleuze, Guattari, entre outros e se constituiu em pesquisa-intervenção, pautando-se no método da cartografia e utilizando como dispositivo entrevistas semiestruturadas.

A Análise Institucional instituiu-se como modelo teórico e metodológico ao final da década de 60, alimentada por diversas correntes como psicossociologia, psicoterapia institucional, psicanálise, marxismo, etc., constituindo-se na crítica a uma cientificidade positivista e supostamente baseada na neutralidade de seus pesquisadores e no estatuto de verdade do conhecimento criado. Justamente pelas diversas influências, os autores que se autodenominavam pertencentes à Análise Institucional tinham entre si, uma diversidade de pensamentos que se uniam sobre um eixo comum: a criação de um novo campo de coerência construído através de práticas que só podiam se configurar na medida em que se autoanalisavam, colocando em evidência as relações de poder existentes, inclusive, pelos atravessamentos institucionais.

Lourau (Melo, 1993), um dos interlocutores desse novo campo de coerência, propõe conceitos operacionais básicos para a atuação em Análise Institucional: instituição; relação instituinte-instituído; campo de análise; campo de intervenção; implicação.

O conceito de instituição foi (re)formulado passando a definir relações que se instituem em dado momento sob circunstâncias particulares e que, por se repetirem ganham o status de instituídas. É parte processual das instituições, a autodissolução do instituído, criando espaço para a ocorrência de novas instituições. As instituições sofrem o risco de sua naturalização quando cristalizações passam a operar na relação instituinte-instituído, havendo perda de sentido do processo de sua instituição, passando o instituído a ser considerado natural, permanente e relativamente imutável. A definição de instituição da

Análise Institucional distingue as organizações (estabelecimentos, grupos, escolas, empresas, etc.) das instituições, sendo que as últimas atravessam as primeiras e todas as relações interpessoais e de poder.

Retomar a noção de instituição defendida por Lourau se faz necessária, pois o presente trabalho aborda críticas à institucionalização. Costumamos nos referir à escola ou a outros estabelecimentos denominando-os de instituição; nessa denominação, tal como evidenciam Lins e Cecílio (2008), estão presentes: heranças positivistas - universalizantes – nas quais o termo institucionalização assume um caráter de cristalização e impedimento, referindo-se a algo que se tornou perene e imutável, excluindo as possibilidades de ação dos indivíduos e produzindo a manutenção do status quo; e heranças fenomenológicas - particularizantes – as quais, baseadas na concepção anterior que carrega a ideia do instituído como algo dado, introduzem a participação do indivíduo nos processos de institucionalização nos fazendo acreditar que as mudanças dependem somente de esforços individuais, havendo uma sobrevalorização da subjetividade. Segundo Lins e Cecílio (2008), os autores da análise institucional afirmam que nessas formas de entender instituição e institucionalização assume-se uma oposição na qual um conflito só poderia ser resolvido ou de cima para baixo (no nível da estrutura, pelas normas) ou através de ações pontuais (atribuindo responsabilidades isoladamente aos indivíduos). Em contraposição a essas maneiras de conceber instituição, nas quais destaca-se o que há de aprisionante na institucionalização, a Análise Institucional compreende por instituição uma forma assumida no decorrer de um movimento, a qual engendra-se nas correlações de força que atravessam o campo social e que a partir de uma força instituinte gera o instituído; e por institucionalização, um momento singular no qual uma forma se torna necessária e se delinea.

O campo de análise de uma pesquisa em Análise Institucional envolve tanto o lugar no qual se atua, denominado campo de intervenção – sentido mais restrito de campo – como o campo de análise – todas as instituições e relações de poder que têm relação com aquele campo. Realizando essa pesquisa-intervenção sobre desescolarização, o campo de intervenção foi o coletivo Barro Molhado as relações que permearam suas práticas e seus atores (incluindo o pesquisador); já o campo de análise se amplia para os discursos que permeiam

práticas e processos de desescolarização, relações com o sistema regular de ensino, questões legais, políticas e econômicas, questões pedagógicas, interface entre psicologia e educação, etc..

As práticas da Análise Institucional estão intimamente relacionadas com a análise de implicação das forças presentes no campo. Contrariando a cientificidade positivista, nesta concepção toda e qualquer ação ou pesquisa está implicada com seus atores e contexto. O pesquisador, ao pesquisar está intervindo no campo e produzindo-o, sendo necessário para a análise da pesquisa, considerar as implicações do pesquisador com a pesquisa e todas as outras implicações das outras forças presentes: relações da pesquisadora com a pesquisa; participação como mãe e como quem está ativamente construindo práticas e pensamentos; a produção desses que se dá simultaneamente nas relações com o coletivo e em outras relações na academia; quem são e com quem participam os outros adultos no Barro Molhado; como se sustentam relações de trabalho em meio aos projetos existentes; posicionamentos em relação à infância, educação, formas de viver, etc.

A pesquisa-intervenção, pautada nesses conceitos e princípios, é definida por Aguiar e Rocha (2007), como: “uma investigação participativa que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social” (p.648). Segundo as autoras, a pesquisa-intervenção surge rompendo com a idéia positivista de pesquisador-intérprete, que interpretará uma realidade que lhe é externa, estando o pesquisador neutro analisando, através de seu olhar, uma situação estática e a priori. O pesquisador, nesta perspectiva, irá conhecer na medida em que adentra o campo, ao se colocar nesse campo, ao se relacionar nesse campo. Além disso, o pesquisador carrega concepções e a partir delas, ao se inserir no campo, está atuando nele, agindo nele, transformando-o. Assim, o pesquisador investiga a partir de uma postura ética e política, que, ao mesmo tempo que investiga, está produzindo a realidade investigada.

Na pesquisa-intervenção não se chega a uma conclusão de algo analisado, mas se produz uma realidade através da análise e o que se pode evidenciar são os movimentos, as tensões, as relações de força, as potencializações de vetores. Ao se analisar as forças existentes se faz escolhas, potencializando algumas conexões em detrimento de outras, tendo como alvo desconstruir as

naturalizações e cristalizações presentes e possibilitar a criação de outros modos de existência.

Pautando-se nas posições assumidas na pesquisa-intervenção, o processo de pesquisa buscou considerar as implicações da autora com o campo de pesquisa, sendo as experiências do campo os disparadores dos pensamentos que se constituíram ao longo do processo. Ao mesmo tempo em que cenas e discussões tornaram-se objeto de estudo externo, elas estavam em movimento dentro do próprio coletivo Barro Molhado, produzindo deslocamentos e movimentações de suas práticas e maneiras de pensar.

Afirmamos a cartografia como método para evidenciar que o percurso se delinea no próprio fazer da pesquisa, não sendo sobredeterminado pelas intenções iniciais, e que se pauta nos efeitos do processo de pesquisar. Essa modalidade, tal como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2009) contrapõe-se a um caminhar sobre metas pré-estabelecidas para um caminhar que em sua trajetória constrói as metas. A direção de tal caminha se pauta por um posicionamento ético-político, de forma atenta e cuidadosa com as relações em jogo.

Sendo a cartografia importante para evidenciar cristalizações impeditivas da criação de normas de vida, como afirma Machado (2011), através desse método é possível perceber aquilo que se tornou necessário num certo campo, possibilitando a invenção de estratégias de ação em relações singulares. Em relação à presente pesquisa, a plasticidade que o método cartográfico pressupõe possibilitou que no início do trabalho o procedimento utilizado fosse habitar o território dos encontros de crianças ou de adultos, e que, em outro momento, diante de uma nova necessidade, tornou-se parte do procedimento a realização de novas entrevistas com os adultos mais engajados nos projetos.

Compõem o procedimento da pesquisa, portanto, a realização de cinco entrevistas semi-estruturadas com adultos envolvidos na proposição de práticas no coletivo Barro Molhado. Tais entrevistas foram utilizadas na composição da narrativa sobre o Barro e alguns de seus trechos utilizados na composição das discussões finais da dissertação. Também fez parte do procedimento a interlocução teórica com autores, textos e produções dos referenciais metodológicos da Filosofia da Diferença e Análise Institucional, e de outros que

tratam de temáticas mais diretamente relativas à educação, à escolarização e à desescolarização.

3 CAPÍTULO I – A construção de uma narrativa: o coletivo Barro Molhado

Nesse capítulo apresento um pedaço da trajetória do coletivo Barro Molhado. Embora a narrativa construída tenha emergido na escrita da autora da dissertação, a história se construiu em sua participação no coletivo e a partir das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa. Com o intuito de situar minha participação no coletivo, essa narrativa começou escrita na primeira pessoa do singular e passa à primeira pessoa do plural – quando me torno parte do coletivo e, nesse momento, o pronome nós se refere propriamente ao coletivo Barro Molhado. Início tal apresentação com dois documentos que tratam dos princípios e propostas do Barro Molhado.

Documento 1:

Resumo do projeto, janeiro de 2014

De outubro a dezembro de 2013, um grupo de cerca de 15 famílias e cinco educadores se encontrou três vezes por semana e em alguns domingos.

Esses encontros foram resultado do sonho de algumas pessoas que se conheceram no Mamusca, em agosto do ano passado, e que tinham em comum o desejo de co-construir um outro paradigma de educação.

Educação ativa, livre, viva; unschooling, desescolarização; comunicação não-violenta; Ana Thomaz, Margarita Valencia, John Holt, Maturana, José Pacheco. São alguns conceitos e vozes que se ouviu nesses encontros.

Lemos bastante, fizemos vivências e oficinas, mas desde o início a proposta era ir para a nossa prática: observar as crianças, se observar e ir amassando o barro molhado dessa rede-grupo-equipe que ainda não tem nome.

Terminamos este primeiro período-teste celebrando as muitas perguntas e ao menos uma grande certeza: quem tem mais a (des)aprender nesse processo somos nós, os adultos. Esse pretende ser um campo seguro para isso.

No dia 3 de fevereiro retomaremos os encontros. Nesse próximo período-teste, que vai até junho, estaremos todas as segundas e terças na Praça Gastão Vidigal.

Quando estivermos reunidos a intenção é interferir o menos possível, abrindo espaço para que a essência de cada criança floresça. Como fazemos isso? Essa é a pergunta geradora da nossa pesquisa diária.

Uma descoberta desses primeiros meses foi que não faz sentido falar de mudança de paradigma na educação sem mudar a relação com o dinheiro.

É por isso que, para participar, não há um preço, uma mensalidade ou qualquer coisa do gênero. Isso não significa que o projeto seja gratuito.

Para sustentar a vida das pessoas que amassam esse barro e pagar os custos para que os encontros aconteçam, temos uma meta financeira a alcançar que será divulgada periodicamente.

Funcionamos em co-responsabilidade financeira: contribuição voluntária, distribuição negociada de recursos.

A frequência dos encontros não está linearmente relacionada à contribuição financeira e vice-versa. É possível contribuir e não frequentar fisicamente ou frequentar muito pouco.

Crianças de todas as idades são bem-vindas, de 0 a 100 anos.

Documento 2:

A Prática do Barro, abril de 2014

- Preservamos a dinâmica das crianças
Guardamos para que as crianças desfrutem de seu próprio ritmo e exploração. Prezamos a manutenção de um campo – a qualidade do espaço-tempo em que estamos inseridos. Para tanto, nos inclinamos à mínima intervenção dos adultos na experiência das crianças. Não confundir com a não-interação com a criança, menos ainda com o abandono. Pelo contrário, trata-se de conectar-se com ela no momento presente e, a partir disso, perceber e reconhecer a gênese das suas emoções.
- Incluimos as crianças na dinâmica da vida
Não separamos a “atitude de campo” do fluxo cotidiano da vida. Guardamos para que as crianças não sejam apartadas das práticas e valores cotidianos, lidando com os diferentes contextos tal como estes se apresentam, interagindo com todos os atores da realidade. Às crianças, apresentamos o próprio mundo, não seu simulacro. Prezamos pela espontaneidade e pela atuação coerente dos valores dos adultos. A prática com as crianças busca a mesma sinceridade e naturalidade que a prática de todas as outras atividades do cotidiano.
- Autenticidade da pesquisa do adulto
Partindo dos nossos mais caros interesses pessoais, alcançamos trocas mais vivas entre todos, adultos e crianças. Mantendo-se fiel a um interesse genuíno, o adulto não precisa propor atividades aleatórias às crianças. Ele apenas oferece o contato com aquela investigação (intrínseca, real), podendo abrir mão de motivações teóricas (extrínsecas, desconexas) a respeito de habilidades ou valores a serem desenvolvidos
Cada interação entre os adultos pesquisadores e as crianças se dá então de forma espontânea e independente, não havendo necessidade de qualquer categorização das práticas de acordo com faixas etárias ou necessidade de aquisição de determinadas habilidades normativas (atividades para alfabetização, para desenvolvimento motor, etc).
Desenvolvendo o próprio interesse, os adultos deixam as crianças elegerem e dirigirem seu próprio percurso ao mesmo tempo em que eles mesmos se engajam nas atividades de seu interesse, contribuindo para a naturalidade do fluxo de qualquer atividade.
- A criança sabe nos mostrar o que é melhor para ela/ A criança sabe e é competente.

Encaramos as crianças como seres autores de sua própria construção como pessoas. Acreditamos que todas as pessoas têm suficiente intimidade consigo mesmas para se expressarem e serem reconhecidas como autoridades no conhecimento de si. Corroborando com os princípios anteriores, este apresenta clara e assertivamente a perspectiva de protagonismo da infância da qual compartilhamos no Barro. A partir deste princípio está justificado porque usamos da mínima intervenção dos adultos, tanto na proposição de atividades quanto na solução de conflitos. Buscamos trazer à tona a apropriação de cada criança sobre si própria, sem que o adulto seja um perpétuo intérprete de suas próprias vontades. Liberamos assim as crianças das frequentes projeções dos adultos que, por vezes, atribuem a elas sentimentos deles próprios.

- Auto-Observação / Presença no momento / Fluxo espontâneo

São nossas principais ferramentas.

Auto-Observação: Se observar enquanto estamos em qualquer atividade, principalmente com as crianças, nos abre a possibilidade de testemunhar nossas próprias reações diante de qualquer situação. Se observar não é sinônimo de não interagir ou necessariamente frear todo e qualquer impulso, mas significa sim, reparar no que acontece de maneira a deslocar ou dividir a atenção entre o que se passa a nossa frente e dentro de nós. Por si só a auto-observação reduz a intensidade de qualquer reação e, aliada à mínima intervenção, nos dá a oportunidade preciosa de testemunharmos nosso próprio funcionamento nos sendo então apresentado o convite à revisão de nossa crenças e hábitos mais arraigados.

Presença no momento: um aspecto muito importante que decorre da auto-observação ao mesmo tempo que cria condição para a mesma. De fato, a auto-observação e a presença consciente no momento se retroalimentam mutuamente. Neste projeto, a qualidade do momento compartilhado é de importância central, e, para manter tal qualidade é necessário mantermos nossa atenção no momento presente para que possamos abrir um espaço existencial para a emergência das possibilidades inatas da infância. Tal presença cria a condição necessária para que ocorram eventos internos (percepções, intervenções, intuições) originais, que não estejam completamente comprometidos com a inércia de nossas crenças e hábitos.

Fluxo espontâneo: coloquialmente “Master Flow”, termo precisamente cunhado por um pai do grupo, não se trata de uma técnica, mas antes de uma lembrança sobre a leveza da prática com as crianças. Se nos mantivermos tensos na auto-observação e na presença do momento, teremos um ganho superficial e relativo ao andamento de cada adulto que se esforça na constituição do Campo. O fluxo espontâneo é o princípio que deve gerar a lembrança de estarmos relaxados e suscetíveis aos interesses que circulam pelo Campo. Relaxe! Observe, esteja presente, mas relaxe e aproveite o momento de compartilhamento deixando-se ser levado pelas solicitações do momento. Estar em “estado de infância” é estar em fluxo – emoções vem e vão, interesses vem e vão, conflitos vem e vão, impressões e reações vem e vão. Não se apegue às resistências!

- Valorização dos vínculos Off-Line

Entendemos que o vínculo humano, baseado em afetividade e empatia, ocorre primordialmente por vias não virtuais. Tanto para fins de fluidez e assertividade na comunicação quanto para fins de aprofundamento e fundação de laços comunitários reais, prezamos o contato off-line, cara-a-cara, olho-no-olho. Prezamos o contato pessoal por entender que a

melhoria efetiva da qualidade de vida em coletivo depende de uma evolução na qualidade do compartilhamento humano real.

- Compreensão e acolhimento são proporcionais ao vínculo
O Barro é aberto, o que implica em uma grande diversidade de arranjos interpessoais que seguem os vínculos de cada um do grupo sem a menor necessidade de tais vínculos se apresentarem simetricamente. O grupo é diferente para cada um de seus membros, que, através das experiências que partilha com outros, constitui sua própria rede de apoio e acolhimento. Como não adotamos nenhum saber prévio para o julgamento da saúde do desenvolvimento das crianças, é através da constituição deste vínculo que se dá a pertinência de observações e contribuições para o conhecimento das mães e pais sobre seus filhos. Todos podem contribuir desde que se sintam parte de uma relação de verdade. O acolhimento também é proporcional ao vínculo uma vez que não dispomos de nenhum dispositivo institucional que transfira a credibilidade de uma ação ou parecer a qualquer outra instância que não a própria relação entre as pessoas envolvidas. Em outras palavras, tanto mais se compreende e se acolhe quanto maior for o vínculo real entre as partes.

- O Outro nos espelha – auto-responsabilidade – criação de realidade

Para evitar que o princípio acima tome proporções excludentes ou justifique a formação de sub-grupos fechados (“panelinhas”), é necessário aferir ao Outro também uma autoridade sobre conteúdos que nos concerne. Apesar da assimetria natural dos vínculos, o respeito e a oportunidade de crescimento no encontro com a diferença nos toca igualmente. Portanto, o olhar, a experiência, o conhecimento e a atitude de um Outro não íntimo sempre poderá agregar e alimentar nosso próprio ponto de vista e experiência interior. Não há culpados. Somos criadores da nossa própria realidade. Os eventuais incômodos e dificuldades na lida com outras pessoas deve primeiro ser encontrado na dimensão interior e pessoal de quem percebe determinada dificuldade. A inevitável transferência ao Outro de conteúdos obscuros de nossa própria personalidade é material de trabalho e conscientização por parte de cada um, contribuindo para a melhor qualidade possível da convivência com as diferenças.

- Amorosidade para com tudo e todos / Aceitação incondicional do Outro

Em consonância com o princípio acima descrito, buscamos multiplicar em todas as escalas a boa qualidade do tempo compartilhado, seja com as crianças ou com os adultos. Para cumprir com o propósito inclusivo de fortalecer o pertencimento comunitário e sanar os territórios em que atuamos da indiferença típica dos grandes centros urbanos, advogamos por uma amorosidade incondicional.

Desde o segundo semestre de 2013 um coletivo formado por famílias e educadores passou a se reunir frequentemente tendo em comum incômodos em relação às formas de educar hegemonicamente presentes no sistema regular de ensino. Desde o início o grupo tinha uma pretensão: amassar o barro, que incessantemente molhado, se manteria num processo contínuo de criação,

esculpindo formas e transformando-as, mantendo viva a memória do que já se forjara. Não por acaso, este coletivo denominou-se Barro Molhado.

Meu contato com o grupo iniciou-se de forma indireta. Em 2012 havia participado de um curso sobre *educação ativa* com várias das pessoas que se reuniram e acabaram por formar o Barro Molhado; quando os encontros começaram a acontecer, em outubro de 2013, eu acompanhava a uma certa distância - através de frequentes relatos de amigos muito próximos - os passos que estavam sendo percorridos. Em dezembro de 2013 começávamos a formar, em outra cidade, um grupo semelhante, bastante inspirados pelo que estava acontecendo no Barro: encontros entre as famílias proporcionando experiências coletivas entre as crianças e em novas configurações adultos-crianças (não mais apenas no seio familiar); em paralelo a esses encontros, havia reuniões regulares entre adultos, pensando, criando e avaliando o que se buscava com tais práticas e como construí-las no objetivo de romper com formas naturalizadas de agir.

O Barro Molhado, grupo de São Paulo, capital, eu acompanhava a distância; o grupo no qual eu participava ativamente era em Campinas. Minha relação direta com o Barro iniciou-se em maio de 2014, quando passei a frequentar os encontros na praça e, pouco tempo depois, um encontro que ocorria na casa de uma das famílias, por fim, ao me envolver nas discussões sobre a prática e nas reflexões mais teóricas passei a me reconhecer como parte do grupo. Permaneci envolvida com o grupo de Campinas ao longo de 2014, quando eu morava metade da semana em São Paulo e metade em Campinas, e em 2015, passando a morar apenas em São Paulo, acabei me afastando do outro grupo e permanecendo apenas no Barro Molhado.

Uma significativa diferença entre os dois grupos era que em Campinas não havia participação de profissionais da área da educação que não tivessem filhos, ou seja, que atuassem apenas na função de educadores. Já, os desafios dos campos de experimentações criados eram bastante próximos: grupo constituído por famílias que em sua maioria os filhos não frequentavam escolas; crianças na mesma faixa etária, a maioria com idade inferior a 3 anos; os pais permaneciam nos encontros junto com as crianças (ao invés de deixarem as crianças e se retirarem do local). Emergiam questões semelhantes em ambos os grupos, tais como: como agir quando há um conflito entre crianças (sendo frequentes disputas

por brinquedos e o bater em diversas situações); como criar um ambiente seguro e interessante no qual a criança possa ser protagonista de suas experimentações; qual o lugar onde ocorrem os encontros e como lidar com as dificuldades que nele se constituem (por exemplo, quando tais encontros aconteciam recorrentemente na casa de uma mesma família, ao longo do tempo havia um comportamento comum entre as crianças moradas de tais casas, que ficavam muito incomodadas com o uso do espaço, dos objetos e de seus brinquedos pelas outras crianças, acirrando-se as disputas e as brigas).

Iniciei minha pesquisa de mestrado em 2013, época em que meu primeiro filho estava com cerca de um ano e meio de idade e eu estava envolvida com famílias que procuravam maneiras outras de se relacionar com as crianças e na qual já fazíamos encontros semanais discutindo tais questões e buscando propiciar encontros para as crianças brincarem. Nesse mesmo ano meu filho passou a frequentar uma creche pública (uma das creches da Universidade de São Paulo) ao mesmo tempo em que eu já me relacionava com pessoas que buscavam educar os filhos fora da escola e que este tema se tornou objeto de minha pesquisa. Ou seja, os questionamentos e a maneira de abordar as temáticas problematizadas nessa dissertação foram se construindo nos encontros e tensões de relações entre uma dimensão pessoal da vida com filhos que me geraram experiências e pensamentos sobre maternidade, criação e educação; experimentações propiciadas por adentrar o campo escolar na educação infantil, e a participação às vezes mais e às vezes menos direta com o universo da desescolarização. O Barro Molhado é intensamente atravessado por tal universo, na medida em que muitas das famílias que o constituem questionam a obrigatoriedade da escola e flertam ou praticam a educação formal fora da escola. Mas, esses elementos - desescolarização, obrigatoriedade, educação formal - dentre tantos outros que aparecerão ao longo da dissertação, carregam multiplicidades que os tornam irreduzíveis à forma como costumam ser apresentados; sendo justamente este o exercício de tal pesquisa: ampliar o campo de sentidos evidenciando que aquilo denominado por desescolarização carrega muitas lutas e não pode ser reduzido de forma simplista a uma oposição à escolarização.

Podemos afirmar que no Barro Molhado o inconformismo em relação aos efeitos assujeitadores de práticas escolares gerou desejo de não-escola. Ao mesmo tempo, sabemos que essas formas e sua perpetuação não são exclusividades da escola, estão na rua, na praça, no supermercado, na casa... Por ser atribuída à escola a *função* de educar e por uma certa clareza dos efeitos assujeitadores que permeiam o território escolar optou-se, no Barro, por inventar novas maneiras de educar em outros territórios. Ao desejo de não-escola agregou-se o desejo de estar com os filhos de outra maneira, o desejo de brincar, o desejo de cuidar, o desejo de plantar, o desejo de comunidade e tantos outros desejos, e o que se iniciou como *proposta de experimentação das crianças num meio não-escolar* tornou-se *variedade de experimentações* relativas às crianças, às famílias, aos educadores e às inúmeras correlações entre eles.

Justamente pela maneira como optou-se pela construção do Barro, num exercício de criação incessante, se torna difícil afirmar o que o Barro é. O Barro vai sendo ao longo do tempo. E esse longo tempo atualmente tem quase três anos de trajetória, passando por transformações contínuas que podem ser compreendidas a partir da criação artificial de diferentes momentos: período de 2013 ao fim de 2014, o primeiro semestre de 2015, o segundo semestre de 2015 e o momento atual em 2016.

Período de outubro de 2013 ao fim de 2014

Em outubro de 2013, quando tudo começou – não porque neste dado momento se originou algo, mas porque no percurso de muitas vidas, muitas histórias, muitas pessoas, um encontro se deu – o grupo, ainda sem nome, era formado por cerca de 15 famílias e 5 educadores. Havia questionamentos: é necessário colocar os filhos na escola? As crianças precisam de escola? Os pais precisam de tempo sem os filhos? E havia vontades: ficar com os filhos, educar sem violência (mesmo as mais sutis), educar sem institucionalizar. Após algumas reuniões nas quais os adultos conversaram sobre contra o quê se colocavam, o que buscavam, como fazer para alcançar uma outra educação, etc., resolveu-se que o tempo de apenas conversar acabara, tinha sido necessário e se a questão era encontrar novas maneiras de educar, era preciso tornar essas concepções exercícios, ou seja, começar a prática com crianças.

O grupo passou a se encontrar três vezes na semana: uma tarde numa praça, uma manhã na casa de uma família e outra manhã num lugar comercial no qual havia espaço para as crianças ficarem e brincarem enquanto os adultos realizavam, em paralelo, uma reunião – essa reunião era justamente para refletir sobre a prática com as crianças.

Ao longo desse primeiro período as diferenças entre os tipos de encontros tornaram-se evidentes e cada um deles foi ganhando um nome próprio:

Encontros na praça: focado nas experimentações e trocas entre as crianças era um encontro aberto a pessoas que não integravam o coletivo. Havia participação de educadores, famílias e crianças, sendo que a maioria dos pais permanecia com os filhos durante o encontro. A escolha pela praça congregava algumas preocupações: uma delas, o oferecimento de um espaço com a presença de elementos da natureza (ao ar livre, árvores, grama, terra, etc.) e de brinquedos e materiais diversos (tanque de areia, escorregador, balanço, ponte, casinha, gangorra, etc.); outra, a busca por romper barreiras relativas à classe social, trazendo a possibilidade de participação de qualquer pessoa/família/criança, por estar num espaço público, de circulação livre e com abertura a participações sem contribuições financeiras.

Encontros na casa de alguma família: focado nas experimentações das crianças, mas com participação a critério dos moradores da casa, sendo geralmente mais restrita aos membros do coletivo ou pessoas conhecidas. Os encontros na casa acabavam por cuidar de um postura mais relaxada dos adultos em relação às crianças, por ser em um lugar fechado não havia a preocupação em relação aos limites de onde a criança poderia estar (sair do campo de visão dos adultos do grupo, ir pra rua, se perder, etc.).

Reflexão sobre a prática: encontro de adultos que acontecia uma vez por semana, recomendando-se a não participação de crianças. As temáticas trabalhadas nesse encontro eram amplas – ora reflexões de situações vivenciadas nos encontros de crianças ou nas relações familiares, ora mergulhos mais intensamente relativos a questões pessoais dos adultos ou questões relativas à relação entre os adultos do grupo, ora pensando sobre estratégias de trabalho ou discussões teórico-metodológicas, etc.

Domingão: uma vez ao mês, um encontro que ocorria aos domingos tendo como proposta propiciar um momento de convivência entre os adultos, de trabalhar as relações de grupo e retornar àqueles questionamentos iniciais, aprofundando-os, derivando-os, encontrando em outros pensadores inspirações e discussões pertinentes. Havia a proposta das famílias não levarem as crianças, a não ser que alguém deixasse de participar por não ter com quem deixar os filhos.

Retiro: viagens coletivas que ocorriam uma vez no semestre e duravam cerca de dois a quatro dias. Nelas cria-se oportunidade de relação mais íntima entre as famílias e compartilha-se a experiência do ciclo diário cotidiano. Os retiros foram muito diferentes uns dos outros – em alguns prezou-se pela convivência, em outros por discutir questões teóricas e práticas – cada um deles acabou por se fazer dentro das necessidades do momento pelo qual o grupo estava passando.

Blog: coordenado por Ana Fialho, o blog do Barro surgiu nessa época e nele constam o percurso do Barro, os projetos atuais, reflexões que têm sido feitas, fotos, vídeos e entrevistas com diversas pessoas que fazem parte desse coletivo

Primeiro de semestre de 2015

Ao fim de 2014 outras necessidades foram aparecendo e duas tornaram centrais no processo das mudanças que ocorreram: uma em relação às famílias – dos pais poderem ter algum tempo sem os filhos e, portanto, poderem deixá-los com outras pessoas; outra em relação aos guardiães – de garantir condições financeiras para que pudessem sem manter nessa proposta. Nesse período mantiveram-se os tipos de encontros citados anteriormente, com mudança em relação aos encontros nas casas das famílias e o surgimento de novas propostas. Portanto, mantendo aqueles encontros que tratavam do comum entre os diversos participantes, surgiram outros tipos de encontros fechados, os quais passamos a diferenciar em distintos projetos:

Baby barro: encontro fechado de um grupo de quatro crianças de idades entre 1 e 3 anos, havendo uma guardiã presente com as crianças e um trabalho mensal de pensamento sobre o processo educativo das crianças compartilhado com os pais coordenado por outro guardião. Essa modalidade de encontro

acontece todos os dias na semana de manhã e à tarde, mas a distribuição de quais crianças vão a cada encontro é variável e decidida de acordo com a necessidade de cada família (a crianças que vão uma vez na semana, algumas vão duas vezes, outras três).

Rolezinho: encontro fechado de um grupo de seis crianças de idades a partir de três anos com a presença de dois guardiães fixos - Renata Idalgo, Vicente Lourenço de Goes e participação de Sofia Ferraz da Costas. Uma vez na semana durante um período de quatro horas acontecem os encontros *outdoor* que têm como estratégia pedagógica a exploração da cidade, de estabelecimentos privados e públicos, dos meios de transportes. Outra vez na semana durante um período de quatro horas ocorrem os encontros *indoor* que se realizam num espaço fechado (geralmente casa de um dos integrantes do grupo) aproveitam o passeio anterior como disparador de experimentações, conversas e aprendizados. Nesse encontro não há necessidade de participação dos pais ou outros responsáveis.

Corujas: encontro aberto de frequência semana na Praça das Corujas. Conta com vários guardiões que se distribuem pelo espaço físico da praça possibilitando a livre exploração das crianças. Há uma proposta específica de habitar a horta, lugar onde as crianças podem brincar com água e terra, explorar os cantos, experimentar a relação com a natureza e, mais especificamente, com cuidados necessários ao cultivo das plantas. Nesse encontro geralmente as crianças vão acompanhadas de seus familiares ou outros responsáveis, mas é possível deixar as crianças desde que combinado anteriormente com os guardiães.

Coruja musical: encontro aberto de frequência semanas na Praça das Corujas. Conta com a participação do músico Ângelo Mundy. A proposta é de criar conjuntamente entre todos participantes experimentações relacionadas ao universo musical – ouvir, cantar, tocar instrumentos, fabricar instrumentos, realizar brincadeiras musicais, etc. Esse encontro tem como proposta que pais ou outros responsáveis participem junto com as crianças.

Vida prática: encontro que ocorre na casa da guardiã do projeto, Joana. Uma versão desse encontro ocorre semanalmente com a proposta de pais ou responsáveis acompanharem seus filhos numa experimentação que tenha relação

com os fazeres cotidianos (por exemplo preparar uma refeição). Nessa experimentação cria-se materialidades acessíveis às crianças possibilitando que elas se apropriem com qualidade e segurança do espaço da casa. Outra versão desse encontro ocorre semanalmente entre adultos, um grupo de estudos que discute como preparar o ambiente, pensar os materiais e se relacionar potencializando o desenvolvimento das crianças e da própria relação familiar.

Barro formativo: projeto que iniciou-se diante da necessidade de trabalhar o funcionamento do grupo, as relações entre os participantes, os ruídos dessas relações e questões particulares relativas a esse momento de amadurecimento vivenciado pelas famílias e crianças. Ele é dirigido pela terapeuta e educadora Regina Favre, denomina seu trabalho de Processo Formativo:

O Processo Formativo é um conceito biológico, filosófico, clínico e pedagógico, e um método prático criado por Stanley Keleman que concebe a vida como um processo de corporificação contínuo onde os corpos, as vidas em particular, as relações, os grupos e os ambientes se tecem simultaneamente, com forças afetivas, biológicas e sociais. (R. Favre, comunicação pessoal, 18 de abril de 2015).

Segundo semestre de 2015

Nesse período a maioria dos projetos e das atividades se mantiveram, embora os Domingões, a Reflexão sobre as Práticas e o Retiro tenham sofrido um esvaziamento. Analisamos esse esvaziamento com dois movimentos distintos e aparentemente contraditórios: por um lado, uma fragmentação do grupo – o grupo foi crescendo, as formas de participação eram muito variadas, as relações financeiras um tanto confusas, houve momentos de tensão nas relações interpessoais, afastamentos e aproximações; por outro lado, cada projeto passava a se manter financeiramente e em cada um deles havia um espaço de reflexão e troca entre os adultos (não precisando mais que tudo ocorresse no grupão).

Nesse contexto e com uma ideia gestada já no primeiro semestre, no segundo semestre de 2015 surgiu a Casa Barro (que incorporou a si o projeto Baby Barro). A Casa era uma forma de rearticulação do coletivo e se concretizava como um espaço fechado onde as crianças das mais diversas idades poderiam conviver e os pais não precisariam estar junto, contando com a presença de guardiães. Nela se materializavam cuidados com o espaço físico, com materiais, com estrutura, com a questão da coletividade, com a questão da segurança, etc.

Ainda assim, era forte a marca de não se tornar uma instituição a oferecer serviços educacionais, focando, portanto, na participação das famílias na construção e manutenção do projeto.

Momento atual: o ano de 2016

No momento atual da trajetória do Barro Molhado, podemos afirmar que sua dimensão de rede tem se fortalecido em detrimento da questão do grupo: há muitas práticas propostas e participação variada das famílias e guardiães, poderíamos dizer de vários subgrupos, sendo o que continua como produção comum o exercício da crítica social e o caráter auto-analisador das práticas e da postura dos adultos. Embora as propostas, os princípios e os projetos se mantenham, eles foram ganhando cada vez mais autonomia em relação ao grupão e embora as relações pessoais e de amizade se mantenham, a independência dos projetos deu novos contornos às relações de trabalho e de trocas entre os adultos.

Delineando algumas dimensões das práticas e processos do Barro Molhado

O fazer-se Barro ocorre em inúmeras dimensões: nas pessoas que participam, nas práticas com as crianças, nos processos singulares que se intensificam nos adultos, nos arranjos, na organização, na relação financeira, nos referenciais teóricos que alimentam esse caminhar, etc.

De forma geral, a existência do Barro permitiu, às pessoas que se tornaram parte do grupo, a criação de uma rede de apoio à criação de seus filhos e de encontro de inúmeras pessoas (mães, pais, educadores e outros) que lutam por uma certa concepção de infância. Nessa rede supre-se uma variedade de necessidades particulares: para algumas famílias ela significa uma alternativa à inserção do filho no sistema regular de ensino (creches/escolas tradicionais), ou seja, as crianças frequentam encontros voltados para crianças, os quais, aliados a práticas familiares, permitem cumprir a função geralmente atribuída à educação formal; para outras, possibilita um espaço de estar com o filho e de convivência com outras crianças e famílias que têm posicionamentos comuns em relação às formas de educar/criar; ocorre também a potencialização de pensamentos e

reflexões, coletivizados, sobre os processos de criação e educação; para muitos adultos intensifica-se a oportunidade de trabalharem a si próprios a partir da e na relação com o coletivo; e, nessas todas relações possíveis, a criação de uma comunidade.

A proposta de encontros com as crianças tinha como foco, justamente, possibilitar experimentações educativas interessantes às crianças. As crianças foram o disparador dos pensamentos que culminaram na construção desse coletivo. Havia insatisfação em relação às formas de educar dominantes em nossa sociedade, sobretudo, quanto à violência sutil que atravessa a relação entre adultos e crianças e afeta a relação entre as próprias crianças: forçar a criança a emprestar seus brinquedos, dizer que a criança não deve gritar gritando, intervir num conflito com ações impulsivas e até através do uso da força física, realizar chantagens, imposição de jeitos certos de brincar, exigência de uma forma verdadeira de aprender. Nesse contexto, a prática com as crianças, vinha como uma oportunidade de se relacionar com elas fora dessas relações autoritárias, culminando numa proposta inicial com um tipo de experimentação específica: adultos e crianças habitando determinado espaço, o qual, preparado para receber as crianças permitia a elas fazeres livres e de acordo com a vontade de cada uma; aos adultos cabia o papel de observadores, que se colocavam nas situações em momentos de conflitos.

A relação entre adultos e crianças foi e ainda é um tema intensamente discutido no processo do Barro e a forma como essa relação se opera tem sofrido mutações ao longo do tempo. No início, alimentados pela insatisfação com a violência das formas de se relacionar, mesmo as invisíveis, escolheu-se deixar de lado atitudes mais diretivas na relação com as crianças; ao mesmo tempo, e essa posição ganhou centralidade nas proposições do Barro, mais do que ressaltar o que o adulto não deveria fazer ao estar nas relações, falava-se de um posicionamento do adulto que sustava a forma como ele atuaria na singularidade das situações: através da presença. Um adulto presente no ambiente e na relação com as crianças é aquele que está implicado no campo, que se afeta com os acontecimentos e, a partir dessa afetação, percebe como está sendo necessário atuar – se é preciso deixá-las mais livres, criar um momento propriamente coletivo, propor uma atividade, dar colo, oferecer comida, etc.

Tratamos da relação entre adultos e crianças pois nesse coletivo assume-se que todos os adultos ocupam um lugar de responsabilidade perante as crianças. Não há uma diferença de posição, a priori, entre aqueles que se formaram na área da educação ou em outras áreas (embora os educadores de formação desempenhem papéis importantíssimos no funcionamento do grupo); o pressuposto para fazer parte é se colocar nas práticas e tornar-se parte do processo. Para fins organizacionais e, sobretudo, com o intuito de construir relações de cuidado e educação com as crianças, saindo da segmentação pais *versus* educadores, no Barro criou-se a figura do *guardião*. A função do guardião pode ser exercida por qualquer adulto interessado, tenha ele filhos ou não, tenha ele formação pedagógica ou não; são guardiães aqueles que organizam e cuidam de um determinado encontro; não há uma forma preestabelecida sobre como os guardiões devem preparar ou agir no encontro e, ao mesmo tempo, esta função requer compromisso com a construção de um processo educacional - pensar sobre as temáticas pertinentes ao encontro (relação pedagógica, relação entre crianças, relação entre os adultos, aprendizado, experimentações), refletir sobre os acontecimentos e sobre os efeitos do que tem ocorrido, planejar o encontro, providenciar os materiais, preparar o ambiente, etc.

Uma das maiores grandezas do Barro – e não por acaso, um de seus grandes desafios - reside na multiplicidade que ele afirma: não é preciso que as pessoas pensem da mesma maneira para fazerem parte deste coletivo, basta querer participar. Não há pré-requisitos, não é preciso ter o mesmo embasamento teórico, ou sequer ter um embasamento teórico, não é preciso ter filhos, não é preciso ter experiência prévia na área da educação (ou em qualquer outra área), não é preciso ter a mesma forma de agir com as crianças, etc. Apenas uma coisa se faz necessária: querer partilhar desse processo, o qual implica um mergulho na temática da infância e da educação e a criação de comuns.

Falas recorrentes entre os membros do grupo de que no Barro cabe todo mundo em suas diferenças afirmam tal posição como horizonte afirmativo – queremos que o Barro contemple tais diferenças. A consolidação desse horizonte - fazer caber todo mundo *em* suas diferenças – requer construção e dá através de lutas cotidianas e inesgotáveis. Podemos afirmar que a criação de comum reside justamente nisso: nas maneiras pelas quais as singularizações se apresentam e

se relacionam, sem a pretensão de que todos se tornem iguais ou ajam da mesma maneira, criar encontros.

A criação de comum é árdua, requer corpo, requer tempo, requer pensamento, requer processo. A faísca que provocou o nascimento do Barro foi um certo incômodo com formas naturalizadas de estar no mundo, incômodo o qual se constituiu como um comum (o primeiro de muitos) a partir do qual processos singulares se encontraram, se compuseram e se tornaram motor de novos processos, um deles o próprio barrear do Barro.

Gostaríamos de destacar duas dimensões que atravessam a constituição desse coletivo e de suas práticas: a questão da temporalidade e a questão financeira.

As famílias que compõem o Barro dispõem de quantidade de tempo para ficar com os filhos. Na maioria dessas famílias pelo menos um dos pais pode passar no máximo cinco horas longe dos filhos diariamente ou a necessidade de tempo longe dos filhos não chega a ser diária. Essas famílias, em sua maioria, são compostas de pessoas que nasceram em condições socioeconômicas favoráveis e que tiveram acesso à escola regular e mesmo ao ensino superior.

No que se refere às práticas educacionais, o Barro se caracteriza pela qualidade de tempo relativa à função-educador, ou seja, na construção das experimentações do campo pedagógico. Nos encontros propostos às crianças, por mais que eles durem menos do que o tempo médio do sistema regular de ensino – 3, 4 ou 5 horas de duração (diferente da duração de 4 a 6h ou do período integral das escolas) – há uma fluidez em relação à forma de propor as atividades. Em contraposição há fragmentação que domina no cenário escolar – curtos espaços de chegada e saída, poucas possibilidades da criança se despedir do adulto que a levou para a escola, muitos cortes (hora de comer, hora do recreio, hora da salinha, hora de uma certa atividade, hora de outra atividade, com duração limitada para cada uma delas – e apesar da diversidade de propostas, os encontros de cada projeto tendem a ter um funcionamento similar: um horário de duração do encontro, sem restrição de horário de chegada e saída, em que cada família/criança pode chegar ou ir embora a qualquer horário; há um chamado que traz a especificidade do encontro mas as crianças não são obrigadas a fazer que é proposto e não são utilizados mecanismos que forcem

sua participação. Por exemplo, o Coruja Musical: há um chamado para um encontro permeado pela música, há uma parede sonora e instrumentos musicais dispostos no ambiente, há a participação de adultos entre guardiães e familiares, um músico presente, brincadeiras musicais, cantorias, danças, etc., mas a experimentação das crianças não é determinada, não é dito a elas o que devem fazer, se devem ou não tocar os instrumentos, qual ou como tocá-los, as crianças circulam pelo espaço, fazem ou não experimentações musicais, correm pela praça, sobem em árvores, sobem e descem o morro, não há a definição de um uso certo ou errado do espaço, todos os usos e experimentações são válidos, sendo função do adulto sustentar tal campo de experimentações. Um outro exemplo, projeto Corujas: em alguns encontros há propostas de criações manuais de brinquedos e objetos, num deles, que antecedia a festa junina, a proposta era as brincadeiras da festa. Havia vários elementos em jogo nesse encontro – o morro, o mato, as árvores, a preparação do ambiente específica desse dia com um túnel com janelinhas feito de caixas de papelão, tecidos formando balanços diversos, os materiais para fazer o palhaço, as bolas, os peixes e as varas de pescar. Todos os materiais ficaram disponíveis ao longo de todo o encontro para confecção dos brinquedos da festa, as crianças oscilavam entre subir nas árvores, escorregar de esqui-bunda, pintar o palhaço, recortar o peixes. Não há “momento de atividade livre”, “momento de fazer o palhaço” ou “momento de fazer os peixes”, todos os momentos poderiam ser usados de acordo com o que havia no ambiente. Em alguns momentos alguns guardiães ou outros adultos se dedicaram mais a um determinado fazer e algumas crianças os acompanharam, além disso em algum momento acabou o material para fazer os peixes e concluiu-se a boca do palhaço, ou seja, havia um recorte de possibilidades, mas o fluxo da experimentação das crianças não fora interrompido de forma exteriorizada ou por ordens organizacionais pré-estabelecidas. Por fim, em relação à alimentação, na maioria dos encontros alimentos são levados pelas famílias e ficam disponíveis a todo o tempo ou são disponibilizados assim que alguma criança manifesta vontade de comer.

Quantidade de tempo que compõe os bastidores dos encontros. Numa configuração em que as fronteiras entre o território pedagógico e o território familiar se tornam permeáveis – estando os pais bastante presentes na

consolidação da educação formal dos filhos e ocupando, às vezes, a função-educador no grupo, também havendo uma proximidade de relação entre pais e educadores (guardiães) – o trabalho de bastidor é efetuado e compartilhado entre guardiães e familiares, havendo tempo abundantes para tal. Há os encontros formais, como a proposta da Reflexão sobre a prática ou reuniões regulares de outros projetos, mas há também grande flexibilidade para realização de conversas, encontros de adultos, reuniões de acordo com acontecimentos dos encontros entre crianças e as necessidades emergentes. Ou seja, há abundância de tempo que equivaleria, no sistema regular de ensino, a supervisão, formação continuada, HTP e TP, entre outros. Esse é um dos pontos-chave que revela o que necessário para a consolidação de um processo educacional de qualidade: tempo para que ocorram tais encontros de adultos, conversas, reflexões, pensamentos sobre as experimentações em curso e que no sistema regular de ensino têm sido escassos e muitas vezes usados para cumprimento de obrigações burocráticas ou burocratizadas, sobrando poucas possibilidades de discussões coletivas, criação e compartilhamento de pensamentos e estratégias de enfrentamento das questões emergentes.

A questão financeira atravessa o Barro e podemos considerá-la segundo duas chaves: a condição econômica dos participantes e os recursos necessários para que o projeto se sustente.

Em relação à condição econômica dos participantes, retomamos a posição de abertura do grupo, sem valor fixo ou mínimo para participação buscando garantir que todos interessados possam participar independentemente do nível econômico, da classe social, de questões raciais e de gênero, etc. No entanto, sabemos, que na prática isso ainda não se efetiva – pela região onde ocorrem os encontros, pela necessidade de disponibilidade e presença dos familiares, pelas inúmeras demandas que se produzem em relação a viagens, uso e compra de materiais, etc.

Em relação aos recursos necessários para que o projeto se sustente, destaca-se a questão da remuneração daqueles que atuam como profissionais – os guardiães. No primeiro momento do projeto todos os envolvidos realizam um investimento financeiro no projeto: faziam um pingão de 100 reais para criar um caixa e utilizar o dinheiro conforme fosse necessário; além disso, as famílias,

cada uma de acordo com sua possibilidade, investia mais dinheiro no projeto, havia pessoas que pagavam 1000 reais, outras 700 reais, outras 200, outras um valor a cada mês, etc. Do valor total realizava-se um moneypille: uma estratégia de distribuição de recursos, na qual o valor pago não tem relação direta com o uso do serviço e o valor recebido não tem relação direta com horas trabalhadas. No moneypille a divisão dos recursos era feita de acordo com a necessidade de cada um, estando o trabalho efetuado em segundo plano. Por um tempo o moneypille foi uma estratégia interessante, porém, com o tempo e o compromisso dos guardiães com as atividades do grupo, tornou-se insuficiente para garantir que aqueles que se dedicavam ao grupo poderiam não ter outros trabalhos para conseguir garantir recursos financeiros. Esse foi um dos fatores de peso na passagem da fase do grupão para a fase de projetos.

4 CAPÍTULO II – Processos de escolarização e de desescolarização

4.1 Direito à educação e obrigatoriedade da escola

Diversos autores, dentre eles Souza (2010) e Viegas e Angelucci (2006), ao pensar o campo educacional, destacam a relevância da legislação, da implementação de políticas públicas e da distribuição orçamentária dos recursos do Estado para a efetivação de práticas que fortaleçam lutas contra a desigualdade social e pela conquista de condições dignas de viver.

Tanto a escolarização como os processos de desescolarização e a construção de práticas educacionais que buscam se diferenciar do sistema regular de ensino e se constituir como alternativas à educação formal são afetados pelo âmbito legislativo e pelas estratégias de governo dos Estados. Esse capítulo busca, ao trazer dimensões históricas, legais e políticas, discutir tais atravessamentos, problematizando, sobretudo, o direito à educação e a obrigatoriedade da escola.

4.1.1 A conquista da educação como direito

1. Toda a pessoa tem direito à educação (instrução). A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (Artigo 26º Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948)

A Organização das Nações Unidas (ONU) firmou-se oficialmente em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, como órgão internacional a fim de manter a paz entre os países. Distante da ingenuidade da polarização entre o bem e o mau, é preciso considerar os embates e discussões que se travaram para a

concretização da ONU e seu duplo efeito: busca da garantia de direitos a todos os seres humanos e, ao mesmo tempo, as disputas de poder, o controle que opera via esta instituição, o domínio de algumas nações sobre outras e a hegemonia de algumas formas de pensar e maneiras de agir. Ainda assim e mesmo não sendo um documento que representa obrigatoriedade legal, a Declaração dos Direitos Humanos, datada de 1948, e a instituição da educação (instrução) como um direito, fortaleceram lutas sociais que já se travavam em inúmeros territórios e alimentaram a possibilidade dessa luta em novos territórios.

A conquista dos direitos humanos e, dentre eles, do direito à educação é fruto de lutas por melhores condições de vida. Lutas que ocorreram ao longo de toda a história da humanidade e tiveram uma importante expressão com o pensamento liberal, a Revolução Francesa e os embates que se travaram desde então. Partiremos de considerações de Cunha (1991) para explicitar a herança do pensamento liberal nos ideais que se tornaram hegemônicos e atravessam nossa maneira de pensar sobre a educação e a escola na atualidade.

O pensamento liberal concretizou-se no fim do século XVIII a partir da ascensão da burguesia. Constituído por correntes filosóficas da época, tal pensamento representou um momento de ruptura em relação às ciências e à própria filosofia, questionando o modelo social vigente, os privilégios referentes ao nascimento e à fortuna e as desigualdades sociais injustas (fruto desses privilégios). Composto por uma diversidade de vertentes e pensadores, o pensamento liberal alimentou - com seus eixos e suas bandeiras - lutas sociais de diversos estratos da classe denominada como povo, tanto da burguesia em ascensão como das populações mais pobres.

Qualquer um dos eixos do pensamento liberal - individualismo, propriedade, liberdade, igualdade e democracia - não pode ser tomado de forma unívoca pela própria complexidade daqueles que os constituíram e, sobretudo, daqueles que lutaram em seu nome. Ainda assim, o pensamento da burguesia ascendente tornou-se hegemônico nesse grupo, caracterizando os eixos disputados à sua maneira e, com a instituição da burguesia como a nova classe dominante pós-Revolução Francesa, os valores e princípios transmitidos e perpetuados até a atualidade são marcados pelas ideias burguesas.

Ao tratar, portanto, de liberdade, igualdade e democracia na atualidade, é preciso ter cautela: nem todos que usam estes termos buscam fins comuns. No contexto que culminou na Revolução Francesa, a pequena burguesia começava a deter de importante poder econômico (antes restrito ao clero e à nobreza) e lutava para conquistar maior poder político, almejando mudanças sociais que lhe favorecessem; não era interesse geral desse grupo que as desigualdades econômicas e sociais deixassem de existir, os interessava transitar por entre as classes sociais de acordo com o mérito individual, podendo assim acumular riquezas, obter reconhecimento social, adquirir poder em decisões políticas, etc. Ou seja, neste grupo, a liberdade, a igualdade e a democracia não eram reivindicadas na luta por uma mudança estrutural da sociedade, mas, ao manter a lógica que produzia uma sociedade desigual, a pequena burguesia buscava aumentar seu próprio poder econômico e social.

O individualismo concretizou-se nesta época, sustentando a noção de indivíduo e fortalecendo a ideia de que o importante era que cada um fosse livre para buscar seus interesses, assim, quanto mais crescesse a produção econômica individual, tanto mais cresceria a economia da sociedade; portanto, atrelava-se os interesses dos uns (dos indivíduos separadamente) aos da sociedade (a vida em comum). A liberdade, nesse contexto, era condição para que o indivíduo concretizasse seus interesses individuais; ela era fundamental na luta da ascendente burguesia, que desafiava a nobreza para obtenção dos direitos de comercializar (direito de ir e vir que possibilitava o livre comércio de mercadorias) e de enriquecer (garantindo o direito à propriedade não só àqueles que a detinham por nascimento ou laços sanguíneos). A igualdade, hegemonicamente defendida, era uma igualdade civil, de direitos, perante a lei, ou seja, na busca de uma legislação onde não existissem os privilégios devido ao nascimento (como os da nobreza e do clérigo). Já, a igualdade social não era um ponto comum almejado: a ideia mais recorrente era de que ao garantir os mesmos direitos a todos, qualquer um teria possibilidade de acumular riquezas e ascender socialmente, dependendo apenas dos talentos e esforços individuais, constituindo-se assim uma desigualdade social legítima de acordo com o mérito de cada um. A democracia, atrelada a esta noção de individualismo e garantindo tais princípios de propriedade, liberdade e igualdade, concretizava-se no direito de

participação política e governamental realizada através de representantes, buscando garantir que, com os indivíduos agindo livremente de acordo com seus interesses, a sociedade estaria em desenvolvimento.

A Revolução Francesa ocorreu pela aliança do povo - com distintos níveis de riqueza, participação econômica, política e social - no objetivo comum de destituir os privilégios feudais e aristocráticos da monarquia e da Igreja e com diferentes perspectivas de transformação social, ou seja, uma aliança de um conjunto de singularidades que entre si mantinham princípios e lutas diversos e até antagônicos. Assim, distante de se constituir de forma unívoca e estável, a Revolução Francesa foi marcada por movimentações, acontecimentos e lutas comuns e internas, havendo conquistas mutáveis e variáveis e outras que, nas incongruências, se consolidaram e se expandiram até a atualidade. Aqueles princípios anunciados no século XVIII, no que correspondiam aos interesses da burguesia - que obteve mais fortemente os poderes político, econômico e social almejados - são implantados mais imediatamente: como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e a instauração da república e da democracia liberal; e no que se referem aos interesses particulares das classes mais pobres, são implantados forçosa e progressivamente ao longo do século XIX e início do século XX e alimentam lutas sociais até hoje: melhoria de vida, real possibilidade de ascensão social, poder político, direitos sociais e dentre eles o direito à educação.

Diante do contexto de lutas por condições dignas de viver, alguns séculos após a Revolução Francesa, é produzida a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nela a educação passa a ser defendida como um direito, concretizando-se uma conquista histórica. Essa conquista se torna ainda mais importante ao considerarmos que além de se constituir como uma conquista em si – a promoção da educação – a educação se torna, em nossa sociedade, uma das formas de potencializar as lutas por outros direitos, auxiliando na busca da diminuição da desigualdade social. Segundo Saviani (2013), a educação se constitui como direito social e, para além disso, como condição necessária e não suficiente para o exercício de todos os direitos: ao viver, como vivemos numa sociedade urbano-industrial baseada em normas escritas, a participação ativa

nesta sociedade – e, portanto, a conversão dos indivíduos em cidadãos (sujeito de direitos e deveres) – pressupõe acesso aos códigos escritos.

É comum atrelar o direito à educação ao direito à escola e essa correspondência era frequente também entre os teóricos do liberalismo, havendo propostas distintas e dissonantes entre eles. Usualmente, liberais oriundos da alta burguesia e aristocracia defendiam posições elitistas e classistas em relação à educação popular e havia outros liberais que concebiam a educação como um direito a todos - sem privilégios ou diferenciação de abordagens e conteúdos - a ser garantido pelo Estado. Nas incompatibilidades propostas é possível sintetizar posições gerais atribuídas à função social da educação para os pensadores liberais, posições estas fortemente difundidas nas sociedades através dos tempos e que influenciam a forma de pensar a escola até a atualidade.

Tal como afirma Cunha (1991), a posição hegemônica fundava-se na crença da educação como produtora de igualdade de oportunidades: a escola como reconstrutora, equalizadora e responsável pelo desenvolvimento econômico da sociedade; o sucesso e a ascensão social de cada um dependeriam apenas de seus talentos e esforços individuais - habilitados e intensificados pela escola.

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do 'homem total', liberado e pleno.... É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material. (Cunha, 1991, p. 34 e 35)

Assim, por mais que houvesse uma busca por igualdade, tal busca não questionava a produção da desigualdade engendrada pela forma como a sociedade era constituída. Esse pensamento alimenta o que nomeamos por

meritocracia: a ideia de que a conquista da ascensão social e de melhores condições de vida dependem apenas do indivíduo, desconsiderando o fato de que seu pertencimento a uma certa classe e o acesso a condições materiais e imateriais mais ou menos favoráveis afeta as possibilidades de suas conquistas.

Nesta posição, subsiste a ideia de que a escola é algo a parte da sociedade, ou seja, que ela não é afetada pela desigualdade que compõe a sociedade. Fora das contradições sociais existentes, a escola se torna o meio possível para que, através de ensinamentos morais, a sociedade se transforme e passe a ser mais igualitária, democrática e respeitosa. À escola é atribuída a missão de erradicar os problemas sociais e, caso eles persistam apesar dos ensinamentos escolares, a culpa é dos indivíduos ou, no máximo, houve falha da escola. Em meio aos discursos da escola como promotora da democracia e da igualdade, os mecanismos geradores das desigualdades não são questionados.

Definindo daquela maneira o papel social da educação e a sua natureza, essa concepção desempenha uma importante função ideológica: dissimula os seus próprios mecanismos de discriminação social, legitimando, então, essa discriminação; atrai, também, para si, a preocupação de setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas; com isso, livra de críticas a ordem econômica que produz e reproduz essas condições. (Cunha, 1991, p. 57)

Segundo Cortella (1998), até a década de 70 essa visão otimista e ingênua da escola reconstrutora dominou no cenário nacional. Em contraposição a ela, surge o que Cortella (1998) denominou de pessimismo ingênuo, que afirmava a escola como instrumento de dominação. Nesta perspectiva a escola é entendida como reprodutora da desigualdade social operando como um aparelho ideológico do Estado destinado a perpetuar a estrutura social e econômica vigente.

Esse novo entendimento sobre a escola é importante para quebrar com a naturalização da suposta neutralidade inerente ao sistema escolar. No entanto, ele é considerado como ingênuo justamente por não reconhecer que existam contradições na constituição da escola, como se não houvesse tensões, embates de forças ou disputas e como se ela só pudesse servir à dominação.

No início dos anos 80 surge o que Cortella (1998) denominou por otimismo crítico: uma busca por resgatar a positividade dos outros entendimentos (possibilidade da escola para a transformação social), mantendo a crítica à

sociedade capitalista, seus mecanismos produtores de exclusão, opressão e desigualdades.

Nessa perspectiva, afirma-se que a escola não pode ser neutra e que, ao mesmo tempo, ela é constituída por contradições e disputas, as quais devem ser assumidas para que seus agentes possam criar um posicionamento político-pedagógico em que coloquem em análise seus aspectos conservadores e potencializem seus aspectos inovadores.

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais, e aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função conservadora e uma função inovadora ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia, etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (Cortella, 1998, p. 135 e 136)

Compreendemos que a condição de desigualdade de nossa sociedade é fruto de um sistema capitalístico e que a educação se configura como campo potencializador de transformações. Nesse contexto, se tornar evidente a responsabilidade do Estado em garantir o direito à educação e, ao percebermos que as lutas empreendidas historicamente fortaleceram a escola como o lugar para tal investimento governamental, podemos afirmar a instituição da obrigatoriedade da escola como maneira de garantir tal direito. Ao considerarmos aqueles que vivem o lado extremo e violento da desigualdade – a população em vulnerabilidade social, a qual é afetada por recortes de classe, de raça e de gênero – a obrigatoriedade da escola se configura como parte importante na consolidação de direitos sociais mínimos e como conquista histórica na luta por condições dignas de viver.

4.1.2 O contexto brasileiro e a obrigatoriedade da escola

Definir a educação como direito se constituiu como parte importante no processo de luta contra a desigualdade social e na busca por condições dignas de

viver, no entanto, são necessárias estratégias de governo para que esse direito seja garantido. O trecho a seguir busca evidenciar como, no Brasil, a conquista do direito à educação articulou-se com a instituição da obrigatoriedade da escola.

A abertura democrática que ocorreu no Brasil na década de 80 é destacada por Souza (2010) como momento de avanço na compreensão da relação entre educação e o que se defende através da ideia de cidadania. A partir de tal avanço ocorreram conquistas legislativas, realocação de verbas e investimentos em políticas públicas, as quais se tornaram dispositivos para a consolidação de um Estado democrático. Ao mesmo tempo, os investimentos e discursos oficiais ainda mantiveram e mantêm até hoje grande distanciamento entre o que se defende por democracia, o previsto na legislação e a realidade das escolas brasileiras.

Torna-se necessário conhecer o que propõe o discurso oficial em relação à educação, pois, como afirmam Viegas e Angelucci (2006), “as políticas públicas educacionais implementadas nas redes de ensino imprimem marcas profundas na constituição do processo de escolarização” (p.15). Quando nos deparamos com as aparentes contradições do cotidiano escolar, podemos compreendê-las a partir das contradições fundantes das próprias políticas. As políticas implantadas são as soluções dadas por gestores educacionais aos problemas da educação, estas soluções são criadas a partir da forma de conceber a educação e de compreender a realidade das escolas, portanto, elas têm relação com um posicionamento político, não são neutras. Desvelar as raízes históricas, políticas e conceituais da forma de conceber a educação e a realidade é necessário para compreender os impactos das propostas governamentais no processo de escolarização.

A compreensão de tais políticas, como nos alerta Paro (2006), envolve considerar a sociedade capitalista na qual elas são produzidas, pois esse atravessamento evidencia a reprodução, no âmbito escolar, de uma lógica administrativa empresarial.

A partir de uma compreensão marxista da relação entre educação e sociedade, como propõe Ashbar (2014), é possível afirmar o engendramento da educação através da estrutura social vigente e o lugar da escola como aquela que reproduz e legitima a dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora nessa sociedade de classes. Ainda assim, tal como afirma autora, o caráter

contraditório da escola a coloca também como lugar privilegiado de acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora e, portanto, como potencializador de transformações sociais.

Compreender as contradições da relação entre escola e sociedade torna-se condição para entendermos as contradições que operam na consolidação das políticas públicas e na instituição escolar. Tal como afirma Patto (2010):

(...) a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo.... a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigentes em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres. (p.417)

Tais considerações contribuem para adentrarmos de maneira crítica no estudo da garantia do direito à educação no Brasil e da trajetória da instituição das leis e das políticas públicas.

A garantia do direito à educação no Brasil encontra-se em situação de fragilidade, como aponta Flach (2011), evidenciada no distanciamento entre o que prevê a legislação e sua efetivação através dispositivos legais. Podemos afirmar que tal fragilidade tem relação com as contradições recentemente evidenciadas e menos devido a ideia de que a lei é boa e o problema reside em sua aplicação; as contradições afetam tanto a elaboração da lei quanto os esforços para aplicá-la.

Partindo de uma posição que responsabiliza o Estado por garantir o direito à educação e entendendo que a obrigatoriedade da escola se configura, na atualidade, como condição necessária para tal, Flach (2011), Oliveira (2001) e Araújo e Oliveira (2005) retomam o histórico das maneiras como a escola foi se constituindo no Brasil, evidenciando suas condições de acesso, permanência e qualidade. Ambos estudos se baseiam nas mudanças implementadas a partir da instituição do país como República.

Tal como afirma Flach (2011), ao herdar do Período Imperial um contexto pós-escravocrata, de mentalidade colonial, composto por oligarquias rurais e pela ascensão da burguesia industrial chega-se à instituição de uma República marcada pela ausência de políticas educacionais efetivas. No período inicial da República o funcionamento da educação preservava a estrutura aristocrática da

época: em 1920, 60% da população brasileira era de analfabetos e dentre os que tinha acesso à escola havia um corte de classe explícito - as camadas mais pobres da população atingiam apenas a instrução primária (por sua condição de gratuidade instituída através da Constituição) e o acesso ao ensino secundário e ao ensino superior restringia-se às camadas mais ricas. Enquanto as ações do Estado pouco avançavam na direção da expansão escolar, movimentos sociais distintos reivindicavam a elaboração de uma política educacional pautada nas necessidades da população.

Considerando as condições de acesso à escolarização e a importância do oferecimento da escola pública e gratuita para tal, Oliveira (2001) evidencia que, apesar de já na primeira Constituição do Brasil independente, de 1891, constar alguma referência à gratuidade do ensino - em específico à instrução primária - é com a Constituição Federal de 1934 que se explicita a gratuidade da escola elementar e seu caráter compulsório.

De acordo com o artigo 149 da Constituição Federal de 1934, no capítulo II, dedicado à educação e à cultura:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

Na mesma Constituição, consta no artigo 150:

Compete à União: (...) a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (...). (Brasil, 1934)

Flach (2011) destaca que, embora tenha havido mudanças importantes na Constituição de 1934, não houve menção ao estabelecimento de oferta obrigatória ao ensino primário (apenas gratuidade e frequência obrigatória), o que não foi suficiente para obrigar o Estado a efetivar suas ações na direção da conquista do ensino primário para todos. Tal consideração se evidencia na alínea e do artigo 150, na qual continha a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e a seleção de alunos através de provas de inteligência e de aproveitamento.

Os avanços de 1934 duraram pouco tempo, pois com o golpe de Estado que instalou o Estado Novo e com a outorga da Constituição de 1937 conquistas relativas à obrigatoriedade e à gratuidade da educação foram reprimidas. Tal como afirma Flach (2011), embora no art. 130 desse documento a obrigatoriedade do ensino primário apareça de forma mais enfática - “O ensino primário é obrigatório e gratuito” (Brasil, 1937) - o poder público é desresponsabilizado pela garantia desse nível de ensino. Oliveira (2001) analisa a Constituição de 1937 afirmando que nela a gratuidade tornou-se exceção, houve incentivo à escola particular e não foi mencionando o dever do Estado em garantir de forma generalizada o direito à educação.

A gratuidade parcial da escola apontada nos textos constitucionais de tais períodos, como afirmado por Flach (2011), revelam uma concepção discriminatória em relação às classes sociais que fortalece sua condição de desigualdade.

Retomando as mudanças constitucionais, Oliveira (2001), afirma que a Constituição de 1946, promulgada sob ventos democráticos, retoma, através do art.166, a educação como um direito de todos, e nela, através do art.168, garante-se a gratuidade do ensino primário e é ampliada, como exceção, a gratuidade do ensino ulterior a ele.

A necessidade de um planejamento político-educacional nacional é destacada por Flach (2011) como necessária para a concretização do que é previsto na legislação. Em relação à educação tal planejamento passa a ser previsto pela primeira vez com a Constituição de 1946, sendo, porém, efetivado apenas em 1961 com a Lei nº 4024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O direcionamento de recursos é apontado por Flach (2011) como outro dos aspectos de crucial importância na garantia das conquistas constitucionais no campo da educação. É também na Constituição de 1946, através do art. 169, que passa a ser prevista uma aplicação percentual de recursos públicos no setor educacional: para União, Estados e Distrito Federal o mínimo de 10% de sua renda na manutenção e desenvolvimento do ensino e para os Municípios o mínimo 20%.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1961 é destacada por Flach (2011) como marco importante na unificação do ensino no Brasil. Apesar de não conter mudanças estruturais em relação a expansão da obrigatoriedade para outros níveis de ensino, ela trouxe novas especificações à garantia do ensino primário e imputou ao poder público e aos responsáveis pelas crianças a responsabilidade de efetivação das matrículas.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (Brasil, 1961)

A partir da Lei 4024/61 foi aprovado também o Plano Nacional de Educação, o qual teve como uma de suas metas a garantia da matrícula de 100% da população escolar de 7 a 11 anos até a quarta série. Nesse período, entretanto, não houve mecanismos governamentais adequados para as prescrições formais se tornassem ações efetivas: não houve ampliação do número de vagas e escolas, contratação de professores, fiscalização de matrículas, nem destinação adequada de recursos. A meta estabelecida pelo PNE não foi atingida na data prevista (e não alcançou seu total até hoje), além disso havia altos índices de reprovação acompanhados de evasão escolar, ou seja, a permanência das crianças no sistema de ensino também era precária.

Ao ilustrar o contexto educacional da época, Romanelli (1986) evidencia que as exceções em relação às matrículas previstas pelo art.30 da LDB – aplicadas às seguintes situações “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, matrícula encerrada, doença ou anomalia grave da criança” (Brasil, 1961) - isentavam os responsáveis e desobrigavam o Estado de garantir o direito à educação justamente para a população em vulnerabilidade social. A autora afirma:

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônica ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não freqüentavam escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão a que se pode chegar, quanto ao art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação

anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la. (Romanelli, 1986, p. 181)

Na ditadura proveniente do Golpe Militar de 1964 mantém-se inicialmente a mesma constituição, criando estados de exceção, e a Constituição de 1967 não sofre mudanças paradigmáticas, o que é entendido por Flach (2011) como desconsideração do regime em relação à instrução e à formação intelectual da população. E mesmo a Emenda Constitucional de 1969, na qual a educação é reconhecida pela primeira vez sob a formulação de “direito de todos e *dever do Estado*” [itálico nosso] (Brasil, 1969), tem pouca efetividade em ampliar o acesso e a permanência nos processos de escolarização.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) denunciam o enfoque quantitativo e a desconsideração da dimensão qualitativa da escola no regime autoritário da década de 70. Os recursos destinados à educação chegaram a menos de 3% do orçamento da União e o salário-educação (Lei 4420/64), concebido para apoiar o ensino oficial de 1º grau, foi gradativamente aplicado para subsidiar o ensino privado; ou seja, formularam-se projetos de gabinete e ampliou-se o clientelismo ao invés do Estado investir na implementação da escola básica pública e gratuita que atingiria a população em vulnerabilidade social que nos aproximaria da garantia do direito à educação à totalidade da população. As autoras trazem informações importantes em relação ao contexto escolar da década de 1980:

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000, p. 44).

Em meado dos anos 80, após um período de transição entre o regime militar e a abertura democrática, foi se constituindo uma nova e contraditória agenda político-educacional: por um lado se faziam presentes pressões populares para ampliação do acesso ao ensino de 1º grau e a manutenção do direito daqueles que haviam sido excluídos do processo educacional no período anterior (repetentes, evadidos, analfabetos, pobres, miseráveis) e por outro lado houve a

incorporação de militantes nos cargos de administração pública, transformando-o em funcionários administrativos em funções engessadas e enfraquecendo a força coletiva das reivindicações dos movimentos populares.

Nesse contexto permeado por contradições e em meio à busca da consolidação de um Estado Democrático de Direito, uma nova Constituição foi elaborada em 1988. Tal como afirma Flach (2011) ela “significou o resultado da correlação de forças entre os defensores de reabertura política, os resquícios do autoritarismo e burocratismo militar e os interesses privados no novo contexto político-econômico” (p.296).

Como evidencia Oliveira (2001), a Constituição de 1988 apresenta avanços importantes em relação à temática da educação. Nela, consta pela primeira vez uma declaração sobre a existência de direitos sociais e a educação é apresentada como um desses direitos. Além disso, em seção exclusiva sobre educação (Seção I do Capítulo III), no artigo 205, reafirma-se o dever do Estado em garanti-lo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

O artigo 206 (Brasil, 1988) contempla outros avanços na legislação brasileira: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que, segundo Oliveira (2001), é um avanço na efetivação da igualdade de todos perante a lei, pois um forte mecanismo de exclusão social se produz na estrutura e em práticas do sistema escolar, que estigmatiza a população mais vulnerável social e economicamente, levando ao abandono da escola; “IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e “VII - garantia de padrão de qualidade.”

Oliveira (2001) destaca conquistas contidas no artigo 208 da Constituição de 1988: a afirmação do dever do Estado em prover do ensino fundamental inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, assim como sua obrigatoriedade e gratuidade; a proposição da extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; a garantia de atendimento especializado a pessoas portadoras de deficiências; o atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Em relação a esse último, a Emenda Constitucional

nº 59, de 2009, opera novos avanços em relação ao acesso à educação infantil com a alteração do inciso I para “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009).

As últimas mudanças constitucionais mencionadas estão vigentes ainda hoje na legislação brasileira. Araújo e Oliveira (2005), ao fazerem uma reconstituição histórica da educação pública no país e das conquistas que foram se dando ao longo do tempo, colocam em destaque uma disputa pelo oferecimento de uma educação de qualidade que alcance toda a população. No atual contexto, a garantia da qualidade se configura como uma dimensão central na luta pelo direito à educação.

Ao articular os movimentos da legislação aos dados estatísticos referentes a diferentes períodos evidencia-se a morosidade da efetivação do direito à educação no Brasil. Em 1920, quando a maior parte da população era de analfabetos, a dimensão central na luta pela garantia ao direito à educação era o acesso à escola (não havia vagas para todos na rede pública de ensino). A partir da década de 40 há uma política de ampliação das oportunidades escolares, porém os investimentos priorizam criação de novos locais de ensino e produção de materiais e ocorre a precarização do salário e do trabalho docente. No final da década de 70 e início da década de 80, quando houve avanços em relação ao acesso, a medida avaliativa sobre o direito à educação passa a ser o fluxo dos alunos na escola - a comparação entre as entradas e as saídas - ou seja, verifica-se se além de entrarem, os alunos conseguem permanecer no processo de escolarização. No final da década de 80 a repetência é expressiva: de 100 crianças, 48 eram reprovadas; revelando obstáculos à garantia do direito à educação - por um lado, uma alta defasagem série-idade, por outro, altos índices de evasão. Diante desse quadro há, na década de 90, uma tendência à adoção dos ciclos de escolarização, da progressão continuada e de programas de aceleração da aprendizagem. Com tais ações, na aparência, a questão do fluxo, em parte, se resolve: os alunos começam a passar pelas séries, diminuindo a defasagem série-idade, porém, ainda assim, com dificuldades em concluir o processo de escolarização ou de chegar ao fim dele com as experiências e

aprendizados necessários. Chega-se, então, à questão central das disputas atuais: a busca por uma educação de qualidade e que considera o quanto é possível aprender através do processo escolar.

Araújo e Oliveira (2005) também questionam a forma como a dimensão qualitativa de escola é avaliada e os escassos e problemáticos usos que o Estado faz dela. Tal como afirmam os autores, esse dispositivo não contempla ou acessa os contextos e atravessamentos que têm relação com a nota final tirada pelo aluno. Dados importantes na produção de uma educação de qualidade são desconsiderados, tais como: número de alunos por sala, formação dos professores, remuneração docente, material escolar, livros didáticos, estrutura da escola, o sistema de ensino, as políticas que atravessam o cotidiano escolar, etc. Além disso, os testes acabam sendo usados com finalidade em si mesmo, pois a partir de seus resultados não são propostas novas políticas públicas ou outras mudanças na constituição do sistema de ensino público. Araújo e Oliveira (2005) defendem uma forma de avaliação na qual os indicadores abranjam os insumos e os processos (clima e cultura organizacional) necessários para se alcançar uma educação de qualidade. Nessa perspectiva torna-se necessário redefinir as políticas de financiamento e alocação de recursos baseando-se naqueles indicadores dos testes e de outras avaliações qualitativas e nas necessidades do sistema escolar como um todo e de cada escola em particular.

A garantia do padrão de qualidade já constava no art. 206 da Constituição de 1988. As posteriores mudanças legislativas, como as emendas constitucionais e as novas formulações para a LDB, carregam as disputas do sentido atribuído à dimensão da qualidade da educação. Essas disputas ainda operam no cenário brasileiro atual e apontam que ainda há muito por fazer na conquista de uma escola de qualidade que atinja toda a população – tantos em suas previsões legais como na efetivação de políticas públicas e ações estatais.

Assim, tal como conclui Flach (2011):

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania de um povo pressupõe a criação e efetivação de estratégias pelo poder público para que o mesmo seja garantido no âmbito da concretude. O movimento histórico de se fazer política e educação no país nos leva a concluir que o direito à educação obrigatória está localizado em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais. Defender o direito à educação

nesses espaços é necessidade permanente enquanto perdurar a injustiça e a desigualdade entre seres humanos divididos em classes. (p.301)

4.2. Breve contextualização sobre as práticas educacionais constituídas em meio a processos de desescolarização

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. Carlos Drummond de Andrade

A obrigatoriedade da escola – maneira através da qual busca-se garantir o direito à educação – constitui-se numa dupla obrigação: do Estado em oferecer condições de acesso e permanência a uma escola de qualidade à toda a população e dos pais ou responsáveis em matricular e manter a frequência mínima das crianças.

Quais as consequências de tal obrigação para as famílias que optam por estar fora do sistema regular de ensino? Quais os sentidos dessa opção?

O termo desescolarização tem ganhado força no Brasil e aparece entre práticas educacionais utilizadas como alternativas ao sistema regular de ensino, tais como o *homeschooling* e o *unschooling*. Embora seja possível aproximar esses três termos, o campo que se propõe a criar a educação formal fora da escola é permeado por inúmeras disputas. O presente item busca apresentar um breve histórico que contextualize tais práticas e algumas discussões que as atravessam.

Elegemos alguns autores a fim de discutir o movimento desescolarização-homeschooling-unschooling no Brasil: Ivan Illich, John Holt e Paulo Freire. A escolha de tais autores foi efetuada mediante pesquisa bibliográfica sobre o tema e decorrente da aproximação com famílias e grupos envolvidos em processos de desescolarização.

As ideias desses autores foram amplamente difundidas na década de 70 e para compreender a conjuntura na qual suas obras foram escritas, retomaremos o

contexto social e político da época, com foco nas questões relativas ao campo educacional.

4.2.1 O contexto social e político que atravessa o fortalecimento de ideias de ruptura em relação ao sistema regular de ensino

A partir de uma retrospectiva teórica e histórica dos anos de 1945 a 1986 nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na França, formulada por Pierre Dandurand e Émile Ollivier (1991), podemos evidenciar os fatores sociais em jogo no campo educacional e na sociologia da educação. Para os autores, foram as ideias sucessivamente inscritas naqueles países que culminaram na redefinição das problemáticas do campo educacional da década de 90, as quais nos atravessam ainda hoje. Ao fim desse período, as ideias dominantes poderiam ser grosseiramente resumidas pela ênfase no indivíduo, por um lado, e pela ênfase sobre a cena pública, por outro, com a imposição de uma “nova economia da educação através da promoção da livre escolha e da reprivatização” (Dandurand & Ollivier, 1991, p.121).

Tal retrospectiva histórica busca contextualizar os referidos países a partir do marco do pós-guerra e divide o período em três grupos: de 1945 a 1965, de 1965 a 1975 e de 1975 a 1986. Por ora, trataremos dos dois primeiros períodos.

No período de 1945 a 1965, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, provocados pela indústria da guerra, possibilitaram um longo período de crescimento econômico para os países industrializados, sobretudo, os considerados de “capitalismo avançado”, impulsionando um movimento de renovação social que no plano político se materializa na forma do Estado-providência (também conhecido como *Welfare State* ou Estado de Bem-estar Social). Nessa época, ao atribuir à educação importante papel para o desenvolvimento econômico – sobretudo pela necessidade de mão-de-obra e de mão-de-obra qualificada – intensifica-se o interesse do Estado pela escola, com decorrente investimento no sistema escolar, gerando um movimento de democratização do ensino.

Nesse período a escola se torna um importante objeto de estudo da

sociologia e domina nesse campo teórico a concepção da ação educativa como vetor central para a transformação social e para a modernização – afirmada por Dandurand e Ollivier (ibidem) como visão funcional-tecnocrática. Surge, no mesmo período, a partir de um posicionamento crítico em relação ao funcionamento da sociedade e com alguns deslocamentos em relação à concepção teórica anterior - embora mantenha sua lógica - a ideia de que a educação é um investimento econômico crucial para o desenvolvimento da sociedade. Essa ideia forjou-se em meio à teoria do capital humano criando uma concepção de educação refém da economia, a qual será avaliada através da mensuração de seus efeitos de produtividade coletiva e individual.

Um novo contexto se constitui entre 1965 e 1975. Ao fim da década de 60 o impulso econômico e social do pós-guerra atinge seu ápice e começa a se delinear a crise econômica da década de 70 - superprodução, esgotamento de recursos aturais, difícil integração dos países da periferia ao sistema mundial - marcada por uma crise de hegemonia dos EUA. É nessa época que eclodem, no campo educacional e escolar, os movimentos estudantis de 1965 em Berkeley (EUA) e o maio de 68 na França, evidenciando o caráter social e cultural da referida crise.

A eclosão dos movimentos estudantis da década de 60, suas reivindicações, suas repercussões e as maneiras pelas quais foram tratados pelos Governos e pela mídia - tentativas de desmoralizá-los, calá-los, repressões violentas - tornaram visível que as relações de poder vigentes na sociedade também atravessam o campo educacional. Ou seja, esses acontecimentos evidenciaram que a escola e a educação participam dos processos de dominação de nossa sociedade, ou ainda, evidenciaram o papel dos sistemas escolares na manutenção de uma sociedade desigual. Nesse contexto, diversos autores da sociologia passam a caracterizar o sistema escolar (dentre outros aparelhos culturais tais como a mídia e a família) como aparelho reprodutor de dominação.

Nos EUA, o fim da década de 60 e o início da década de 70 foi marcado por movimentos de contestação: guerra à pobreza, Black Power, lutas contra o imperialismo. Tais movimentos de construção de críticas afetou o campo da sociologia na busca do distanciamento da concepção funcionalista-tecnocrática, havendo uma reaproximação com a teoria marxista (da qual tal campo de

conhecimento havia se afastado no início do pós-guerra) e a constituição de análises mais radicais no campo da sociologia da educação – justamente essas que, ao acusar a escola de reproduzir os processos de dominação e de produção de desigualdades, apontam como possível solução para os problemas sociais uma revolução que contemple em seu processo o fim dos sistemas educacionais e escolares.

De forma geral, a escola passa a ser compreendida como um *lócus* de exercício do poder que funciona através da racionalidade econômica, política e social dominante, constituindo e legitimando a produção das desigualdades. Ou seja, houve uma mudança em relação ao pensamento hegemônico presente na sociologia: se antes considerava-se a escola como instância de progresso e emancipação social, passam a atribuir à ela o papel de controle simbólico e reprodução social.

Illich, dentre outros pensadores da época – Bourdieu, Passeron, Touraine, Coleman, Lipset, Collins – passa a escrever suas críticas à educação e à escolarização nessa época. É perceptível a influência dos debates travados tanto no campo da sociologia da educação como nas produções marxistas para a composição do pensamento de Illich.

4.2.2 Ivan Illich e a desescolarização

Ivan Illich, "padre, teólogo, sociólogo, histórico heterodoxo, pensador radical, é considerado, juntamente com Marcuse, Fromm e outros expoentes da Escola de Frankfurt, como um precursor do movimento antiglobalização" (Unisinos, 2002, p.2).

No bojo das reivindicações sociais das décadas de 60 e 70, tal como exposto por Pietro (2008), Illich se torna conhecido por denunciar e repudiar a organização da sociedade capitalista. É época na qual os Governos consideravam a educação como meio de desenvolvimento da sociedade e meta prioritária, o autor nos alerta sobre o caráter reprodutivo da educação e da escola e a violência a qual estão sujeitos os alunos aos passarem pelos processos escolares. Para além de suas contribuições singulares ao campo da educação, Illich escreveu

obras condenando a concepção de desenvolvimento da racionalidade positivista e realizou severas críticas à supervalorização das técnicas e tecnologias (com decorrente subvalorização/depreciação das questões humanas) em diversos campos - saúde, medicina, meio ambiente, igreja, etc.

Jurandir Freire Costa (1999) escreve um ensaio buscando compreender o autor, abaixo um pequeno trecho:

Illich é um pensador cristão austro-americano. Nos anos 70, criou a noção de contraprodutividade para descrever como o sistema médico, criado para proteger a saúde, estava provocando doença; a escola, criada para educar, estava deseducando; o sistema de transporte, criado para facilitar a mobilidade, estava produzindo engarrafamentos, etc. A maior autonomia das pessoas, dizia ele, era o meio de combater uma engrenagem que emperrou na própria burocracia e passou a prejudicar aqueles a quem devia beneficiar.

No livro "Sociedade sem escola", Illich (1985) escolhe a escola como paradigma para suas problematizações e afirma que suas considerações servem a outras instituições, tais como a família, os partidos políticos, o exército, a igreja e os meios de comunicação. Para ele, domina em nossa sociedade o pensamento científico (de uma certa ciência, afirmado na presente dissertação como pensamento científico-positivista) e a partir dele criam-se padrões segundo os quais valorizamos ou desvalorizamos as pessoas e as práticas sociais. A criação de tais valores tem relação com a produção de novas mercadorias a consumir e tem como efeito a instituição de verdades reducionistas e universais - como se aprender só fosse possível na escola, como se apenas a medicina soubesse criar condições para uma vida saudável, como se as relações comunitárias só pudessem ser consideradas legítimas caso tivessem relações diretas com o Governo.

Nesse contexto, Illich (1985) discorre sobre como a escola passa a ser capturada por uma lógica mercadológica e, sujeita a ela, passa a existir como um serviço. Afirmar a instituição escolar como serviço se configura como uma falta em relação à sua função educacional, a qual deveria ser educar, e não sanar necessidades outras, ou ainda, não atuar segundo uma produção incessante de novas necessidades.

Preocupado com a produção das desigualdades e, portanto, compartilhando da luta pela igualdade, Illich (1985) afirmava ser impossível

resolver os problemas sociais através da escola, pois sua estrutura mantinha as relações de dominação presentes na sociedade. Nesse cenário, o autor afirmava que acreditar na escolarização obrigatória como garantia de igualdade de oportunidades tornava-se uma falácia. Abaixo uma de suas afirmações que explicita tal ideia:

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. (Illich, 1985, p.25)

Através desse pensamento Illich (1985) revela que a escola não oferece a igualdade de oportunidades a que se pretende - ricos e pobres não têm as mesmas oportunidades mesmo que ambos frequentem escolas, há outros atravessamentos: comida, casa, lápis, livros, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, condições ou falta de acesso à cultura, esporte e lazer, etc. Além disso, como nos alerta o autor, a ideia de que a existência da escola é suficiente para criar condições de igualdade cria uma polarização e classificações que desqualificam ainda mais os países que destoam da cultura hegemônica e já são aqueles considerados subdesenvolvidos. Por exemplo, com a hierarquização das relações entre países a partir de sistemas de medidas que classificam o nível de desenvolvimentos dos países através de médias de anos-aulas de seus habitantes são desqualificados países constituídos por diferentes culturas das quais não faz parte a escolarização nos moldes ocidentais hegemônicos.

A partir de diversas afirmações, dentre elas que a escola cria uma educação institucionalizada e que através dela não é possível alcançar uma educação universal, Illich (1985) propõe a desinstitucionalização das escolas e a desescolarização da sociedade.

O termo escolarizado, quando usado por Illich, remonta a um processo que passa a confundir “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Illich, 1985 p.16). Sua crítica em relação à escolarização tem como foco tanto o que se produz dentro, como o que se produz a partir da escola. Por um lado, Illich condena a formatação que sofrem os alunos ao serem modelados segundo um determinado padrão, por outro, nos alerta à sensação tomada como verdade de que se a escola existe (e da forma como existe) todos devem passar ou ter

passado por ela, e portanto, desqualifica aqueles que não foram à escola ou que passaram por ela às margens – tais como nossos atuais alunos indisciplinados, agressivos, com dificuldade de aprendizagem, com mal-comportamento ou aqueles que da escola evadiram.

O próprio Illich amplia o sentido atribuído ao termo escolarização quando afirma que "não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada." (Illich, 1985, p.17)

O autor observa o que domina no campo escolar e transforma o objeto de tal observação naquilo que afirmou como “escolarizado”: processos que envolvem massificação, padronização, desconsideração dos sujeitos presentes em prol de técnicas e métodos previamente determinados – o que poderíamos denominar por esvaziamento da experiência.

Illich (1985) relaciona esse modo de vida com características do sistema econômico capitalista no qual vivemos: institucionalização de valores - criação de normas e desvalorização daquilo que não está previsto ou adequado às normas; demanda por mercadorias - passamos a esperar da educação escolar um certo resultado relacionado a certificados e títulos, o produto ao invés do processo; criação de relação semelhante à prestação de serviços - busca-se um resultado específico desse serviço, além de que, a existência desse serviço é que produz a necessidade do produto oferecido por ele, assim, com a instituição da obrigatoriedade da escola, aprendemos que precisamos de escola para ser alguém no mundo e passamos a desejar ser escolarizados.

Portanto, afirmar uma realidade social como escolarizada diz sobre uma forma de viver que retira dos sujeitos sua capacidade de pensamento e de ação, tendo por efeito a entrega das tomadas de decisão nas mãos de especialistas, como se fossemos impotentes na produção de saberes, como se fossemos incapazes de reconhecer as experimentações de nossos corpos.

Illich fazia parte de um movimento que buscava a transformação da sociedade e para ele a escola era entendida como um obstáculo. Preocupado com a questão pública e pensando sobre educação, via na desescolarização a possibilidade de mudar a forma como as pessoas entendem e vivem a própria vida.

Nessa luta, Illich (1985) afirmou ser necessário romper com as práticas da

instituição escolar e formulou sua proposta na busca do oferecimento de uma educação universal: a construção de um novo sistema educacional organizado através de uma teia de oportunidades e garantido constitucionalmente, portanto, com as devidas mudanças administrativas, técnicas e legais.

Esse sistema não estaria circunscrito por uma instituição ou delimitado por um espaço físico e romperia com os métodos de avaliação vigentes (os currículos compulsórios e obrigatórios e a emissão de diplomas e certificações) sendo orientado por três propósitos: garantir recursos aos que buscam aprender; dar oportunidade a todos os que querem compartilhar seus conhecimentos; e criar formas de se encontrarem os que pretendem adquirir certo conhecimento e os desejam partilhá-lo.

Esse novo sistema educacional, denominado teia de oportunidades, era composto por quatro canais que tornariam acessíveis os recursos necessários para os processos de aprendizagem: 1. serviço de consultas a objetos educacionais (permitindo o acesso a coisas ou processos necessários à aprendizagem, por exemplo em bibliotecas, museus, laboratórios, fábricas, fazendas, etc. que devem estar à disposição dos estudantes por certo número de horas); 2. intercâmbio de habilidades (possibilitando o encontro entre o aprendiz e a pessoa que possui uma habilidade e está disposta a transmiti-la, havendo divulgação dos meios de contatar e encontrar tais profissionais); 3. encontro de parceiros (aqueles que estão engajados em certa atividade de aprendizagem divulgam seu interesse e encontram parceiros com interesses comuns); 4. serviço de consultas a educadores em geral (divulgação de lista com descrição dos profissionais e formas de encontrá-lo para aqueles que, envolvidos em processos de aprendizagem, buscam orientações).

Essa proposta específica compõe o livro *Sociedade sem escola*, um de seus primeiros livros. Com o passar do tempo e sem a materialização dessa proposta, Illich mantém sua crítica radical ao sistema escolar ao mesmo tempo em que se recusa a definir, de antemão, as formas através das quais seria possível transformar, também radicalmente, a sociedade e o mundo.

De forma geral, ao buscar a desescolarização da sociedade Illich procurou fomentar a construção de uma sociedade em que o aprendizado e o conhecimento estão livres de obrigações e controles, e conseqüentemente,

tornam possível “fomentar o advento de uma Era de Lazer (*schola*) em oposição a uma economia dominada pelas indústrias de serviço.” (Illich, 1985, p.15)

4.2.3 De Ivan Illich a Paulo Freire

É possível estabelecer relações entre o austríaco Ivan Illich e o brasileiro Paulo Freire. Ambos, vivendo uma mesma época, com trajetórias um tanto similares e um tanto diferentes, realizaram críticas em relação ao processo de escolarização e criaram propostas educacionais que fugiam à estrutura escolar da época. O primeiro, pregando a desescolarização, o segundo, difundindo a conscientização, tornaram-se ícones no campo da filosofia da educação apresentando alternativas à vigente educação conservadora, bancária e autoritária.

As histórias e as experiências de vida de Illich e Freire, na qual foram marginalizados, silenciados e forçados ao exílio ao serem perseguidos, respectivamente, pelo nazismo e pela Ditadura, é destacada por Carlos Alberto Torres (2005). Para esse autor, ao viverem num mundo desumano, porém considerado, normal, ambos pensadores construíram um prisma que distorcia esse mundo e criava possibilidades de transformação:

A distorção que eles próprios representavam era a ideia de *uma educação libertadora e de qualidade para o povo*, uma educação que impulsionasse uma verdadeira democracia igualitária num mundo onde se podem preservar as tradições e o meio ambiente, enquanto se procura um progresso e uma revolução de expectativas e estruturas; um mundo onde se pode cuidar das novas gerações, convidando-as a viver numa sensibilidade utópica e a repensar os ganhos, mas também os fracassos das velhas gerações, para construir um mundo onde, como diz Paulo Freire, fosse mais fácil amar. [itálico nosso] (Torres, 2005, p.100)

Paulo Freire e Ivan Illich, além de contemporâneos, se conheceram e tiveram relações muito próximas. Enquanto a amizade permaneceu ao longo da vida de ambos, suas produções teóricas tiveram momentos iniciais de grande proximidade e passaram por afastamentos ainda maiores. Ainda assim, os momentos de intensa discordância entre os dois nos permitem ampliar o campo de análise das problematizações educacionais a partir do que já haviam construído em comum: trajetórias na busca incessante de romper com a produção

da dominação e do assujeitamento característicos da sociedade na qual vivemos - estruturada a partir do sistema econômico capitalista - e, portanto, tendo como horizonte, necessariamente, uma transformação social radical.

Adentremos nos percursos de encontros e desencontros entre tais pensadores. Os registros bibliográficos apontam que a o encontro entre Illich e Freire ocorreu através do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) na década de 60.

O CIDOC foi fundado por Illich e colaboradores fundam, em 1961, em Cuernavaca, no México². Considerado como um local revolucionário que buscou alternativas ao modelo de desenvolvimento da América Latina, foi espaço de encontro entre intelectuais e políticos que pensavam sobre problemas da educação e da cultura, tais como Paul Goodman, Erich Fromm, Peter Berger, o bispo Serio Mendez Arceo (vinculado à teologia da libertação) e, dentre eles, Paulo Freire.

O cenário dos anos 60 na América Latina pode ser compreendido, tal como expresso no termo cunhado por Hegel, como um *Volksgeist*:

(...) o espírito de uma nação, a sua história, a sua religião e o grau de participação política.... ligado à revolução e à transgressão das normas estabelecidas, assim como à criatividade crítica no pensamento, à inovação na ciência, na tecnologia e à utopia política” (Torres, 2005, p.95).

Podemos considerar o CIDOC, tal como afirma Silva (2015), como articulador e potencializador desse *Volksgeist*. Ele se constituía como ponto de encontro dos movimentos sociais e intelectuais de época e, por ser lugar que propiciou encontros entre Illich e Freire, influenciou a construção do pensamento de cada um deles.

Na década de 60 e início da década de 70 as relações entre Illich e Freire mantêm-se próximas. Em trechos do livro *Sociedade Sem Escolas*, escrito por Ivan Illich e publicado em 1970, encontramos demonstrações diretas de sua valorização sobre o pensamento e o trabalho desenvolvido por Paulo Freire. A partir do fim da década de 70 nos deparamos com um significativo afastamento teórico e programático entre Illich e Freire, o qual se torna visível em fragmentos de escritos de ambos.

² O CIDOC foi extinto no ano de 1976. Acredita-se que, dentre as motivações para tal, estava a relação entre o espírito de contestação do Centro e os movimentos repressivos da época, pois aqueles que frequentavam o lugar tornavam-se alvo de represálias, prisões e exílio.

Por um lado, Paulo Freire buscou distanciar-se da ideia da desescolarização proposta por Illich (Freire, 1980, p.92, citado por Torres, 2005):

Quando ele [Illich] coloca todo o problema da desescolarização, no meu ponto de vista, cai num erro. Ele nega-se constantemente a discutir a questão ideológica e é precisamente por esta razão que não pode alcançar, na minha perspectiva, a totalidade do fenômeno que analisa. No meu ponto de vista, somente ao analisar a força ideológica que está por detrás da escola, enquanto instituição social, se pode compreender *o que está sendo mas que pode deixar de ser*. [itálico nosso] (p.107)

Por outro lado, Ivan Illich criticou a proposta da conscientização concebida por Paulo Freire (Illich, 2013, p.168, citado por Silva, 2015):

Recuerdo a Paulo con inmenso cariño, pero también como aquel que intentaba con cada vez mayores energías salvar la credibilidad de las actividades educativas en una época en que mi principal preocupación era cuestionarme las condiciones que modelan la educación en todas sus formas, incluida la conscientización, o el psicoanálisis, o cualquier otra cosa. (p.16)

Em 1975, quando Illich estava de passagem por Genebra, onde no momento residia Paulo Freire, surgiu a proposta de um debate entre ambos, o qual se constituiu no livro Diálogo: Paulo Freire – Ivan Illich. Através desse livro, construído com a participação de outros pensadores tais como Kennedy, Durben e Huberman, é possível observar as diferentes trajetórias que ambos construíram no objetivo comum de transformar a realidade – opressora – na qual viviam.

Havia uma denúncia comum a ambos, tal como destacado por Kennedy (Freire & Illich, 1975): a opressão a qual estão sujeitas as vidas das pessoas e das sociedades. Para ele, a diferença no pensamento de Freire e Illich está nas minúcias de suas análises e na identificação dos respectivos inimigos. O inimigo de Illich consistia na avançada institucionalização da sociedade industrial moderna, tecnocraticamente organizada, planejada e ritualizada a tal ponto que condicionava o povo a necessitar dos serviços institucionalizados para poder sobreviver. Já, os inimigos de Freire eram as estruturas econômicas e as (macro) políticas que sustentavam a sociedade.

Podemos afirmar que Paulo Freire, ao acompanhar com proximidade a vida de pobres e analfabetos no meio rural e ao viver a Ditadura Militar, o cárcere e o exílio forçado, percebeu a opressão a partir de instrumentos visíveis e concretos. No encontro entre seus pensamentos e essas experiências emergiu sua tese de que os oprimidos estão fundidos numa cultura do silêncio, incapacitados para

dizer sua palavra e participar da transformação do mundo como deveriam.

A questão do efeito de silenciamento que a opressão produz nos permite ampliar a problematização sobre a escolarização da sociedade: se, como nos aponta Illich, não tem sido possível para as pessoas rebelarem-se contra o que quer que seja, Freire nos possibilita pensar que essa é justamente a maneira pela qual o sistema opressivo funciona – silenciando as pessoas, impedindo-as de agir.

A busca de Freire, materializada através do que ele denominou de conscientização, pode ser compreendida como uma das formas através da qual seria possível romper com o silenciamento. Essa ruptura, tal como afirmou o próprio Illich (1985), se explicita no trabalho de Freire com alfabetização de adultos: ensinando a escrita como forma de apropriação da realidade, sentido, processo que intensifica as chances de transformação.

Podemos afirmar, tal como propõe Durbem (Freire & Illich, 1975), que as propostas de Illich e Freire se aproximam no ponto em que atribuem o poder de mudança da sociedade às pessoas e passam a diferir em relação ao que concebem como estratégia.

No pensamento de Illich essa mudança precisaria ocorrer de forma majoritária (extrapolando as minorias e os grupos marginalizados e estrangeiros), ou seja, quando uma maioria esclarecida e poderosa colocasse limites efetivos nos tecnocratas. Assim, tal como afirmou o próprio Illich (Freire & Illich, 1975) seria necessária uma mudança de consciência sobre as instituições para efetivar a desescolarização do campo educacional e a desmedicalização do campo da saúde. Tais mudanças se referem tanto aos sistemas políticos e econômicos, quanto aos ritos e mitos que sustentam os costumes de uma época e são nomeadas por Illich como revolução cultural.

Essa revolução cultural se constitui, por um lado, como explicitado mais diretamente na defesa de Illich de uma sociedade onde a escola não seja mais necessária, em mudanças das formas, por outro lado, como presente em suas explanações sobre as relações sociais, em mudanças nas maneiras de pensar, viver e agir. Ou seja, se há uma forma que pode ser transformada, há também algo que subsiste mesmo havendo tal transformação, e esse algo também deve ser mudado.

Paulo Freire, por sua vez, entendia que, se o povo não agia em direção à transformação do mundo, isso ocorria porque essas pessoas não podiam conceber a si mesmas como agente de mudanças. Tal impossibilidade está arraigada em suas histórias: no contexto de pobreza, violação de direitos e impotência do qual fazem parte, não é estranho que se produza paralisia. A estratégia de Freire, tal como explicitado por Hubermas (Freire & Illich, 1975), consistia em adentrar no território habitado por essa população, criando relações com tais pessoas e tornando factível seu poder de mudança; estratégia definida pelo próprio Freire como sua proposta político-educacional nomeada de conscientização, a qual criaria, assim, experiências de ações transformadoras e potencializaria as pessoas na direção de agirem e mudarem radicalmente a sociedade.

A proposta formalizada por Illich no livro *Sociedade sem Escolas* foi uma das formas de propor a concretização de uma alternativa a institucionalização dos saberes e da vida que ele tanto criticava. Tomar essa proposta como síntese do pensamento de Illich no objetivo de alcançar a transformação social radical – tal como ocorre em diversas apropriações de seu pensamento – nos parece uma operação reducionista.

Ao longo do tempo o próprio Illich passou a relutar em oferecer proposições diretas sobre qual forma seria a mais adequada para solucionar os problemas que ele escancarava e como dever-se-ia agir para conquistá-la. O giro de seu pensamento, expresso por Barbara Duden e Jean Robert (2010) revela o que o próprio Illich teve oportunidade de exprimir no diálogo com Paulo Freire e outros pensadores em 1975: não era contra algo que ocorria *apenas* na escola que Illich se contrapunha, se ele denunciou a escola (e mais tarde a medicina) foi porque a educação se configurava como um campo sobre o qual havia maiores esperanças de possibilidade de gestar mudanças que se propagassem e afetassem o funcionamento social (assim como o campo da saúde); as práticas institucionalizadas eram um sintoma de um problema mais grave: a questão em si residia tanto nas estruturas da sociedade como na forma como afetavam o imaginário social e a constituição de como pensam os seres humanos.

O movimento das problematizações de Illich (1975) – do campo escolar para a medicina – deixam isso mais claro:

(...) la gente que puede afrontar el sufrimiento y la muerte sin necesitar magos ni "mistagogos" son libres para rebelarse contra otras formas de expropiación ahora practicadas por maestros, ingenieros, abogados, sacerdotes y funcionarios de partido. (p.163)

Ou seja, a partir das formulações de Illich já podemos evidenciar a necessidade de mudanças nos processos de subjetivação, na construção dos modos de ser sujeito - não estando submetidos à tecnologia e ao saber dos técnicos.

As problematizações de Illich e de Freire traziam programáticas distintas: o primeiro buscou manter a radicalidade de sua crítica à escola na busca por outras formas de educar, o segundo escolheu a disputa política no campo das ações de Estado e lutou por maneiras de educar e de estruturar a educação que transformassem o território escolar. Cada um deles tensiona mais intensamente diferentes dimensões dos sistemas regulares de ensino e da sociedade em que vivemos, essas tensões estão presentes no campo dos processos de desescolarização e na experiência do coletivo Barro Molhado.

4.2.4. John Holt e a educação fora da escola

Fortemente influenciado por Illich (Sheffer, 1990), John Holt foi, na década de 70, um dos grandes defensores da educação formal fora da escola e se tornou um ícone das práticas de *homeschooling* e *unschooling*.

Na década de 60, após breve experiência como professor e diante de situações escolares nas quais muitos alunos não aprendiam o que se esperava que eles aprendessem, Holt envolveu-se com o movimento pela reforma da escola. Após dez anos engajado nessa luta, Holt chegou à conclusão de que a solução não estava na reforma da escola, pois o problema estava no próprio dispositivo escola e, portanto, para criar maiores condições de aprendizagem para as crianças, seria necessário deixar o cenário escolar e criar uma nova forma.

Holt (2007) acreditava que havia um desejo natural das crianças por aprender e que a educação que lhes oferecemos, tanto através do sistema educacional como em outras relações, estava atrapalhando esse processo natural de aprendizagem. Para ele, o ambiente oferece elementos suficientes para o

aprendizado, sendo apenas necessário garantirmos o acesso das crianças a esses ambientes (com rica variedade de recursos) e a liberdade para explorarem-no de acordo com seus interesses.

Embora saibamos que tanto a produção desejante quanto concepções de infância e aprendizagem são social e historicamente constituídas, a alusão de Holt ao natural nos permite defender concepções singulares, nas quais os processos e as experimentações são priorizados. Ou seja, invertendo-se a lógica dominante que avalia o processo de aprendizagem e valida uma forma de educar através de seu produto, do que foi aprendido e dos resultados de provas e testes.

O modo como aprendemos a viver, a pensar e a agir em nossa sociedade, permeado por obrigações e medos, como afirma Holt (2007), cria obstáculos em nossos processos de aprendizagem e na forma como, quando adultos, oferecemos condições de aprendizagem às crianças.

O que acontece é que ela [capacidade extraordinária para a aprendizagem e ao crescimento intelectual] é destruída pelo processo a que erradamente chamamos de educação - um processo que acontece em casa e nas escolas. Nós, os adultos, destruímos a maior parte da capacidade criativa e intelectual das crianças através das coisas que lhes fazemos ou das coisas que as forçamos fazer. Destruímos esta capacidade sobretudo ao torná-las receosas, com medo de não fazerem o que outras pessoas querem, de não as satisfazerem, de errarem, de falharem, de se enganarem. Desse modo, criamos nelas o medo de experimentar, de tentar o difícil e o desconhecido. (Holt, 2007, p.37)

Quando Holt rompe com o sistema escolar e passa a escrever para aqueles que realizam educação formal fora da escola ele insiste na diferenciação da educação a ser oferecida: não transformar a casa em escola, não incorporar a estrutura escolar como método de ensino, não utilizar planos de aula, testes, avaliações ou notas.

Não acredito no currículo, não acredito em notas, não acredito em avaliações feitas por professores. Acredito em crianças aprendendo, com o nosso apoio e encorajamento, as coisas que elas querem aprender, quando as querem aprender, da forma como as querem aprender e porque as querem aprender. (Holt, 2007, p.38)

A defesa da liberdade das crianças nas experimentações que permeiam os aprendizados nos permitem evidenciar os aprisionamentos que podem ser operados através de currículos engessados e das avaliações baseadas em medidas quantitativas que pouco acessam os percursos e os desafios dos processos educacionais.

John Holt foi o responsável pela atribuição do termo *unschooling* ao campo de práticas educacionais formais fora da escola. Segundo Patrick Farenga (2015), o termo *unschooled* é citado pela primeira vez em 1594, definido pelo Oxford English Dictionary como:

1. a.) Uneducated, untaught. b.) Not educated at school; not made to attend school. 2. a.) Untrained, undisciplined. b.) Not affected or made artificial by education; natural, spontaneous. 3. Not provided with a school.

Para Farenga, o intuito de Holt ao utilizar tal termo aproximava-se do item 2, trazendo a dimensão natural do aprendizado. O próprio Holt, após utilizar o termo *unschooling* e mantendo sua proposta de aprendizado, passa a utilizar o termo *homeschooling*. Essa mudança no uso dos termos ocorreu ao ser mal-entendido com o uso do primeiro termo, como se ele estivesse propondo uma recusa à educação; com tal mudança, ele buscava trazer a ideia de que havia um processo educacional em voga, mas ele se daria fora dos efeitos nocivos e das amarras do espaço escolar.

Apesar da influência de Illich para o pensamento de Holt e da crítica de ambos ao sistema escolar, os autores tratavam de aspectos distintos no campo educacional e o próprio Holt busca diferenciar os termos utilizados por cada um deles:

Will say 'unschooling' when we mean taking children out of school, and 'deschooling' when we mean changing the laws to make schools non-compulsory and to take away from them their power to grade, rank, and label people, i.e., to make lasting, official, public judgments about them. (Holt, 1979, citado por Farenga, P., 2015)

Nessa diferenciação, Holt aponta campos de ação distintos: *deschooling*, traduzido no Brasil por desescolarização, seria uma luta a se efetuar nos bastidores do cenário escolar, em territórios outros e em âmbitos governamentais, responsáveis por definir tais práticas, enquanto o *unschooling* seria, justamente, a criação de uma prática outra, que não a da escola.

As diferenciações de Holt entre *unschooling*, *homeschooling* e *deschooling* nos interessam e ajudam a situar tais práticas historicamente, no entanto, não totalizam as disputas atuais dessas nomenclaturas.

Embora todas tratem, de alguma forma, do campo da educação formal fora do sistema regular de ensino, há uma outra diferenciação possível para tais termos e que corresponde ao entendimento geral de tais prática no Brasil na

atualidade. Nesse entendimento, o *homeschooling* caracteriza uma forma de educar em casa, mantendo as técnicas e estratégias do sistema regular de ensino (currículo, material didático, formas de ensinar e aprender) e o *unschooling* caracteriza uma forma de educar dentro ou fora de casa (em relação com diversos espaços, atividades, instrutores, etc.) rompendo com os modos de fazer presentes no sistema regular de ensino (priorizando que a criança escolha o que, como, onde e quando quer aprender e criando maneiras outras de se relacionar com o conhecimento).

A desescolarização, por sua vez, tem maior articulação com a prática do *unschooling*, tanto na construção de críticas à sociedade atual e ao sistema regular de ensino, como na proposição de maneiras outras de educar rompendo com um ou vários elementos presentes nas escolas. Assim, por um lado, desescolarização e *unschooling* têm sido usados como sinônimos – quando se trata de delinear a educação que as famílias ou responsáveis oferecem às crianças, seja a partir do próprio núcleo familiar ou na construção de coletivos (como o Barro Molhado); por outro lado, o termo desescolarização tem concentrado uma discussão sobre ampliação de tais rupturas para além das formas de educar, chegando nas maneiras de viver e, além de englobar as situações citadas anteriormente, tem sido usado em outros territórios: por instituições que atuam como escolas embora não sejam regulamentadas enquanto tal, pelas próprias escolas, por adultos ao tratarem de seus processos singulares na busca por romper com as naturalizações que operam em si, por redes que envolvem diversas iniciativas e procuram fortalecer suas práticas compondo, refletindo, trocando, pensando junto.

Embora sejam essas as concepções daqueles que estão envolvidos em tais processos, pode-se atribuir à desescolarização sentidos radicalmente opostos a esses, tal como afirmado por Masschelein e Simons (2013). Os autores retomam um dos sentidos históricos da proposição da escola para todos: em relação a um tempo onde apenas alguns acessavam os dispositivos educacionais de produção, concentração e transmissão de conhecimento, a democratização do acesso à escola se constituiu como ruptura; se antes tais dispositivos eram disponibilizados apenas à aristocracia e à igreja, eles passam a atingir a população mais pobre, ou seja, materializando uma luta para que o conhecimento

chegue a todos, independentemente de antecedentes, riquezas, aptidão ou talento natural. O próprio termo escola, com sua origem etimológica oriunda do grego *scholé*, significa tempo livre: um tempo que rompe com o funcionamento produtivista característico dos modos de viver na sociedade capitalista, potencializando exercícios, criações, pensamentos, possibilidades incalculáveis e indetermináveis e oferecendo a todos “o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein & Simons, 2013, p. 10). A partir dessa concepção de escola, os autores afirmam que a escolarização não contempla o que tem sido fabricado no sistema regular de ensino atualmente e caracterizam a desescolarização justamente como a falta da concretização desse tempo livre e de seu potencial de transformação dentro das instituições escolares. Ou seja, os esgotamentos e impeditivos produzidos na escola na atualidade, assim como o caráter conteudista, a formação voltada para criação de mão de obra barata no mercado de trabalho, as formas de avaliação quantitativas e distanciadas da experiência, etc., é que caracterizam uma escola desescolarizada.

Dados os tensionamentos que atravessam o termo desescolarização percebemos que ele tem sido usado tanto por aqueles que a afirmam como prática de ruptura com a produção de desigualdades quanto por aqueles que a afirmam como prática de captura. Em meio a tal complexidade, buscando manter tanto o sentido do proposto pelos envolvidos diretamente em práticas educacionais formais fora do sistema regular de ensino como o sentido atribuído ao processo de escolarização, optamos, na presente dissertação, por afirmar na desescolarização sua dimensão constitutiva de processos. Ou seja, ao mesmo tempo em que realizamos endossamos críticas aos modos de viver e educar em nossa sociedade, buscamos falar em processos de desescolarização que atravessam práticas educacionais diversas.

4.3. Retomando a questão dos direitos: a relação entre os processos de desescolarização e a legislação

Educar fora da escola tornou-se ilegal ou não-legal após a instituição da

compulsoriedade da educação, reconhecida como direito de todos, obrigatória aos cidadãos e de dever do Estado e da família em garantir o acesso à escola, como afirmado nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e nas leis progressivamente implementadas em cada país, inclusive no Brasil.

Considerando as disputas em jogo e as determinações do campo legislativo, como pensar sobre a relação entre o compromisso do Estado na garantia do direito à educação e o direito das famílias de escolher o gênero dessa educação?

Debates sobre essa temática, tal como descrito por Barbosa (2013), remontam ao movimento da Reforma Protestante do século XVI, protagonizados por Martinho Lutero, e ganham força em meio à Revolução Francesa, em 1789, na qual se intensificaram os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação.

Ao pesquisar o *homeschooling* Barbosa (2013) aborda questões jurídicas e legais que atravessam tal prática. Embora a pesquisa trate de apenas uma das modalidades das práticas educacionais alternativas ao sistema regular de ensino, as análises realizadas contribuem para pensarmos sobre esse campo em geral.

Ao discutir o exercício de tal prática no Brasil, Barbosa (2013) traduz o termo *homeschooling* por ensino em casa. A autora afirma a influência da experiência estado-unidense e traz alguns pontos do histórico de tal prática que contribuem para pensar sobre sua inserção no cenário brasileiro.

Atualmente o *homeschooling* ocorre em muitos países, sendo legalmente permitido em 63 deles. As maiores populações que o exercem estão, respectivamente, nos Estados Unidos, na África do Sul, na Rússia, no Reino Unido, no Canadá, na Austrália e na França. Os Estados Unidos se destacam na prática de *homeschooling*, ultrapassando 2 milhões de estudantes e superando a soma das outras nove maiores populações dos outros países; além disso, entre 1999 e 2007 esse número aumentou em uma estimativa de 74%.

O *homeschooling* esteve presente nos EUA desde o período colonial e prevaleceu até 1870, quando a educação se tornou compulsória. Após tal data, essa prática não estava legalizada e se manteve de forma limitada; por volta de 1960 a prática da educação em casa se intensificou e em 1970 emergiu o movimento que buscou consolidar tal modalidade de ensino como uma alternativa

legal à escola formal.

Nas décadas de 70 e 80, os praticantes do ensino em casa encontravam-se em posição precária pois a legalidade dessa prática era amplamente questionada. O surgimento de grupos de apoio em âmbito legal e jurídico teve grande importância para a mudança de tal cenário, contribuindo com vitórias no plano legislativo: em 1993, todos os 50 estados norte-americanos haviam legalizado o *homeschooling*.

No Brasil, o ensino em casa e outras práticas educacionais fora do sistema regular de ensino não são reconhecidos como educação formal e, portanto, não exercem a garantia do direito à educação. Ao mesmo tempo, há brechas na legislação que permitem disputas interpretativas em relação a como se garantir a compulsoriedade da educação. Nesse contexto, de disputas legais e jurídicas, domina no cenário nacional a obrigatoriedade da escola, mas é possível que famílias sejam autorizadas a permitir que as crianças não passem pelo processo de escolarização.

A Constituição Federal do país, a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirmam a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, seu acesso como direito público subjetivo e apontam o dever do Estado e dos pais ou responsáveis em fazê-lo cumprir.

Embora o artigo 6º da LDB (Brasil, 1996) determine que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” e conste no artigo 55 do ECA (Brasil, 1990) que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” é possível fazer uma contraposição a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma o direito das famílias de escolher o gênero da educação dada aos filhos.

Através do artigo 246 do Código Penal os pais ou responsáveis pela criança serão penalizados quando houver crime de abandono intelectual, delito definido como o descumprimento do dever de prover a instrução intelectual dos filhos menores em idade escolar e prevê como pena multas ou detenção que variam de 15 dias a um mês. No entanto, tal definição é ampla e tem dado margem para interpretações diversas. Nesse cenário, tem sido atribuído aos juízes a decisão de considerar uma situação como abandono intelectual ou não.

No Brasil houve casos em que o fato de não frequentar uma escola regular foi considerado abandono intelectual e houve casos em que a análise considerava outros fatores podendo conceder liminares favoráveis a práticas educacionais fora da escola.

Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) há, atualmente, no Brasil, cerca de 2,5 mil famílias brasileiras educando seus filhos fora do sistema regular de ensino. Esse número cresceu nos últimos anos, já que em 2009 eram 250 famílias, 400 em 2011 e 1000 em 2012 (Folha de S. Paulo, 2012).

Atualmente tramita no país o projeto de lei nº 3.179, de 2012, que visa acrescentar um parágrafo ao art. 23 da LDB para dispor sobre a possibilidade da oferta do ensino domiciliar na educação básica. O projeto é atravessado por polêmicas, de um lado, especialistas em educação trazem preocupações em relação à garantia de direitos, por outro lado, embora a implementação de tal projeto seja considerada uma vitória aos praticantes de modelos alternativos ao sistema regular, tais famílias apontam que tal projeto restringe seu o poder de escolha sobre as maneiras de educar os filhos.

Retomar a discussão sobre direitos nos impele a recuperação a tensão entre os âmbitos do público e do privado, a qual afeta os conceitos de liberdade, igualdade e democracia tão caros à problematização do campo da educação.

A valorização e a avaliação da qualidade da educação a partir de seu impacto econômico na vida privada dos indivíduos contribuiu, tal como apontado por Carvalho (2008a), para a perda se deu sentido público e o decorrente o declínio do significado ético-político da formação escolar.

Ao retornar ao sentido primeiro da experiência política que criou os termos público e privado, Carvalho (2008a) expõe que o uso habitual que fazemos desses termos e de sua dicotomia - como a recorrente vinculação do público ao que é propriedade do Estado e do privado ao que é propriedade particular – tornou-se insuficiente para compreender e agir no mundo contemporâneo.

As noções das esferas privada e pública, como afirma Arendt (1989), se constituíram na antiguidade, quando, na Polis, havia uma organização política que resultava na diferenciação de duas dimensões da existência: uma, caracterizada pelo esforço de sobrevivência individual e continuidade da espécie (através de

atividades denominadas labor) e, portanto, marcada pelo interesse ao que é próprio a um indivíduo ou grupo, da ordem da necessidade e do ocultamento e que ocorria no interior da casa e da família; outra, relativa ao mundo compartilhado entre os humanos, o que lhes é comum, marcada justamente pela criação, através da fabricação humana, de um universo simbólico e material compartilhado (atividades denominadas trabalho), reunindo os humanos na companhia uns dos outros e de suas obras, essas perduráveis para além da existência daqueles que as fizeram, criadoras da durabilidade deste mundo e constituintes da história humana. A dimensão da existência referente ao que era próprio ao ser humano constituiu a noção de esfera privada e a dimensão da existência referente ao que era comum aos seres humanos constituiu a esfera pública. A esfera pública contém em si uma terceira dimensão – a política – na qual os humanos podem, através da ação, criar e gerir em conjunto um mundo comum a todos.

A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a liberdade como fenômeno político, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos, a reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente a associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da necessidade, sem a experiência de criar em conjunto um mundo comum a todos. (Carvalho, 2013b, p.79)

A atual dicotomização entre público e privado faz parecer que o problema seria a própria existência de tais dimensões, no entanto, ao compreender as experiências que geraram tais instâncias podemos entender o processo no qual elas se tornaram necessárias. No entanto, o declínio do sentido público da educação e do caráter ético-político da formação escolar está relacionado, como explicita Carvalho (2008a) com o processo de esfacelamento das fronteiras entre o público e o privado. Nesse esfacelamento as atividades da esfera privada (o labor) ganham espaço e visibilidade no mundo público, ao mesmo tempo, essas atividades têm suprimido as esferas do trabalho e da ação, resultando na expulsão da política da esfera pública. De tal maneira, o que os humanos passam a ter em comum, não são mais práticas e valores compartilhados, mas, seus interesses particulares.

Revelam-se, assim, perigos que atravessam a própria concepção de direitos: o entendimento do direito como algo a ser garantido a um ser em sua individualidade ao invés da constituição de direitos dos seres humanos ao

partilharem um mundo comum, tratando, portanto, de uma coletividade. Na primeira perspectiva, intensificada na atualidade, o direito não é tomado em seu caráter público e político - de produção de bem comum – e sim como benefício do sujeito em sua intimidade. E a educação – contemplada como direito – não é tomada como um bem em si e sim como um investimento privado, buscando um retorno econômico e utilitarista, vinculando o sentido do conhecimento ao desenvolvimento de características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias, importantes devido ao seu valor de troca no mercado, esvaziando o sentido ético-político da educação.

A partir de tal problematização evidencia-se uma discussão presente no campo das práticas educacionais fora do sistema regular de ensino: estariam seus praticantes e defensores colocando a vida privada e seus interesses individuais acima do bem comum?

A legalização do *homeschooling*, como afirma Barbosa (2013), é questionada por diversos pesquisadores que apontam tensões entre a escolha dos pais sobre as maneiras de educar e a dimensão política e o caráter público da educação. Embora seja permitida, a prática da educação em casa não é regulamentada na maioria dos países e, tal como coloca West (2009), aumentam as chances de danos às crianças: devido ao isolamento familiar e a falta de fiscalização do Estado é dificultada a verificação das condições de vida, de saúde e de situações de risco das crianças – abusos emocionais, físicos e sexuais, violência, trabalho infantil, falta de aprendizagem, etc. A defesa de tais pesquisadores tem como direção a busca de intervenção estatal para regulamentação e supervisão do ensino em casa, de maneira a garantir que as famílias cumpram seu dever em relação à educação dos filhos, que os interesses públicos do direito a educação sejam garantidos pelo Estado e que as crianças sejam de fato contempladas em seus direitos.

Tal discussão se amplia quando buscamos entender quem são os praticantes da educação fora da escola.

A prática do *homeschooling* nos EUA, tal como exposto por Vieira (2012) em sua origem, esteve associada à religiosidade, justificada pelo direito divino dos pais em escolherem a educação dos filhos e era marcada por intolerância, segregação e recusa à partilha do mundo comum. Na década de 70, com

ampliação dos adeptos ao ensino em casa, evidenciaram-se dois grupos distintos: de um lado, uma maioria composta por aqueles que fundamentavam sua prática através da religião - protestantes fundamentalistas; de outro lado, uma minoria composta por aqueles que compartilhavam das ideias de Holt e se auto-denominavam *unschoolers*. Desde o início dos anos 2000, como afirmam Gaither (2008) e Davies e Aurini (2003), ampliou-se a diversidade dos adeptos ao homeschooling, somando-se à maioria protestante e conservadora os Montessoris, Waldorf, católicos romanos, afrodescendentes, pessoas com necessidades especiais, entre outros.

Kunzman (2012) afirma que embora haja uma gama de culturas, ideologias e práticas, os *homeschoolers* apresentam um intrigante exemplo de intersecção entre a extrema direita e a extrema esquerda, sendo o fator que os aproxima a convicção de que as famílias devem ser capazes de moldar a educação dos filhos com pouca ou nenhuma interferência do Estado nesse processo. Apple (2007), por sua vez, aponta o atravessamento dessas práticas por questões raciais e de classe e destaca a grande parcela conservadora do movimento *homeschooling*. Essa parcela tem exercido grande influência nas políticas educacionais em prol de interesses particulares à prática do *homeschooling*, a qual se sustenta por um mercado lucrativo e tem conquistado o uso de recursos públicos para sustentar escolhas de caráter privado.

As características sócio-demográficas desse grupo nos EUA e Canadá são indicadas por Basham (2001): 80% dos *homeschoolers* são famílias constituídas por casais que moram na mesma casa (contra 66% dos alunos que frequentam sistema regular de ensino); 87,7% das mães de praticantes de homeschooling nos EUA não trabalham e no Canadá apenas um terço dessas mães trabalham mais de 15h por semana; nos EUA a maioria das famílias *homeschoolers* são compostas por 3 ou 4 filhos e 94% delas têm computador e livre acesso à internet. Como conclui Lubienski (2000), os pais engajados no ensino em casa são brancos, ricos e chegaram a altos níveis de escolarização, o que tem garantido às crianças condições sociais e materiais favoráveis, morando com ambos os pais e tendo uma renda que permita que um adulto esteja quase sempre disponível (geralmente a mãe).

No Brasil, embora o número de famílias que educam fora do sistema

regular de ensino seja crescente, a categorização de tal prática é dificultada por ela não é legalizada no país.

Um estudo foi realizado por Vieira (2012), com uma amostra de 62 famílias, e o autor apresenta os seguintes dados e considerações sobre os praticantes do ensino em casa: quase a totalidade dos pais é casada; a escolaridade da maioria das famílias é significativamente superior à média nacional o que revela que possuem elevado capital cultural; maioria das famílias declara se ligada alguma religião cristã; em mais de 70% das famílias a mãe está à frente do processo de educação tendo abdicado do emprego e da carreira profissional enquanto o pai possui emprego remunerado fora de casa; maioria pertence à classe média; alegam gastar pouco com a educação dos filhos – entre 100 e 200 reais por mês - sendo o custo inferior ao custo-aluno da educação básica pública e ao custo-aluno dos matriculados no ensino privado; idade média das crianças entre 7 e 8 anos; mais da metade das famílias residente no estado de Minas Gerais, o segundo maior número no estado de São Paulo e o terceiro no Rio Grande do Sul.

Consideremos também o nível socioeconômico dos participantes do coletivo Barro Molhado: grande parte dos envolvidos reside na zona oeste de São Paulo, oriundos de classe média e classe média alta e a maioria das participantes são mulheres brancas. Embora muitas das famílias sejam formadas por mães e pais (a maioria casados), são as mães que geralmente frequentam os encontros, tanto os destinados a experimentações conjuntas entre adultos e crianças, quanto os que têm como foco os adultos.

Ao analisarmos o quadro sociodemográfico daqueles que optam por uma educação fora do sistema regular de ensino nos EUA, Canadá, no Brasil evidenciam-se recortes de classe, de raça e de gênero. Tais recortes apontam que os envolvidos em tais práticas são aqueles que não vivem intensamente o extremo violento e opressor das desigualdades constituídas em nossa sociedade, ou seja, vivem e educam em condições privilegiadas.

Uma das dimensões das disputas em prol do ensino em casa, tal como exposto por Lubienski (2000), é o descomprometimento das famílias com o bem comum e com a manutenção da democracia, que se materializa quando, ao optarem pelo ensino individualizado que busca atender as necessidades

particulares de seus filhos, os pais deixam de investir na instituição escolar e nos aparatos públicos. Ou seja, passam a olhar apenas para interesses individuais e não mais a se preocupar com a coletividade.

Monk (2009) reconhece a importância do respeito à escolha dos pais mas aponta como legítimo o compromisso do Estado em regulamentar e supervisionar o ensino em casa, pois trata-se não apenas de uma tarefa privada, mas do exercício de uma função pública.

Se, a luta por direitos e as regulamentações estatais visam combater as desigualdades, criar condições dignas de vida à população em vulnerabilidade social e potencializar transformações, é preciso considerar que a disputas legislativas e jurídicas das escolhas individuais e familiares não devem impedir ou retroceder em relação às conquistas sociais instituídas através da compulsoriedade da educação e da obrigatoriedade da escola.

4.4. Qual seria, então, a defesa possível? Escola ou desescolarização?

O Barro Molhado, permeado por processos de desescolarização, se constitui ao instituir práticas educacionais e modos de viver. Inserido num contexto sócio-histórico específico, atravessado pelos modos de governo da contemporaneidade, ele se produz como parte da engrenagem de uma sociedade capitalística e, ao mesmo tempo, como forma de resistência.

Ao considerarmos o nível socioeconômico das famílias que participam dos projetos e das atividades do Barro, evidenciam-se recortes de classe, de raça e de gênero. Grande parte dos envolvidos reside na zona oeste de São Paulo, em bairros característicos de classe média e classe média alta e a maioria das participantes são mulheres brancas. Embora muitas das famílias sejam formadas por mães e pais (às vezes casados, outras separados), são as mães que geralmente frequentam os encontros, tanto os destinados a experimentações conjuntas entre adultos e crianças, quanto os que têm como foco os adultos.

Esses recortes, sobretudo o de classe, nos permite afirmar que o Barro Molhado ocupa um lugar de privilégio nos campos social e educacional. Se falamos em privilégio, buscamos explicitar que há condições materiais e imateriais

favoráveis para a constituição de suas experimentações nas formas propostas: há certa fluidez na circulação de dinheiro e de bens materiais; as famílias têm flexibilidade de horários e bastante disponibilidade para cuidar dos filhos e estar presente nos encontros.

A afirmação da situação de privilégio do Barro em nada diminui o valor das lutas travadas: lutas por maneiras de educar e de viver quem rompam com a produção de patologização, medicalização e exclusão social das diferenças; lutas por uma concepção de infância que prioriza a experimentação e o brincar (em detrimento da rigidez e imposição de jeitos certos de fazer nos processos de ensino-aprendizagem e outras experiências); lutas contra os autoritarismos que muitas vezes ocorrem na relação entre adultos e crianças; etc.

Além disso, é a partir da explicitação dos privilégios que se evidenciam os elementos necessários tanto para a construção de uma educação de qualidade quanto para a criação de modos de viver potencializadores. Alguns desses elementos são: condições materiais básicas – casa, comida, saúde, emprego, remuneração salarial justa; recursos financeiros e fácil acesso a materiais de uso pedagógico tanto para as casas das famílias quanto para os projetos; quantidade e qualidade de tempo tanto em relação às famílias quanto em relação aos projetos educacionais e à função dos educadores; espaços de reflexão sobre as práticas e de compartilhamento de pensamento, estratégias, dúvidas, percursos.

Ao se debruçar sobre o Barro Molhado e apreender os movimentos que se delinearam em sua trajetória, percebemos que suas experimentações também funcionavam como um laboratório: havia críticas, posicionamentos e apostas, e a partir deles iam se constituindo direções, projetos e experiências. Destaca-se nesse processo justamente sua capacidade de movimentação, a potência instituinte que permeia as configurações que vão se dando. Uma experiência corajosa e disruptiva que tem como marca um potencial de invenção no qual se prioriza o acesso e a possibilidade de mudança dos elementos determinantes de uma prática educacional e dos modos de viver. Quando a ideia central era proporcionar experimentações entre crianças e adultos, criou-se os encontros nas praças; quando, em dado momento, alguns pais precisaram ter tempo longe dos filhos, criou-se um projeto para que as crianças ficassem com educadores;

quando se mostrou necessário ter mais tempo para pensar sobre os conflitos entre as crianças, criou-se reuniões e encontros específicos; etc.

Os modos de governo da contemporaneidade, nos quais o controle se exerce de maneira intensa, difusa e invisível, evidenciam que, ao mesmo tempo em que as instituições escolares podem se configurar como práticas assujeitadoras, os processos de desescolarização e práticas educacionais que prescindem da escola, também correm esse risco. Criar rupturas nas formas de dominação da atualidade requer mais do que romper com o controle externo, pois vivemos num tempo de exacerbação do auto-controle, marcado pela responsabilização pessoal e culpabilização, no qual impera o controle de si sobre si mesmo.

Qual seria, então, a defesa possível? Escola ou desescolarização? A configuração da palavra de ordem “Barro Molhado para todos!”?

Nos discursos que envolvem processos de desescolarização realizam-se duras críticas à instituição escolar – tal como afirmamos ao longo dessa dissertação, *lócus* privilegiado da articulação entre modos de governo e processos de subjetivação. Ao mesmo tempo, as críticas direcionadas à escola também podem se estender – com suas especificidades - à família, instituição que também ocupou lugar central no engendramento de processos de dominação e assujeitamento na sociedade disciplinar e que se mantém, com novos contornos, na sociedade de controle. Assim, cabe-nos a ressalva de apontar o perigo da busca pela ruptura com a instituição escola ao se enclausurar na instituição familiar, pois ela pode ser tão opressora quanto a outra.

A composição do Barro por famílias deve-se a sua história e trajetória: o encontro de pessoas que questionavam os modos de vida e de educação na atualidade, dentre essas pessoas havia uma maioria de mães e pais. No entanto, essa marca familiar constituinte das práticas engendradas no Barro não significa que tal formato seja o único ou o melhor na busca por romper com as naturalizações e com a produção de assujeitamentos. As potencializações que o Barro opera nos modos de viver e educar e sua constituição como prática de resistência não se devem ao fato dele ser composto por tais famílias; ao mesmo tempo, suas experimentações apontam a potência da articulação, no campo educacional, entre os responsáveis pela educação formal (professores,

educadores, guardiões, etc.) e os núcleos familiares das crianças – característica escassa no sistema regular de ensino.

Compreender a produção das desigualdades e a maneira como ela se distribui na sociedade nos impede de defender o fim da escola. O direito à educação, atualmente materializado na obrigatoriedade escolar, se configura como uma conquista social por condições dignas de viver. No Brasil, a escola pública e gratuita muitas vezes é o único dispositivo estatal que chega às classes mais baixas e à população em vulnerabilidade social; e, através dela é que se conquista alguma garantia em relação aos direitos sociais. Extinguindo-se o sistema público de ensino ou mesmo flexibilizando a legislação em relação à obrigatoriedade escolar, os mais brutalmente afetados seriam aqueles que já vivem o lado extremo e violento da desigualdade.

Tão pouco poderíamos defender que a escola permaneça da maneira como existe hoje. A legislação vigente, as políticas públicas implementadas no âmbito da educação e o funcionamento do sistema público de ensino explicitam a falta de comprometimento e de investimento do Estado na estrutura escolar mínima para conceber uma educação de qualidade. Os recentes cortes orçamentários das áreas da educação e da saúde a nível federal e estadual tornam tal premissa ainda mais evidente. Ademais, as naturalizações dos modos de relação autoritários e impositivos e os efeitos normalizadores das práticas educacionais e sociais revelam a necessidade de rupturas e mudanças no meio social em geral e na particularidade do território escolar.

Podemos destacar do Barro Molhado a potência dos exercícios de resistência que ele opera e, inclusive, as problematizações que empreendemos a partir de sua ousada experiência, as quais revelam modos de governo e formas de dominação que atravessam (com intensidades distintas) tanto as práticas educacionais mais flexíveis quanto as mais endurecidas. O Barro se configurou como uma experiência que nos permite tensionar os modos de viver e de educar e, mais do que encontrar nele as respostas corretas que revelam a solução para os problemas engendrados socialmente, ele nos serve para evidenciar elementos importantes na constituição de processos de ruptura e, sobretudo, como indicador de que a luta contra a dominação se faz na produção das movimentações.

A defesa da atual dissertação não se faz sobre a definição de qual seria o melhor formato para constituição de uma prática educacional - o sistema regular de ensino ou as formas que se apresentam como alternativas a ele. Se há algo a ser defendido é a própria constituição de processos, passagens, movimentações, nos quais se forjam tais formas, que implicados no contexto social e histórico que os constitui, efetuam-se como brechas, rupturas, resistência.

5 CAPÍTULO III – Discussões

5.1. A constituição de palavras de ordem

O presente capítulo aborda questões que emergiram no encontro do processo dessa pesquisa com o Barro Molhado – ao habitar o território de suas práticas e com as entrevistas empreendidas. Antes de adentrarmos em cada uma das discussões apresentamos um plano de fundo comum: um questionamento sobre as maneiras de conceber, dizer e comunicar aquilo que defendemos.

Retomando a primeira pessoa do singular, minha aproximação com o Barro Molhado ocorreu pois tínhamos em comum críticas a certas formas de educar usuais em nossa sociedade. O desafio de participar de um coletivo se explicitava nas diferenças de pensamento que se evidenciavam e naquele contexto algumas formas de falar me incomodavam. Eram frequentes falas como “a criança precisa ser livre para fazer o que quiser” e “é preciso respeitar os desejos da criança”. Oriunda do meio acadêmico e imersa em questionamentos sobre discursividade, pensava sobre os efeitos dessas falas quando tomadas como palavra de ordem: deveríamos deixar, de fato, as crianças fazerem tudo o que quisessem? Como pensar a relação entre a criança e o desejo? Sendo o desejo produzido histórica e socialmente e ao vivermos numa sociedade capitalista e desigual, não constituímos também desejos que podem corroborar com a produção de dominação, opressão e assujeitamento? Tais incômodos tornaram-se processo de pensamento na construção da certeza de que toda e qualquer enunciação é atravessada por multiplicidades e, ao mesmo tempo, pode ser apreendida de forma totalizadora. Aquelas falas traziam apostas em relação a construção de maneiras de educar, traziam também ideias sobre educação, infância, liberdade, etc. Ao mesmo tempo em que as ideias trazidas e as frases pronunciadas podem operar totalizações, minha leitura sobre ambas também pode ter o mesmo efeito. Assim, realizamos uma breve problematização sobre o campo da linguagem em sua relação com a produção dos enunciados e de seus efeitos no campo social.

Deleuze e Guattari (1995a), ao tratarem da linguagem, rompem com a tradição da linguística que a conceitua como informativa e comunicativa, permeada por constantes universais, definida como um sistema homogêneo, que teria por função descrever e representar uma realidade dada a priori, como se a linguagem tivesse como fundamento remeter os signos a corpos ou estados de coisas. Amparados nesses autores, podemos afirmar a linguagem como transmissão de palavra que funciona como palavra de ordem, que seu movimento próprio é o do discurso indireto e que há necessariamente implícitos, atos específicos imanentes que se efetuam ao falarmos.

Palavra de ordem, pois o conteúdo da linguagem – aquilo que é falado – é uma de suas dimensões, e mais importante do que a informação comunicada, a função-linguagem exprime comandos, inserindo-nos em coordenadas semióticas.

Nesse sentido, afirmam Deleuze e Guattari (1995a):

A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação). (pp.11-12)

Nesse trecho, evidencia-se que ao ensinar gramática não se está apenas dizendo que bola é um substantivo feminino a ser precedido pelo artigo a, mas transmitindo uma forma de se relacionar com o mundo que o divide entre feminino e masculino, criando, portanto, lentes dualistas, binomiais, dicotômicas, através das quais as crianças aprenderão a enxergar e compreender o mundo. Eles continuam: “Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (Deleuze e Guattari, 1995a p.12).

A linguagem como comando serve para obedecer e fazer obedecer e a maneira como as enunciações se dão vão revelando as relações de poder constituintes das relações, sobretudo suas assimetrias, dominâncias e dominações (senhor-escravo, burguês-proletário, adulto-criança, etc.).

Discurso indireto, pois não há sujeito de enunciação, e sim agenciamentos coletivos dos quais derivam as enunciações; em outras palavras, o sujeito que fala, o *eu* a qual estamos acostumados a atribuir um dizer, já é segundo, é efeito. O agenciamento é impessoal e nele se determina a individuação de um enunciado, ou seja, aquilo que é falado por um eu se produz em um contexto coletivo e complexo que cria sentido a tal fala e a exige.

Assim, advertem Deleuze e Guattari (1995a):

Benveniste mostra que um enunciado performativo não é nada fora das circunstâncias que o tornam o que é. Alguém pode gritar 'decreto mobilização geral'; esta será uma ação de infantilidade ou de demência, e não um ato de enunciação, se não existir uma variável efetuada que dê o direito de enunciar. (p.21)

Atos imanentes implícitos, pois ao emitir um enunciado um ato intrínseco se efetua. Relação própria ao performativo – ato de jurar ao falar “eu juro” - e ao ilocutório – ato de interrogar ao falar “será que...?”, ato de prometer ao falar “eu te amo...” - que se estende a todo ato de linguagem. Esses atos imanentes são as próprias transformações incorpóreas que se realizam na fala, que não afetam os corpos e que são atribuídas a eles. As transformações incorpóreas se caracterizam pela instantaneidade, imediaticidade, simultaneidade entre a emissão do enunciado e o efeito produzido. Um exemplo dado pelos autores: num agenciamento jurídico há uma sentença que transforma um réu em culpado. Há ações-paixões que afetam os corpos: o crime que afeta o corpo da vítima e a execução da pena que afeta o corpo do condenado; e há um ato independente que ocorre no instante exato em que a sentença é proferida: o acusado se torna condenado, essa é a transformação incorpórea.

Deleuze e Guattari (1995a) contribuem para o questionamento sobre as possibilidades de um discurso produzir ruptura ou captura em relação ao funcionamento desigual de nossa sociedade ao nos atentar à relação entre o enunciado, seus pressupostos, as circunstâncias que o produzem e seus efeitos:

Um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos imanentes ou transformações incorpóreas que ele exprime, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos. A verdadeira intuição não é o juízo de gramaticalidade, mas a avaliação das variáveis interiores de enunciação em relação ao conjunto de circunstâncias. (p.23)

A partir dessa explanação podemos afirmar que o enunciado é o que se fala na circunstância exata em que se fala, naquilo que ele carrega e naquilo que ele produz; dependendo, portanto, não só das palavras, mas do tom de voz, do contexto, da pessoa que fala, do agenciamento a partir do qual ele culminou, do efeito gerado, etc. Evidencia-se, assim, que o enunciado é irredutível ao conteúdo que expressa, ou seja, entender uma certa frase baseando-se apenas no exposto do enunciado é reduzi-lo, é não apreender seu sentido; operar a relação

significante-significado ao enunciado, atribuindo a este significante um significado abstrato e generalista, é operar uma totalização.

As falas sobre o desejo, o querer e a vontade das crianças proferidas no Barro Molhado buscam construir novas formas de relação em meio ao processo educacional e nos permitem explicitar a segmentação historicamente produzida na relação entre o produto e o processo que o gerou, entre o que buscamos ao educar uma criança e como esse processo educativo tem sido feito. Essa segmentação está intensamente presente na organização da estrutura e do currículo do sistema regular de ensino: a divisão das disciplinas, a distribuição das turmas, a separação entre o saber sobre um objeto e as experimentações possíveis. Ao mesmo tempo, não é exclusividade do território escolar, são maneiras de pensar, agir e viver que atravessam o funcionamento social em geral, estando presentes em outros contextos e dispositivos, inclusive nas relações familiares e comunitárias.

Essas pessoas, individuações envolvidas em processos de desescolarização, decorrem de agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos. Elas estão imersas num contexto social que as convoca a transformar a educação. Há algumas décadas a luta pela educação se materializava na luta pela escola e para aqueles que tinham filhos não havia dúvida, se houvesse possibilidade, as crianças estariam na escola. Atualmente, há um estado de dúvida mais generalizado: colocar ou não na escola, em qual tipo de escola, uma escola que segue o formato tradicional ou uma escola “desescolarizada”, etc. Essa dúvida é um indicador de que o próprio dispositivo escola está em crise, tem sido questionado como dispositivo social.

Assim, os discursos do Barro apontam que, se nossas formas de educar e transmitir conhecimento têm sido desinteressantes às crianças, se os processos educacionais não as anima a aprender, a experimentar outras relações com os objetos, há uma necessidade de reinvenção. Tal reinvenção, entretanto, pode ocorrer tanto fora quanto dentro do sistema regular de ensino, ou melhor, explicita uma necessidade de lutas e reinvenções estruturais em nossa sociedade e particulares em meio a todo tipo de práticas educacionais.

Se, o que interessa é o enunciado em seu sentido, em tudo aquilo que ele carrega – apostas, desejos, pensamentos, críticas, perspectivas, etc., faz-se

necessário compreender por inteiro os conceitos, os termos, as palavras dos dizeres que aparentemente nos contradizem nessa luta compartilhada.

Assim, mesmo sem ter a pretensão da existência de uma significação essencial e a-histórica desses termos, sua adequada compreensão requer, a meu ver, uma referência ao sentido primeiro da experiência política que os criou. Não porque a ela poderíamos – ou deveríamos – voltar, nem por culto à nostalgia. Mas pela convicção de que certos conceitos trazem consigo a significação fundamental das experiências políticas que o geraram. E seu desvelamento poderá ensejar, na medida em que revelar as significações de que são portadores, a busca pela reflexão acerca do sentido de certos problemas contemporâneos que a eles fazem referência. (Carvalho, 2008b, p. 413)

Os enunciados dos movimentos de desescolarização têm relação com a disputa por um conceito de infância no qual a criança é considerada como sujeito do desejo e que deve participar ativamente da criação de sentidos em suas experimentações no mundo, inclusive em meio aos processos educacionais. No entanto, nossa discordância das maneiras de falar, dos conteúdos explícitos da fala, revela que uma mesma palavra carrega inúmeros elementos, sobretudo, éticos e políticos, e, portanto, além do significado que depositamos nelas, há os sentidos historicamente constituídos.

Considerando as dimensões que as palavras carregam, tornamos um ato de escolha o uso ou desuso de uma certa palavra, essa escolha constitui-se como mais um elemento de nossas lutas. Nessa dissertação, por um lado, buscamos operar a decomposição de certos conceitos, extrair seus sentidos, evidenciar suas tensões; por outro lado, ao considerar o que domina no sentido do uso de cada termo, percebemos que há certos termos que enfraquecem nossa luta – e melhor seria não usá-los – e outros dos quais não podemos abrir mão, em relação aos quais somos convocados a disputar na consolidação de seus sentidos.

Liberdade, desejo, interesse... complexos em sua constituição histórica, usados por libertários e também por movimentos conservadores de manutenção do *status quo*, são termos que não podem ser usados ingenuamente. Argumentar em prol de mudanças educacionais tendo como enfoque o desejo do sujeito (criança) e a liberdade do fazer pode, facilmente, fortalecer o “governo da individualização” (Foucault, 1995a) e alimentar as racionalidades liberal e neoliberal, mantendo, portanto, os regimes de saber-poder produtores das desigualdades e dos atuais problemas sociais e educacionais.

Não há uma maneira correta ou verdadeira de dizer as coisas, assim como não há controle sobre aquilo que foi dito. Em relação às lutas compartilhadas – necessariamente encontro, portanto, agregando trajetórias distintos e singulares – nos cabe buscar apreender os sentidos das palavras proferidas, por mais que elas nos causem estranhamento. Em relação a nossas próprias ações, se apresenta o desafio constante de tornar nossos dizeres componentes de passagens, nos liberarmos da prisão das palavras certas, torná-los estratégias que nos auxiliam a evidenciar contra o que lutamos e em prol do que lutamos.

Na palavra de ordem, a vida deve responder à morte, não fugindo mas fazendo com que a fuga aja e crie. Existem senhas sob as palavras de ordem. Palavras que seriam como passagens, componentes de passagens, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas. A mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagens. (Deleuze e Guattari, 1995, p.59)

A desescolarização se constitui como um conjunto de práticas discursivas que instituem novas maneiras de pensar e de fazer educação; esse processo é alimentado pela ruptura com naturalizações vigentes em nosso tempo – naturalizações, essas, que atravessam as experimentações das crianças.

As discussões travadas adiante buscam, ao evidenciar palavras de ordem³ presentes nas práticas do Barro Molhado, apontar, em meio às potências dos processos em voga, os perigos das palavras escolhidas na construção dos discursos que sustentam suas lutas, os perigos dos sentidos e significados que o uso de uma ou outra palavra produz ao considerarmos o que tem dominado em meio às disputas conceituais-epistemológicas-políticas travadas historicamente.

A discussão intitulada “A função da educação e o lugar do adulto nas práticas educacionais: considerações sobre não-diretividade e não-intervenção / mínima intervenção” aborda as palavras de ordem não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção e problematiza as maneiras pelas quais os adultos se colocam na relação com as crianças nas práticas educacionais. Devem os adultos agir ativamente ou cumprir o papel de observadores e mediadores? Tais definições se constituem, de fato, por oposição uma à outra? Como pensar

³ Utilizaremos o termo palavra de ordem para os dizeres que buscam trazer, de forma sintética, uma determinada luta. As palavra de ordem sempre se constituem expressando, ao mesmo tempo, conteúdos e comandos.

sobre a função da educação nos ajuda a conceber uma função ao adulto educador?

A discussão intitulada “Processos de subjetivação: liberdade e autonomia como eixos problematizadores” aborda a colocação de liberdade e autonomia como palavras de ordem. Tais termos estão fortemente ligados a uma defesa em relação aos modos pelos quais as crianças devem se colocar nas experimentações – com autonomia e liberdade para agir. Ao mesmo tempo, coloca-se em questão que tipo de sujeitos estão sendo produzidos e pretende-se criar uma prática educacional que produza sujeitos autônomos e livres que possam construir e viver numa sociedade mais justa. Como se relacionam os modos de fazer dos processos educacionais e os produtos da educação? Como as noções de liberdade e autonomia podem servir ou romper com a constituição de uma sociedade desigual e produtora de dominações, opressões e assujeitamentos?

5.2 A função da educação e o lugar do adulto nas práticas educacionais: considerações sobre não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção

Quando estivermos reunidos, a intenção é interferir o menos possível, abrindo espaço para que a essência de cada criança floresça. Como fazemos isso? Essa é a pergunta geradora da nossa pesquisa diária. [itálicos nosso] Trecho retirado do manifesto do Barro escrito em janeiro de 2014.

Preservamos a dinâmica das crianças:

Guardamos para que as crianças desfrutem de seu próprio ritmo e exploração. Prezamos a manutenção de um campo – a qualidade do espaço-tempo em que estamos inseridos. Para tanto, nos inclinamos à mínima intervenção dos adultos na experiência das crianças.

Não confundir com a não-interação com a criança, menos ainda com o abandono. Pelo contrário, trata-se de conectar-se com ela no momento presente e, a partir disso, perceber e reconhecer a gênese das suas emoções. [itálicos nossos] Trecho retirado da carta de princípios da prática do Barro, escrita em abril de 2014.

As experimentações em curso nas práticas do Barro Molhado, sobretudo aquelas que têm como foco pensar, cuidar e criar experiências para as crianças, estão alinhadas segundo certos princípios, compartilhados pelos adultos –

familiares e educadores – do grupo. Não-diretividade e não-intervenção têm sido, juntamente a preparação do ambiente, amor incondicional e presença, formas de nomear tais princípios, os quais tratam das maneiras de pensar e de agir dos adultos em relação às crianças. Estes princípios possibilitam o exercício de *posicionamentos* em relação à criança, à infância e à educação, o qual se constitui em *estratégias* para a construção de processos pela e para autonomia e liberdade.

Embora sejam vários os princípios que, ao tratarem de dimensões distintas, se complementam na construção de um posicionamento do adulto no campo de experimentações proporcionados às crianças, a presente discussão se debruça mais intensamente sobre dois deles - não-diretividade e não-intervenção – buscando, ao tensionar a formulação de tais enunciados, trazer as lutas e rupturas que carregam e evidenciar, a partir de suas dimensões históricas e políticas, os riscos desses usos.

Na elaboração dessa discussão utilizamos trechos das relatorias de reuniões de adultos e encontros com crianças (frequentes no primeiro semestre de existência do Barro), cenas - recortes de situações vivenciadas em encontros do Barro Molhado – e trechos das entrevistas concedidas por adultos (mães e educadores) participantes do grupo. Realizamos articulações de tais elementos referentes às práticas educacionais do Barro com pensamentos de Hannah Arendt, Foucault e outros teóricos da filosofia da diferença e da análise institucional, buscando, ao considerar os campos público, político e da educação, pensar sobre o lugar do adulto nas práticas educacionais.

5.2.1 Domínio público e dimensão política: como pensar a função da educação na atualidade?

Nos cursos ministrados no *Collège de France* - Segurança, Território e População (1977-1978) e Nascimento da Biopolítica (1978-1979) - Foucault trata da racionalidade presente nas artes de governar liberais e neoliberais, à qual apresentamos no primeiro capítulo ao tratar da governamentalidade e de processos de governamentalização. Essa racionalidade funciona através da

regulação das condutas pelos outros e por si mesmo e tem o critério econômico como referência para avaliar a sociedade em suas inúmeras dimensões, inclusive, os fenômenos sociais e políticos. Nesse contexto, tal como afirma Fonseca (2006), tornou-se hegemônico compreender a política através da lógica econômica e, portanto, em seus aspectos técnicos, tendo como consequência o “sistemático afastamento dos indivíduos das esferas de participação e de decisão política, o sistemático esvaziamento de sentido da dimensão pública, devido a uma separação de papéis entre governo e governados”.

Num tempo regido pela égide da técnica o indivíduo é desqualificado para agir: àqueles que governam (função muitas vezes exercida pelos Governos⁴) atribui-se a responsabilidade de decisão e ação, aos governados (indivíduos desqualificados) resta a indignação. Em um manifesto em oposição à criação de um Comitê Internacional contra a pirataria, em 1981, Foucault escreveu:

É preciso recusar a separação das tarefas que, frequentemente, nos é proposta: aos indivíduos cabe indignarem-se e falar; aos governos refletir e agir. Por certo: os bons governos amam a santa indignação dos governados, contanto que ela permaneça lírica. (...) A experiência nos mostra que podemos e que devemos recusar o papel teatral, que nos é proposto, da pura e simples indignação.” (Foucault, 1994 citado por Fonseca, 2006, p.156)

Foucault se opõe a essa idéia de política esvaziada da dimensão pública e afirma que o campo político não deve permanecer sob o domínio de especialistas. Sennelart (citado por Fonseca, 2006), ao comentar a obra de Foucault, afirma como plano de fundo de suas análises, a luta pela irrupção de contra-condutas frente às dominações que operam no cenário social.

Trata-se antes de dizer: nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político. A política não é nada mais e nada menos do que aquilo que nasce com a resistência às governamentalidades, a primeira revolta, o primeiro afrontamento. (Foucault, 2008b, p.409)

Buscando aprofundar discussões entre o domínio da política e a dimensão pública, situar a educação nesse meio e abordar as práticas discursivas dos processos de desescolarização, recorreremos à Hannah Arendt.

⁴ Diferenciação de Alfredo Veiga-Neto (2006) entre maneiras pelas quais o Estado governa – que passam a ser nomeados por *Governo* – e governamentalização em outros níveis (não exclusiva do Estado, pelos outros, por si mesmo, etc. – que passam a ser nomeadas por *governo*.

Podemos observar grandes diferenças entre os pensamentos de Arendt e Foucault, inclusive pelas maneiras através das quais conceituam ou tratam do campo da política. Entretanto realizar comparações, buscando tecer diferenças e semelhanças entre esses autores não é nosso objetivo. Ao compor uma discussão com pensadores tão distintos procuramos delinear, na diferença de seus pensamentos, um sentido comum; nossa meta não é contrapor suas definições conceituais, mas aproveitar os sentidos que atribuem à política e à coisa pública, buscando construir discussões relativas à função da educação e à função dos adultos na relação com as crianças.

Carvalho (2013a) nos introduz ao pensamento de Arendt apontando as controvérsias das maneiras de compreender a relação entre política e educação proposta pela filósofa. Há duas afirmações bastante conhecidas de Arendt que intensificam essa polêmica.

Uma delas: “[...] *a educação não pode desempenhar papel nenhum na política*, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”. [itálico nosso] (Arendt, 1978, p.188)

Outra:

Exatamente em nome daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que *a educação precisa ser conservadora*; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho que, por mais revolucionárias que possam ser suas ações, é sempre, da perspectiva da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. [itálicos nossos] (Arendt, 1978, p. 189)

Ao longo da obra de Arendt, tal como afirma Carvalho (2013a), a distinção entre o domínio da educação e o domínio da vida pública e política é fundamental. Essa separação tem um objetivo específico: impedir a fusão entre os termos e, portanto, impedir que, no exercício das relações pedagógicas, parta-se do mesmo pressuposto do que se defende nas relações políticas: a igualdade/equidade. Distinção que, ao mesmo tempo em que diferencia esses domínios, os aproxima, afirmando o compromisso político do sentido da educação: dar continuidade a um mundo ao inserir as crianças em uma comunidade cultural através de sua herança material e simbólica.

Carvalho (2008b), embasado em Arendt, nos introduz ao domínio da política ao fazer uma distinção entre as esferas públicas e privadas na Antiguidade. Há um uso habitual dos termos público e privado e decorrentes

polarizações que, a grosso modo, vinculam o público ao que é propriedade do Estado e o privado ao que é propriedade particular; esse uso tornou-se insuficiente para compreender e agir no mundo contemporâneo. O retorno ao sentido primeiro da experiência que gerou tais termos justifica-se, pois o desvelamento de suas significações pode contribuir para pensar e agir sobre os problemas contemporâneos. A gênese da noção de esfera pública constituiu-se em meio à vida na pólis diferenciando-se da esfera privada. Relacionava-se a vida privada à casa e à família, remetendo-a às necessidades vitais básicas de sobrevivência individual e continuidade da espécie. As atividades que concentravam esses esforços foram denominadas *labor*, tendo por característica gerarem produtos a serem consumidos no próprio ciclo vital. A esfera pública, por sua vez, remete à criação de um universo comum e compartilhado que, sendo artifício humano, precede e sobrepuja a existência de uma ou outra pessoa, produzindo a durabilidade do mundo. As atividades que produzem essas obras que permanecem no mundo foram denominadas trabalho. É nesse mundo público que se exercita a dimensão política da existência humana: o encontro entre seres humanos para juntos criarem e gerirem, por atos e palavras, ou seja, através da *ação política*, um *mundo comum*.

A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a liberdade como fenômeno político, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos, a reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente a associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da necessidade, sem a experiência de criar em conjunto um mundo comum a todos. (Carvalho, 2008b, p.79)

Ao tratar do domínio público e da dimensão política, Carvalho (2013a) afirma:

Como *forma de existência*, a política inaugura, para Arendt, uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte do poder. Ela é, nesse sentido estrito, a busca incessante e nunca definitivamente realizada de dar uma resposta digna à pluralidade como condição humana, porque são os homens – e não o Homem – que vivem na Terra e habitam o mundo. Seu lugar apropriado é, por excelência, o *mundo público*, esse espaço *entre-os-homens* que, ao mesmo tempo em que os une, impede que colidam uns com os outros. (p.38)

A atual dicotomização entre público e privado faz parecer que o problema reside na existência das dimensões do público e do privado. No entanto, a

retomada histórica de Arendt (1989) nos permite compreender o sentido da diferenciação dessas instâncias e o processo no qual elas foram construídas. A partir dessas considerações, Carvalho (2008b) retorna à Arendt, apontando como problemática contemporânea o crescente e contínuo processo de esfacelamento das fronteiras entre o público e o privado. Nesse processo as atividades da esfera privada (*labor*) ganham espaço e visibilidade no mundo público ao mesmo tempo em que as esferas do trabalho e da ação são suprimidas, resultando na expulsão da política da esfera pública.

Quanto ao domínio educacional, Arendt (1978) defende que a natureza da educação reside na natalidade: no “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (p.247). A natalidade carrega uma duplicidade: uma responsabilidade em relação à criança - um ser novo no mundo e em processo de formação – e uma responsabilidade em relação ao mundo – artifício humano construído ao longo do tempo. No campo educacional a consequência da duplicidade se efetua através da função de *conservação*: continuidade do mundo e da vida/desenvolvimento da criança, portanto, proteger o mundo para que ele não seja destruído por aqueles que nascem (pelo novo), como cuidar e proteger as crianças, para que o mundo não as destrua.

A defesa de Arendt (1978) de que a educação precisa ser conservadora carrega esse sentido; não se trata de um conservadorismo político que busca a manutenção do *status quo*, trata-se de criar condições para que as crianças cresçam e possam agir no mundo, revolucionando-o.

Por sua natureza, a educação se torna responsável por inserir os novos como herdeiros do passado - mundo que já não é – e compromissados com o futuro – mundo que ainda não é. Esta responsabilidade faz da escola – espaço atualmente definido como aquele a garantir o direito à educação – um lugar não apenas de transmissão de conhecimento e aprendizado, como corremos o risco de acreditar, mas, como nos alerta Arendt (1978), que tem por fundamento a relação entre adultos e crianças.

Diante de um tempo no qual se atribui à escola cada vez mais funções - produzir mão de obra qualificada, criar empreendedores, erradicar as

desigualdades sociais, suprir necessidades básicas de saúde e alimentação, etc. - torna-se necessário restituirmos o sentido da educação.

Carvalho (2008b) afirma o alinhamento entre os sentidos hegemonicamente atribuídos à educação na atualidade e uma perspectiva econômico-utilitarista - legado da teoria do capital humano⁵ – na qual o sentido público e político da formação é substituído por seu valor de mercado. Por exemplo, o ensino e o aprendizado antes valorizados por sua capacidade formativa (que na Antiguidade se materializava através da noção de que o conhecimento carregava *em si* as dimensões ético, política e estética da existência), dão lugar a uma sociedade de conhecimento (este, que em nada se aproxima à noção de conhecimento da Antiguidade) na qual os conteúdos se tornaram *meios* para a constituição de competência, habilidades e valores que servem à lógica produtiva de uma sociedade de consumo. Ou seja, trata-se de conceber a educação como um meio que visa atingir certas finalidades e não de afirmá-la em seu sentido próprio, com uma significação na qual a construção da noção de educação baste a si mesma.

Quais as implicações da diferenciação entre o domínio da educação e o domínio da política para as práticas educacionais? Como pensar a relação entre os atores políticos do mundo público – os adultos – com os recém-chegados nesse mundo – as crianças?

5.2.2 Diferenças entre política e educação: particularidades das relações entre adultos e crianças

Ao discriminar política e educação Arendt (1978) não está afirmando que as instituições e as práticas educacionais não têm relação com a política, trata-se de interpor a questão pedagógica - uma particularidade do fenômeno educativo – entre esses domínios. Assim, por um lado, procura-se evidenciar que o caráter público e político da educação se localiza na questão da natalidade – responsabilidade política dos já iniciados e incessante chegada dos novos em um mundo comum; por outro lado, aloca-se a relação pedagógica numa esfera pré-

⁵ Teoria do capital humano tal como nos apresenta Gadelha (2009) e que retomaremos no subcapítulo seguinte.

política, buscando constituir formas próprias ao fazer pedagógico que não se confundem com os modos de fazer política e não deveriam realizar uma simples importação das maneiras de se relacionar no campo político para o campo das práticas educacionais.

Retornemos à problemática da diluição entre as barreiras do público e do privado tal como compreendida por Arendt (1978). O público se constitui na criação de um mundo comum entre os adultos, onde as pessoas falam e são ouvidas, vêm e são vistas, onde todos são responsáveis. As crianças, por sua vez, estão em processo de formação e não alcançaram o estágio no qual respondem por si próprias e se tornam responsáveis pelo mundo. A vida familiar (âmbito privado) é intensamente atravessada pelo lugar de proteção da criança contra o mundo; já, a relação pedagógica, ocupa o lugar de transição entre privado e público - neste contexto a escola representa o mundo (âmbito propriamente público) e deve introduzir, aos poucos, a criança nele. Sem as delimitações que distinguem o que é público do que é privado e, portanto, as formas pelas quais as relações se constituem em cada um desses âmbitos, as práticas educacionais correm o risco de eximir os adultos de sua função de educador e imputar às crianças responsabilidades que não são delas.

Em uma das poucas produções nas quais Arendt (1978) trata diretamente da questão da educação, a filósofa critica escolas norte-americanas que eram consideradas alternativas a partir da década de 30, apontando como problema a proposição de fazer da escola um simulacro de mundo, colocando adultos e crianças numa relação a-hierárquica, retirando do adulto a marca de sua responsabilidade e de sua função de cuidado: a autoridade.

(...) ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania do seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem escapar para nenhum outro mundo, por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. (Arendt, 1978, pp. 230-231)

Carvalho (2013a) ressalta a distinção entre mundo e escola, e portanto, a diferença dos modos de se relacionar do adulto quando age em meio a iguais (exercendo sua função política no domínio público) e quando educa os recém-

chegados ao mundo (exercendo sua função pedagógica que expressa uma responsabilidade política com o mundo e com as crianças). Essas diferentes maneiras do adulto se relacionar - com outros cidadãos (entre iguais) e com as crianças (relação assimétrica entre professores e alunos) – materializam as diferenças de natureza dos domínios da política e da educação.

A recusa ao lugar de autoridade do adulto na relação com a criança é atravessada pela convocação ao *self-government* (carregando, portanto, a racionalidade presente na governamentalidade) e se produz em meio à “*atitude moderna em relação ao passado*” (Carvalho, 2013a, p.35).

Ao evocar tal atitude Carvalho (2013a) remete à desvalorização do passado e a concomitante veneração do futuro, que, inclusive, esvazia a experiência de viver no tempo presente. Essa atitude se constitui em meio à crise do mundo moderno, fruto da ruptura da tradição, do desaparecimento de experiências com as quais era possível criar critérios e julgamentos compartilhados.

A tradição pode ser compreendida, tal como nos permite pensar Benjamin (1987a), como a subversão da temporalidade cronológica: ao operar através do *tempo do agora* ela carrega a sabedoria do passado e cria novas direções para o futuro. Tradição, como o elemento que cria elos na composição de uma certa historicidade da humanidade, como conector das experiências humanas através dos tempos, como comunicação e perpetuação do conhecimento, como força motriz que constitui a cultura. Através da tradição os significados, os saberes e os fazeres transitam no tempo e no espaço – por um lado, ela estabelece maneiras de viver, pensar e agir; por outro, a rememoração que por ela opera é fonte das irrupções que podem mudar o curso da história.

O próprio Benjamin (1987a) assinala a ruptura da tradição e o aniquilamento da experiência como processos engendrados ao longo dos séculos através das minúcias das forças produtivas: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se sobre o homem”. (Benjamin, 1987a, p. 115)

Com o domínio da técnica a experiência é reduzida à vivência; torna-se difícil deixar rastros, uma vida sem marcas. A desvalorização da sabedoria, da memória, da história e, portanto, da tradição, empobrecem a experiência;

empobrecida a experiência, perde-se a capacidade de transmití-la, culminando na intensificação do esvaecimento da narrativa e da própria tradição. Os modos de produção capitalísticos intensificam a morte da experiência, dessubstancializam tempo e espaço e fazem dominar a informação como forma de comunicação – a informação com toda sua vidrosidade: dura, lisa, fria e sóbria. Nas palavras de Paul Valéry proferidas por Benjamin (1987b, p.206): “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”.

A crise na educação deve ser compreendida em meio a essa crise global do mundo moderno, a qual toma uma forma própria:

(...) o problema da educação no mundo moderno reside no fato de ela não poder abrir mão, pela peculiaridade de sua natureza, nem da autoridade, nem da tradição; mas mesmo assim ser obrigada a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade, nem mantido coeso pela tradição.” (Arendt, 1978, p. 191)

Arendt (1978) aponta a crise como algo que irrompe em determinado momento histórico, minando as respostas e certezas que perduravam até então, e que coloca a nu algo da experiência humana. O grande problema da crise, para Arendt, se concretiza quando respondemos à ela com preconceitos, deixando de lado a experiência da realidade e a reflexão; já, a crise em si é afirmada como uma oportunidade de retornarmos às questões mesmas e de respondermos a elas através de julgamentos diretos.

Assim, diante do tensionamento entre os domínios da política e da educação e em meio à proposição de novos formatos às práticas educacionais, cabe a nós exercitar o que Carvalho (2013a) afirma como maior legado de Arendt: o convite ao pensamento. Portanto, coloca-se a questão: nas práticas de desescolarização e, sobretudo, no Barro Molhado, como tem se exercido a responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e às crianças?

5.2.3. Responsabilidade dos adultos em relação ao mundo e à vida da criança: os desafios das práticas de desescolarização

O Barro Molhado, coletivo que serviu a essa dissertação como campo empírico, propulsor de questões a serem discutidas, é composto por pessoas de diferentes formações, trajetórias de vida, percursos profissionais, etc. E, embora

possamos notar fortes influências de uma ou outra linha teórica, não há uma teoria que o defina ou que seja compartilhada por todos os membros do grupo. Ainda assim, é bastante frequente dizeres nos quais se recusa a autoridade do adulto.

Após penetrarmos o pensamento de Hannah Arendt e nos fascinarmos com o sentido que ela atribui à autoridade – maneira de legitimar a responsabilidade do educador frente aos educandos, a qual se constitui através da assimetria de lugares configurando relações institucionais nas quais esses atores sociais ocupam lugares distintos – somos convocados a refletir sobre contra o que se luta quando, no Barro, o termo autoridade é questionado.

Ao retomar a trajetória de instituição dos processos de desescolarização observamos que suas práticas discursivas foram se construindo em oposição ao autoritarismo da relação dos adultos com as crianças e à pretensão daqueles em determinar jeitos certos de fazer, brincar e aprender. Esses modos de se relacionar com as crianças (não só com elas) se tornaram hegemônicos, naturalizaram-se ao longo do tempo e atravessam o território escolar. Luta-se, portanto, contra a dimensão autoritária.

Como nos lembra Carvalho (2013a) é justamente à dimensão autoritária (e não propriamente à autoridade) que se recorre frente à crise na educação quando, por um lado, busca-se a restauração de uma suposta *autoridade* do professor frente a alunos indisciplinados ou, por outro, defende-se a abolição da *autoridade* no cotidiano escolar. O autoritarismo que tem sido exercido na escola e, sobretudo, na relação professor-aluno é expressão da violência através da qual a escola produz e reproduz as desigualdades fabricadas na sociedade. A luta contra esse autoritarismo – manifesta nos processos de desescolarização – também tem sido efetuada dentro das instituições escolares.

A assimetria de lugares defendida por Arendt (1978) não se confunde com o autoritarismo que tem dominado nas relações sociais e escolares.

Orlandi (2002), ao afirmar que o sujeito se constitui através do discurso e do movimento que o faz circular por esse discurso podendo ocupar diferentes posições, define o autoritarismo como a interdição dessa circulação através do exercício de um poder regulador (que poderia ser, como exemplo do próprio

autor, o caso extremo de regulação das palavras que opera na censura, ou, como podemos pensar, o controle dos corpos nas instituições escolares).

No autoritarismo não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. (Orlandi, 2002, p.81)

Diferente do que ocorre em condições e funcionamentos autoritários, em meio a relações de autoridade a assimetria (que nas relações pedagógicas cumpre a função de introduzir as crianças no mundo) tem como destino o desaparecimento. Ela se mantém provisoriamente – protegendo os recém-chegados e o mundo – e irá, progressivamente, se exaurindo, o que se conclui na passagem da formação educativa para a responsabilização política, ou seja, com a admissão dos novos como adultos e, portanto, plenamente responsáveis pelo mundo.

O ato de educar não trata do mero “desenvolvimento de potencialidades cognitivas e psicológicas de um indivíduo”, como nos alerta Carvalho (2013a), educar tem relação com prover os cuidados necessários para que esses processos ocorram, cuidados que só podem ser efetuados na relação com aqueles que têm responsabilidade com o mundo e que, portanto, ocupam um lugar de autoridade. Justamente por isso, uma prática educacional – esteja ela no contexto da instituição escolar ou da desescolarização – não se configura como um mundo próprio e isolado do mundo comum e não pode se constituir como um simulacro de mundo.

Simulacro de mundo, pois há maneiras de construir as relações pedagógicas como se as crianças estivessem em condições de exercer plenamente sua cidadania, ou seja, tivessem total responsabilidade política e pudessem ser absolutamente responsabilizadas por seus atos e palavras.

Tomemos como exemplo o caso das assembleias de alunos – fazer que tem sido incorporado por várias escolas de ensino fundamental e médio. Nelas, há apostas em relação ao fortalecimento do debate, da escuta do outro, do reconhecimento do lugar da coletividade, de construção de comum, etc. Ao mesmo tempo, a existência de assembleias de alunos não significa que os alunos podem decidir qualquer coisa de qualquer maneira, ou seja, há limitações sobre o que pode ser decidido nelas (elas não podem, por si mesmas, determinar a

expulsão de um aluno, a demissão de um professor, a reconfiguração do projeto político-pedagógico da escola, etc. – citando casos extremos que revelam a radicalidade da questão). É frequente, no meio acadêmico, críticas às práticas de assembleias nas escolas, pois muitas vezes elas são realizadas como se significassem que os alunos pudessem decidir qualquer coisa e de que ocupassem um lugar de igualdade perante os educadores. No pior dos casos, há um uso instrumental e desleal das assembleias, no qual os próprios adultos fingem circular a palavra entre as crianças e, na sutileza das relações de força, executam ações autoritárias, impondo aquilo que lhes interessa.

Podemos defender a existência de fazeres democráticos nas escolas (como as assembleias), desde que sejam utilizados como estratégias no campo educativo, como experimentação, propulsores de pensamentos e questionamentos, como fonte de produção de saberes, como tencionadores da realidade; e não como uma ferramenta sólida e inquestionável que supostamente garantiria a igualdade de lugares institucionais entre educadores e educandos. Por exemplo, assembleias que sirvam como instigadores do debate sobre democracia: o que pode uma assembleia? o que uma assembleia garante? de que forma uma assembleia garantiria certos princípios? é possível agir de maneira anti-democrática numa assembleia? Ao habitar as relações pedagógicas, as assembleias não podem ser efetuadas como finalidade em si mesmas, pois assegurar as condições para o processo de formação exige garantir certos princípios (no limite, garantir o exercício da democracia entre as crianças e não o autoritarismo da maioria), essas são ações de responsabilidade dos professores, educadores, adultos.

Neste exemplo evidencia-se como as assembleias e, numa análise aprofundada, a democracia, ao estarem presentes nos dizeres do campo social, têm sido instrumentalizadas. Como consequência dessa instrumentalização tem-se, por um lado, a descaracterização desses dispositivos, por outro, sua sujeição à lógica de dominação vigente.

Em meio a esse contexto Carvalho (2013a) afirma:

Assim, a pretensa politização das relações pedagógicas tem um efeito duplo e paradoxal. De um lado, cria um simulacro de vida pública que tende a destruir as condições necessárias ao crescimento vital e às possibilidades de desenvolvimento pessoal que antecedem a plena participação no domínio público e político. De outro, ao conceber seu

processo não como uma forma de familiarização dos novos com um mundo comum, mas como um instrumento cuja finalidade é o estabelecimento futuro de uma nova ordem política, ela procura imprimir ao âmbito dos negócios humanos a lógica que preside a fabricação de objetos, destituindo o presente de suas tensões e o futuro de sua imprevisibilidade. (p.41)

Os movimentos de contestação do autoritarismo das relações pedagógicas e das práticas educacionais têm, por um lado, se efetivado com o uso equivocado da palavra autoridade materializados nas palavras de ordem não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção, por outro lado, criado novas maneiras de pensar e de agir. Como tais noções – não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção – nos ajudam a pensar sobre a relação entre adultos e crianças no domínio da educação?

5.2.4. Não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção: cenas e pensamentos constituídos nas práticas do Barro Molhado

Cena 1:

Num dos encontros regulares que ocorriam duas vezes por semana na Praça Gastão Vidigal um dos guardiães, Felipe (sem filhos), preparou uma bacia com líquido para fazer bolinhas de sabão. A praça já tem vários brinquedos dispostos no espaço e nesse dia havia outras intervenções com tecidos, cordas e tubos e as bacias com sabão. As bacias estavam dispostas num pedaço da praça, num lugar de grande circulação das crianças. Em determinado momento do encontro, Felipe vai até as bacias e começa a brincar com o líquido. Molha as mãos na água e começa a fazer bolinhas usando as mãos. Uma criança (2 anos), encantada, se aproxima de Felipe e da bacia e coloca as mãos na água. A criança tenta fazer bolinhas com as mãos, mas é difícil. Felipe continua fazendo bolinhas, sentado no chão e, agora, próximo à criança, olhando em seus olhos. A criança faz uma bolinha e fica muito feliz. Felipe e a criança ficam uns minutos nessa brincadeira, às vezes murmurando algumas palavras. A criança, curiosa com outras coisas, para de brincar de fazer bolinhas de sabão e vai andando pela praça. Várias outras crianças chegam às bacias. Felipe observa. As crianças não fazem bolinhas. Inicia-se uma brincadeira com água e potinhos, de repente todas as bacias estão vazias e o líquido escorrendo pelo chão. As crianças, molhadas e felizes, migram para outra brincadeira. Felipe também.

A cena 1 busca elucidar o princípio que tem sido nomeado por não-diretividade. A partir desse princípio, ao se colocar no campo de uma prática educacional e na relação com as crianças, o adulto busca criar condições para o

protagonismo da criança nas experimentações. Não-diretividade, pois há uma posição de que o adulto não deve direcionar ou dirigir a experimentação da criança para fins determinados.

Ao frequentar um parquinho não é incomum assistir a situações em que o adulto que acompanha a criança define quantas vezes a criança deve brincar num certo brinquedo (por exemplo quantas vezes descer no escorregador) e quando ela deve mudar de brincadeira porque “já brincou demais” de uma certa coisa ou um adulto que, ao levar a criança para brincar no tanque de areia e não querer que ela suje a roupa, tentar controlar o que ela pode fazer na areia (costumeiramente apenas bolos e castelos, de preferência usando a pazinha e não as mãos).

Cena 2:

Manoel e João brincam pela praça. Num dado momento a brincadeira se faz correndo pelo mato e indo de um canto a outro. Manoel encontra um pedaço de pau, pega, corre com o pau e grita. João acha graça. João procura um pedaço de pau, não encontra. João pega o pedaço de pau da mão de Manoel. Manoel chora. João, feliz, sai correndo com o pau. Manoel, chorando e pedindo de volta, sai correndo atrás. Um adulto, que olhava de longe tudo o que se passava, se aproxima e pergunta: “o que aconteceu?” Manoel conta estava brincando com o pau e que João pegou de sua mão. O adulto olha para João e pergunta: “João, o Manoel me disse que estava brincando com o pau, o que aconteceu?” João diz: “eu queria brincar e ele não deixava”. O adulto olha para Manoel. Manoel diz: “Mas eu tava brincando”. O adulto fala: “João, a gente não tira da mão; Manoel, o João também quer brincar; como a gente faz?” João abaixa o pau, entrega-o a Manoel e diz baixinho: “tô”. Manoel responde: “eu vou uma vez, depois vai você, tá?” E sai correndo, alegre, gritando. João sai atrás, também alegre e gritando. Quando chegam do outro lado, Manoel entrega o pau para João, os dois saem correndo, alegres.

A cena 2 busca elucidar o princípio costumeiramente enunciado de não-intervenção ou mínima-intervenção. A partir desse princípio busca-se construir um campo no qual prioriza-se o fluxo e a fluidez das experimentações das crianças. Não-intervenção ou mínima intervenção pois há uma posição na qual defende-se que quanto menos o adulto intervir na experiência da criança, mais rica ela vai se tornando.

É frequente o excesso de interferência do adulto nos fazeres da criança: desde comentários como “põe a perna primeiro pra subir”, “olha pra baixo pra não tropeçar”, passando por qualificações de *tudo* que a criança faz: “agora foi bom”, “que bonito”, “ixi, não deu certo” e chegando a impedimentos de qualquer coisa

que esse adulto considere desafiador: “não dá pra você subir no trepa trepa”, “você não vai conseguir andar nessa mureta”, “sai daí que você vai cair”.

Tornou-se necessário pensar as relações pedagógicas e criar maneiras outras dos adultos se relacionarem com as crianças em contraposição às formas dominantes e naturalizadas, nas quais operam o uso da força física, chantagens, ameaças, convencimentos, determinações generalizadas sobre o que, como, quando e onde a criança deve fazer, brincar, aprender, etc. Essas formas, muitas vezes, têm relação com gestos automatizados e corriqueiros dos adultos que, sem acompanhar as experiências em cena, polarizam as situações entre o certo e o errado, o bem e o mal e definem, a partir de pré-concepções e pré-julgamentos, o que deve ser feito. Há, na crítica de tais formas, denúncias de autoritarismo, adultocentrismo e adultismo que atravessam a postura dos adultos na relação com as crianças.

Não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção estão imbricados um ao outro, ou seja ações de dirigir e direcionar se dão em meio a ações de intervir e interferir. Abarcar cada uma dessas dimensões segundo a divisão proposta busca trazer à baila os dois termos que são costumeiramente utilizados ao tratarmos de práticas educacionais articuladas a processos de desescolarização. As análises efetuadas se produzem ao esmiuçarmos particularidades que cada um desses termos nos permitem pensar, assim como suas articulações.

Os princípios de não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção, elucidados nas cenas 1 e 2, permitem-nos acessar excessos e automatizações de um modo dos adultos se relacionarem com as crianças, revelando que há, na produção do cuidar e educar, falas e ações que impedem experimentações: uma criança de um ano muito provavelmente não conseguirá subir num trepa-trepa, mas ela pode sim conseguir brincar de passar em baixo dos aros de ferro; subir na árvore pode ser feito colocando primeiro a perna no tronco e depois segurando um galho, mas há varias outras formas que são suprimidas se o adulto, a todo momento, tenta controlar os movimentos da criança.

Na presente discussão, portanto, buscamos afirmar não que o adulto não deva direcionar ou interferir (o que, como veremos adiante, necessariamente ocorre), mas que os princípios que constituem a prática do Barro foram

inventados por necessidade: eles compõem uma luta em prol de concepções de infância e educação que se contrapõe a formas dominantes, naturalizadas e automatizadas.

O educador Vicente, em entrevista, nos dá uma dimensão dessas contraposições ao tratar das práticas e dos projetos do Barro:

*Você já não é obrigado a comparecer a todas as atividades; só isso já é uma coisa. Dentro de cada atividade, não tem nenhuma **diretividade** de proveito da criança naquele lugar, naquele tempo-espaço....Tirando o Rolezinho, todas as atividades são bastante livres. Mesmo o Rolezinho... não quer dizer que ele não seja, mas ele é o único em que os adultos fazem a articulação. De resto, são só espaços preparados. A Praça é um espaço preparado, ninguém fala o que as crianças fazem lá. O Baby Barro é um espaço preparado, ninguém fala o que as crianças fazem lá. O encontro entre as crianças, que já foi Barrinho, agora acho que o grupo se dissolveu, não sei, também é um espaço preparado. **Ou seja: a dinâmica do encontro é a dinâmica de um campo, não é a dinâmica de uma atividade programada.** Eu vou pra praça, eu identifico na praça quais são os potenciais de exploração da infância nessa praça, dentro disso as crianças exploram o que elas querem, ou não exploram ou nada, ou chegam e querem ir embora, ou nem vão. Nesse esquema a gente tem uma autonomia maior das famílias, uma autonomia maior das crianças e uma autonomia maior dos educadores, quanto à frequência, quanto à proposta, quanto ao tesão que está tendo em estar lá. [grifos nossos] (Vicente, em entrevista)*

Os dizeres de Renata Idargo, uma das guardiãs entrevistadas do projeto Rolezinho (e mãe de duas crianças que frequentam os encontros do grupo), afirmam a não-diretividade como materialização do lugar que o adulto deve ocupar na relação com as crianças. Ao contar da experiência de um rolezinho *master flow* (sic), no qual a proposta havia sido percorrer as ruas da cidade e entrar em qualquer estabelecimento que estivesse aberto à escolha das crianças, ela revela o quanto se soltou e ficou encantada com as experimentações que o passeio proporcionava.

*Na volta a gente começou a caminhar. Eu estava brincando com eles de fazer passos diferentes. Eu falei: ‘agora vamos fazer igual avião, uóóóó...’ Ploft. Eu levei um puta de um tombo. Daqueles tombos que você fala: ‘meu, agora quebrou tudo, né?’ Caí, espatifada no chão. Na hora em que caí no chão me veio uma memória da minha infância. Há quanto tempo eu não caía no chão desse jeito? Como uma criança! Estava completamente entregue a meu tombo. Eu gargalhava. Aquilo era delicioso. E as crianças gargalhavam. Havia sido uma situação ridícula – uma pessoa desse tamanho cair no meio da rua, na calçada, espatifada. [...] Onde está a pessoa que acompanha essas crianças? **Está junto.** Como a gente vai sentir o que acontece com elas? Estando junto, **conectadas** desse jeito, levando tombo junto com elas. [grifos nossos] (Renata, em entrevista)*

Nesse relato ela exprime uma função exercida pelo adulto: coincidir com o universo infantil. A partir desse lugar de coincidência se constitui a relação pedagógica - a qual conserva a dimensão da responsabilidade do adulto ao se agregar à dimensão da experimentação.

*Me coloquei exatamente no lugar das crianças. **Aí é o lugar que o educador tem que estar. É no junto.** Eu não estou separada, estou junto, estou no mesmo flow que eles.... Nesse dia abriu-se um outro universo sobre o lugar do educador. Eu participo estando realmente junto com eles. Lógico que tem uma preocupação da segurança, tem uma preocupação de horário... [grifos nossos] (Renata, em entrevista)*

Criar uma dinâmica própria a um campo, como afirma Vicente, e estar junto, conectado, como diz Renata, se constituem em pistas do que se defende que um adulto faça e de como criar tais possibilidades.

Compondo essa mesma discussão, buscamos afirmar também que tais princípios e os termos que os tornam comunicáveis carregam em sua enunciação o peso de sua história e de sua circunscrição no campo político. Portanto, são atravessados por outros componentes e direções (para além daqueles que se pretende) que entram no jogo de relações de saber-poder que irão definir se o uso de tais princípios e termos, num momento determinado, coloca-os a serviço da dominação ou da libertação, do assujeitamento ou da resistência, da opressão ou da movimentação da vida.

Dada tal complexidade, seriam os termos não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção, aqueles que melhor explicam ou exemplificam o que se pretende com tais princípios? Ou ainda, haveria um termo, que por si só, daria conta de garantir o que se busca ao formular um certo princípio? E, se considerarmos que nenhuma palavra seria suficiente nem para explicar/exemplificar um princípio nem para garantir uma luta, seriam não-diretividade e não-intervenção/mínima intervenção, os termos mais adequados para enunciar os posicionamentos que estão em jogo na construção da relação entre adultos e crianças?

5.2.4.1. Compreendendo a movimentação dos princípios e estratégias em meio à trajetória do Barro

Podemos afirmar que o Barro se constitui como uma linha de fuga⁶ em relação ao que domina no campo educacional, portanto, que suas práticas buscam rachar com as naturalizações de formas de viver, se relacionar e educar. Os princípios de não-diretividade e não-intervenção/mínima-intervenção e as estratégias dos adultos se tornarem, ao habitar o campo de experimentação, observadores e mediadores, compõem as fugas que apontam para a produção de rupturas e de mudanças no mundo.

Buscamos, anteriormente, apontar o campo social no qual a emergência desse princípios e estratégias se fizeram necessários e procuraremos, doravante, problematizá-los ao relacioná-los com dimensões históricas e políticas que atravessam suas enunciações. Nesse momento evidenciaremos aspectos da trajetória do Barro na relação com tais princípios e estratégias que nos permitem tratar de tensões e perigos na construção de suas práticas.

Pouco há a dizer sobre o perigo da primeira [linha molar], e seu endurecimento de difícil modificação. Pouco a dizer sobre a ambiguidade da segunda [linha molecular]. Mas porque a linha de fuga, mesmo independentemente de seus perigos de recair nas outras duas, comporta, por sua vez, um desespero tão especial, apesar de sua mensagem de alegria, como se algo a ameaçasse exatamente no âmago do seu próprio empreendimento, uma morte, uma demolição, no exato instante em que tudo se esclarece? (Deleuze e Guattari, 1995b, p.80)

A seguir, duas cenas:

Cena 3:

Num encontro na casa de uma das famílias quatro adultos conversam numa sala. Uma criança (de 2 anos) que brinca por ali pega um livro e começa a folhear. A criança, interessada, se aproxima de um dos adultos e pergunta “Que bicho é esse?” Esse adulto fica na dúvida do que responder, estaria ele determinando a imaginação da criança com sua resposta? Em seguida, esse primeiro adulto olha para outro adulto e diz, bem baixinho, “ele quer saber que bicho é esse, o que eu faço?” O

⁶ Nas linhas de fuga, tal como afirmam Deleuze e Guattari (1995b), se concentram as possibilidades de ruptura, de rachar com as cristalizações e, portanto, de transformação: “Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga.” (Deleuze e Guattari, 1995b, p.78)

segundo adulto, também na dúvida e insatisfeito com a própria resposta diz “não sei”. A criança pergunta, novamente, e agora para os dois “que bicho é esse?”. Um deles diz: “que bicho será que é?” A criança pergunta “qual é?” Os adultos se entreolham, sem saber o que fazer; ninguém responde qual é o bicho. A criança deixa o livro e vai circular pela casa.

A cena 3 é um recorte de uma situação que ocorreu num encontro composto por educadores, pais e/ou mães e seus filhos na casa de uma das famílias presentes, em 2012. Essa situação ocorreu antes mesmo do coletivo Barro Molhado se constituir (mas muitas das pessoas presentes compõem o grupo atualmente), logo após um curso de *educação ativa*, no qual foram compartilhados pensamentos e estratégias para criação de práticas educacionais que colocam as crianças protagonistas das experimentações e que buscam respeitar sua dinâmica.

Tal cena é atravessada pelo princípio da não-diretividade, e procura trazer para a presente discussão certos desafios vivenciados pelos adultos no processo de despir-se das *formas dominantes, naturalizadas e automatizadas* na relação com as crianças. Nela, exprime-se também um certo excesso que se torna paralisador na ação do adulto em relação à criança.

Cena 4:

*Num encontro do Laboratório, que ocorria semanalmente na casa da família de Carolina (mãe) e Gabriel (filho, com 3 anos na época) reunindo educadores, mães e/ou pais e seus filhos com idades dentre 0 a 6 anos, ocorreu um conflito entre duas crianças. Havia vários adultos no ambiente e as crianças brincavam e circulavam livremente pela casa - grande, espaçosa e com um quintal enorme. O **espaço** estava **preparado** com tudo disposto segundo um planejamento específico: diferentes espaços com materialidades distintas - caixas de areia, argila, água, tábuas formando circuitos e escorregadores, um balanço, bolas e outros brinquedos também organizados na parte interna da casa. Manoel (3 anos) pega uma bola e começa a brincar, Gabriel se aproxima e tira a bola da mão do Manoel. Manoel chora. Carolina se aproxima e diz “Gabriel, a gente não tira o brinquedo da mão do outro”. Gabriel grita “é meu!”. Carolina diz para Gabriel “É seu, mas a gente não tira da mão” e para Manoel “Não foi legal o que ele fez, mas esse é dele, então vamos procurar outro brinquedo pra você usar?” Manoel encontra uma peneira e começa a brincar. Gabriel vem e pega a peneira do Manoel. Manoel chora. Carolina chega e diz “Gabriel, esse o Manoel tá brincando, a gente não tira da mão”. Gabriel grita “é meu!” Carolina diz “Esse não é seu filho, esse é de todo mundo” Gabriel grita várias vezes, cada vez mais bravo “é meu, é meu, é meu!”. Manoel diz chorando “eu peguei primeiro”. Carolina diz “eu sei Manoel, eu tô falando isso pro Gabriel e ele já vai te devolver”. Carolina: “Gabriel, devolve a peneira pro Manoel, ele pegou primeiro”. Gabriel grita “é meu!”. Carolina: “Esse não é seu, ele pegou primeiro”. Carolina insiste “Gabriel, o Manoel tava brincando, a gente vai devolver pra*

ele agora”. Gabriel, muito bravo, bate com a peneira em Manoel. Manoel chora. Carolina diz a Gabriel “Filho, a gente não bate, não é pra bater no Manoel”. Carolina pega a peneira e dá para Manoel, que agora está chorando e não quer saber da peneira. Carolina se coloca entre Gabriel e Manoel, pois Gabriel tenta bater em Manoel e pegar a peneira novamente. Carolina conversa com Manoel “ele te bateu, Manoel?” “Bateu”, responde Manoel. “A gente já falou pra ele não bater, que aqui a gente não bate, você quer falar pra ele que você não gostou?”. “Arran”, sussura Manoel. Carolina acompanha Manoel e ao alcançarem Gabriel, Manoel diz “Não gostei!” Gabriel então o empurra tão forte que Manoel cai no chão. Manoel desata a chorar. Carolina conversa com Gabriel e depois com Manoel. Carolina e Manoel vão até Gabriel novamente e Manoel diz “Não gostei!” Gabriel bate em Manoel. Carolina se coloca entre os dois e segura Gabriel, falando que a gente não bate, Manoel torna a chorar e sai à procura de sua mãe. [grifos nossos]

A cena 4 é um recorte de um conflito que ocorreu em um encontro do Laboratório, no início do ano de 2014, quando o Barro existia há cerca de 6 meses. De lá pra cá, muita coisa já mudou, tanto em questões organizacionais – o Laboratório acontecia na casa de uma das famílias e atualmente não há mais encontros abertos nas casas e a prática do Laboratório, como existia antes, não existe mais – como em pensamentos e formas de lidar com o que ocorre ao longo dos encontros, inclusive em relação aos conflitos.

Essa cena é atravessada pelo princípio da não-intervenção ou mínima intervenção. Em relação à ela, por ora, gostaríamos de destacar duas questões: a primeira diz respeito ao esforço dos adultos, evidenciado nas atitudes de Carolina, de se colocar de uma forma não-automatizada na relação com as crianças, buscando se despir de julgamentos, pré-concepções, ações precipitadas e respostas prontas. A segunda, uma certa complexidade da ação do adulto diante de conflitos e suas resoluções: na cena tal conflito vai se prolongando, gerando outras complicações e a agressividade da situação vai se intensificando.

Longe de generalizar a busca por romper com formas automatizadas em seus riscos e desafios e sem deixar de discutir questões que aí emergem, interessa-nos as disputas e a construção dos bastidores das práticas com as crianças, os quais se faziam presentes nos encontros entre os adultos – Reflexão sobre a prática, Grupo de Estudos, documentos compartilhados, conversas, entre outros.

Se podemos trazer à tona cenas que exprimem acontecimentos para além daqueles idealizados em nossas práticas é, por um lado, para marcar que nossas

conquistas se fizeram ao longo de processos, tempos, distâncias, modificações, consistências – ou seja, passaram por dificuldades e desafios – por outro, porque já conseguimos produzir movimento em relação a essas cenas iniciais, ampliando a forma como construímos nossas práticas nas relações com os princípios e as estratégias que nos norteiam. E, se estas cenas estão sendo evocadas neste momento, é porque acreditamos que ao se deparar com os riscos e os aprisionamentos de um certo jeito de fazer tornamos mais possível a produção de derivas, deslocamentos e rupturas em relação aos perigos de nossas próprias práticas.

Ao longo dos primeiros meses do Barro, registros e relatos das reuniões e encontros eram frequentes; nesse período inicial as dúvidas e as perguntas estavam intensamente presentes. Uma mãe, num relato, escreve:

*Como **equilibrar** o valor da espontaneidade com o valor da intencionalidade? Ou seja, se estamos numa proposta de nos despir de estratégias que não nos servem mais, é esperado que sintamos algum grau de desconforto. [grifo nosso] (mãe, em relato de um encontro ocorrido em 28 de novembro de 2013)*

Assim, logo no início de 2014 passamos a utilizar de uma técnica, que em maior ou menor medida, faz parte da prática de alguns participantes do Barro até hoje. Uma composição entre auto-observação e espera máxima para agir: o adulto se coloca em campo como observador; ao presenciar uma situação em que se sinta chamado a intervir, ele deve suprimir o primeiro impulso de ação (este, muitas vezes se daria de acordo com as formas dominantes, naturalizadas e automatizadas às quais nos contrapomos), buscar diferenciar o que sente em relação a essa cena que tem, mais intensamente, relação consigo próprio (sua história, seus medos, emoções, expectativas) e, o que tem, mais intensamente, relação com as crianças que observa.

Tal técnica era muito proveitosa para o contexto dos encontros: trata-se de encontros nos quais as famílias estão presentes, cada qual com seus filhos – crianças com menos de 6 anos, muitas pequenininhas. Ou seja, havia, de fato, muitos afetos misturados quando os adultos presenciavam situações desafiadoras. Viam o filho cair, viam o filho, apanhar, viam o filho bater, etc. Cuidar do filho e cuidar de um grupo de crianças são ações distintas, e surgem desafios específicos quando os pais se tornam os adultos que sustentam um

campo educacional de várias crianças juntas, incluindo seus filhos. Além disso, a constituição do grupo se dava através do pacto entre os adultos, e estes adultos eram afetados por como o filho de um tratava o filho do outro e como o pai/mãe de uma criança se colocava no conflito dessa criança com seu filho.

Ao mesmo tempo, tal técnica levava tempo e também não era unânime entre os adultos presentes. Às vezes ela se mostrava eficaz, outras vezes lenta ou insuficiente. Ela se configurou como uma das estratégias usadas por alguns de nós, porém, mais do que o uso dessa técnica ou de outras estratégias, ou, dito de outro modo, justamente a criação de diversas estratégias nos possibilitou criar distanciamentos – nossos em relação às emoções que afloravam quando presenciávamos nossos filhos em situações conflituosas, das emoções em relação a nossas ações mais imediatas, das ações imediatas ao pensamento sobre o que ocorrera – fortalecendo a construção de discussões e elaborações que, ao mesmo tempo em que davam consistência à nossa prática, nos preparavam para as novas experiências que se seguiam.

Se no início de nossa trajetória foi necessário habitar quase a extremidade da não-diretividade, como na cena 3, ou da não-intervenção, como na combinação entre a auto-observação e a espera máxima para agir, após dois anos de caminhada já podemos discutir (como ocorreu nas entrevistas) o que significa e quais os efeitos de tais princípios e enunciações. Atualmente podemos, sem peso ou culpa, contar sobre vários animais, ensinar – através das palavras e do exemplo e mantendo o olhar atento e respeitar o tempo da criança - como se faz uma espada de jornal. Um conflito conhecido, na maioria das vezes, já nos afeta de uma forma mais tranquila e, ao mesmo tempo, reagimos a ele de maneira mais sóbria. Diferentemente do que ocorreu na cena 4, podemos mais rapidamente interferir numa briga entre duas crianças e buscar ouvir cada uma delas e buscando o diálogo entre elas e buscar resoluções pacíficas e intervir sem tanta demora e agir com mais precisão – mantendo um tempo para que as crianças e os adultos envolvidos compreendam o que acontece sem prolongar as situações agressivas.

Uma grande riqueza do Barro, e que contribui para que nos deparemos com os riscos de nossas próprias formulações, é justamente a disponibilidade e disposição dos adultos em pensar sobre o que produzimos. Isso tem se dado

intensamente desde o início do grupo e permanece – de diferentes formas – até hoje.

Em dado momento, quando frequentávamos a praça Gastão Vidigal, após percebermos que a forma dos adultos estarem presentes atrapalhava as experimentações das crianças, falávamos demais uns com os outros, criávamos ruídos, parecia uma dia na praça. Mas, para nós, não era essa a proposta, queríamos fazer da praça uma experimentação outra. Daí, resolvemos que os adultos deveriam ficar em silêncio. De fato, conseguimos estar mais *presentes* no campo e os ruídos diminuíram. Ao mesmo tempo, passamos por uma nova fase de engessamento de nossas relações com as crianças – podíamos falar com elas? Podíamos interagir espontaneamente? Não conseguíamos mais. Enrijecemos.

Novas conversas se deram, pudemos compreender que a questão não era falar ou não falar, mas *como* falar. Como falar com outros adultos sem atrapalhar o fluxo das crianças? Combinamos que as conversas entre adultos ocorreria em cantos não ocupados pelas crianças. *Como* falar com as crianças? Resolvemos nos basear na *presença* e deixar que as interações se dessem de forma espontânea. Pudemos compreender que a questão não era propor ou não propor uma atividade, mas *como* propor. Propor passou a acontecer da seguinte maneira: qualquer adulto podia levar propostas, podia ou não convidar – diretamente – as crianças para participar, e as coisas iam se fazendo, as crianças, como protagonistas iam escolhendo se aproximar ou não, olhar ou não, fazer junto ou não, brincar com o que estava feito, etc. Os conflitos, bem, foi se tornando mais fácil se colocar na relação diante dos conflitos conhecidos, e os pensamentos que embasam nossa maneira de agir nos conflitos nos auxiliam em relações aos conflitos inéditos. Porém, talvez por natureza, os conflitos mobilizem em nós forças que ainda nos tiram de nosso *modus operandi*, e é justamente essa tensão que serve de força motriz para o exercício do pensamento e para a criação de novas estratégias – tal, se quiséssemos comparar, como ocorre nas experimentações do viver (para além do educar).

5.2.4.2. O princípio da não-diretividade

Através da não-diretividade defende-se que no momento em que a criança se relaciona com o ambiente, com os materiais, com outras crianças e com o próprio adulto, os fazeres devem se dar a partir de como a criança interage nessas relações, de seu uso, de suas criações e invenções. Se há uma bacia com água e sabão e um tom, dado pelo educador, da possibilidade de fazer bolinhas, a criança pode ou não se aproximar dessa bacia, ela pode ou não fazer bolinhas, ela pode ou não inventar uma outra brincadeira com aqueles materiais e essas brincadeiras vão ou não se concretizar de acordo com a forma que a criança vai delineando sua própria experimentação.

Porém, para que se conquiste esse momento, para que se construa tais possibilidades de experimentação e de protagonismo da criança diante deles, *muita coisa precisa acontecer*: o guardião propôs uma experimentação, pensou nela e preparou o material, dispôs o material no ambiente, habitou o ambiente se relacionando com o material, se relacionou com a criança – mesmo que silenciosamente – abriu espaço para que a criança fizesse um uso particular desse material, acompanhou o fechamento de tal experimentação, se manteve no campo sustentando possibilidades outras de experimentação, acompanhou a chegada de novas crianças, etc.

Esse tanto de coisas que precisam acontecer revelam que um adulto não-diretivo ou não-direcionador não é um adulto que participa do campo educacional como se não estivesse participando: ele está ativo no campo, ele opera através de uma presença da carne e da alma, ele está atento, ele também interage e, por fim, sua forma de estar e agir se constrói a partir de posicionamentos e confere *direções*: horizontes afirmativos do que se pretende com as subjacentes concepções de infância e educação.

A fala de Sofia Ferraz da Costa, outra das guardiãs (e educadora) entrevistadas do projeto Rolezinho, faz emergir questionamentos, presentes no campo de forças que constitui o Barro, em relação às formas de nomear as práticas defendidas:

O que é uma pedagogia diretiva e o que é uma pedagogia não-diretiva?... É difícil entrar nisso. Quando organizo um material eu olho: 'será que essa

criança está precisando tanto desse material? Será que tiro um pouco? Ponho outra coisa? Como vou receber a criança? Que desafios motores vou proporcionar nesse espaço? É um olhar que direciona. É um olhar que ajuda. É um olhar que está sustentando, apoiando, contornando; ele não está cerceando, manipulando, induzindo, impondo alguma coisa. (Sofia, em entrevista)

Veiga-Neto (2007), ao tratar da problemática de se atribuir à visão a possibilidade de desvelar a realidade (como se houvesse um mundo real preexistente e separado das relações entre os sujeitos), afirma que qualquer impressão que temos do mundo é, ao mesmo tempo, uma maneira de conceber esse mundo e que “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui” (p. 30).

Considerando que nas práticas alimentadas pelo princípio da não-diretividade defende-se o protagonismo da criança e para tal utiliza-se como estratégia a observação e a compreensão de que olhar e observar se constituem como ações (e não como falta de ação), podemos afirmar que quando buscamos criar condições para que as crianças possam experimentar as relações, os materiais, as brincadeiras e os aprendizados à sua maneira, estamos, nós, adultos, necessariamente, construindo uma maneira singular de relação com o mundo e partindo de um posicionamento ético e político. Ou seja, podemos não direcionar o *fazer* da criança – ela pode fazer a seu modo, no seu tempo, uma invenção protagonizada por ela mesma – mas damos uma direção às ações efetuadas no campo educacional: achamos importante que as crianças brinquem com areia e com água por isso disponibilizamos esses materiais no espaço; consideramos significativo que a criança conheça seu próprio corpo e se desafie, por isso frequentamos lugares com árvores, escadas, morro, trepa-trepa; acreditamos que viver a diferença é enriquecedor, por isso escolhemos realizar encontros regulares em espaços públicos por onde circulam pessoas de distintas classes sociais; etc.

Renata e Sofia vão tecendo falas complementares ao longo da entrevista conjunta e, no caso da escolha dos termos, ressaltam os esgotamentos presentes nas formulações discursivas: “*a palavra direção não é suficiente*”, afirma Sofia. “*Nesse caso acho que as palavras congelam um pouco o que é a essência dessa coisa, acabam limitando*” completa Renata.

A entrevista com Vicente contribui para o questionamento do termo não-diretividade e aponta uma outra formulação: potencialização de sentido.

Também não gosto muito desse conceito.... No sentido que usamos no Barro... é como falar de desescolarização, a coisa não se define pelo que ela não é, ela tem que se definir pelo que ela é, não-diretividade não me diz muito bem o que a coisa é. Acho que é mais criar um campo de sentido, tem direção e tem sentido. Eu não quero dar direções, mas eu quero dar sentidos. Eu não escapo aos meus sentidos, e nesse sentido eu nunca posso ser não-diretivo. Porque eu trago quem eu sou e eu tenho as minhas direções e os meus sentidos. Mas eu posso condicionar o outro corresponder às minhas direções e sentidos ou eu posso abrir, dentro do meu campo de sentidos e direção, possibilidades em que a criança escolha. Acho que é a isso que a gente se refere. Ao invés de não-diretividade eu prefiro potencialização de sentido. Acho que é o que está do outro lado, é o afirmativo. Eu potencializo sentidos quando eu não dirijo. mas não dirigir, eu não estar no volante é diferente de: professor diz "agora a gente vai fazer roda", aluno responde "não, mas eu não quero", professor afirma "Fulano é indisciplinado, ele nunca para na roda". Isso é diretividade. Isso é dizer eu que estou no volante, eu que estou falando que é hora da roda, então, você que está errado, se você não está na roda na hora da roda. Ou eu crio um ambiente onde roda é um sentido e tem outros sentidos simultâneos. Quem sabe o sentido que mais tem a ver com sua necessidade autêntica é a criança. Eu crio um campo onde eu potencializo os sentidos daquela criança, roda é um deles, sair, brincar lá fora é outro. (Vicente, em entrevista)

A potencialização de sentido da qual fala Vicente também tem sido nomeada entre os entrevistados por *presença*. A noção de presença está intensamente presente nas propostas do Barro ao longo de toda sua trajetória.

Ao ser perguntado sobre o termo não-diretividade, Sofia, afirma:

*É um nome, uma palavra, que bobagem, mas é uma coisa relevante e pertinente à academia, ao nosso projeto. (...) Eu não diria que meu trabalho é não-diretivo, eu usaria uma palavra um pouco mais complicada para a academia, mas usaria presente, o que almejamos é a **presença**. [grifo nosso]*

A presença à qual Sofia remete diz respeito a um corpo que está por inteiro numa relação, um corpo marcado pela atenção e nela percebe-se o que se torna necessário fazer num certo contexto – em dado momento pode ser deixar rolar, em outra circunstância pode ser intervir num conflito, em outra situação propor uma atividade, etc.

Assim, dirigir ou não dirigir? direcionar ou não direcionar? tornariam-se falsos problemas (Bergson, 2005). Ou seja, diretividade ou não-diretividade deixam de ser as formulações correspondentes às questões em jogo que definiriam o *fazer* do adulto, dando espaço para uma formulação que afetará a

composição da *postura* desse adulto ao habitar o campo de experimentações: como construir um corpo presente? Um corpo habitado pela presença? Quais os desafios dessa construção?

Na construção da presença – essa qualidade de relação e atenção do adulto em relação à criança – Sofia destaca um elemento de grande importância: a escuta. *Escutar* ocorre ao ouvir o que as crianças têm a dizer, mas também ao buscar compreender aquilo que não está sendo dito, estando atento aos acontecimentos e processos em curso, aos modos como as relações se desenrolam. Assim, escutar se constitui ao estar presente de corpo e alma nas experiências e se posicionar diante delas, estando à espreita para auxiliar ou intervir quando julgado necessário. A escuta, compreendida dessa forma, não se opõe à ação do guardião, ela é uma forma de agir, um cuidado na relação do guardião com as crianças, o qual procura garantir uma ação implicada, aliada às necessidades que emergem num certo contexto e que é elemento crucial na conquista de processos que construam o protagonismo das crianças em suas ações, relações, criações.

Tal como nos contaram Renata e Sofia, em alguns encontros do Rolezinho ocorreram conflitos nos quais algumas crianças se juntavam e incomodavam uma certa criança. Nesses encontros procurava-se resolver pontualmente esses conflitos. Mas eles foram ocorrendo seguidamente, em todo encontro havia esses episódios. Por um lado, isso foi sendo discutido entre os guardiães e os pais; por outro, as próprias crianças alvo do incômodo foram manifestando a vontade de conversar com as outras crianças sobre essas ocorrências. No encontro do Carnaval (após três encontros em que essa situação de violência um tanto sutil havia ocorrido) os guardiães propuseram um encontro num espaço fechado (casa de uma das famílias) e fizeram uma roda de conversa para falar sobre os conflitos. Essa conversa resultou em combinados – “se alguém fizer algo que eu não gosto eu falo que não gostei”; “se alguém falar que não gostou a gente para de fazer”; “se a pessoa não parar a gente lembra do combinado” – que, não que não tenham sido feitos antes, mas que, diante das situações vividas e da conversa realizada, vão criando consistência, vão tendo mais sentido para as crianças, que se apropriam deles de forma mais autoral. Sofia retoma a situação: *“falamos: estão acontecendo coisas que vocês não estão gostando. Alguém quer*

falar de algo que tem acontecido e de que não tem gostado?” Nessa conversa as crianças *“puderam expressar que elas não gostavam e que tinha uma maneira de lidar com isso. Depois foram brincar. Eles próprios estavam cuidando dessa relação”*. As guardiãs haviam criado a possibilidade de cuidar coletivamente de questões que eram, ao mesmo tempo, pontuais e recorrentes, pessoais e coletivas. Eles tomaram posições diante do problema da agressividade e propiciaram ações que colocavam as crianças como protagonistas tanto dos conflitos como de suas resoluções. Escutaram, *stricto sensu*, o que as crianças tinham a dizer e escutaram os elementos em jogo no campo, criando formas de cuidar do que estava acontecendo.

5.2.4.3. O princípio da não-intervenção/mínima intervenção

Através da não-intervenção ou da mínima intervenção defende-se uma certa dinâmica do campo educacional, um certo fluxo, uma certa fluidez das experimentações. Há apostas na postura do adulto em agir através da criação de distâncias – entre a ação de observar um conflito entre as crianças e a ação de resolver esse conflito; entre o que ele sentiu ao observar o conflito e o que as crianças podem ter sentido ao experimentarem tal conflito - tal como ocorre na cena 2. Apostas na direção da experimentação – que as crianças possam absorver o que uma experiência possibilita, entender os efeitos das próprias ações, se tornarem afetáveis pelas emoções do outro, etc. Apostas que dizem da postura do próprio adulto: deixar-se afetar pela situação que observou, ter tempo hábil para compreender o que ocorreu ao invés de chegar cheio de pré-julgamentos e definições, criar condições para que as crianças ouçam uma a outra e, por fim, definir que ações são aceitáveis e quais não são. Tanto o que se propõe como experimentação às crianças como o que se defende em relação à postura do adulto se dão a partir de refinamento, recorrência de situações similares, consistência que vai se criando ao longo do tempo e a partir de certas direções.

Para que as crianças possam se relacionar (com o mundo, com os objetos, com o aprender, com outras crianças) de maneira mais fluida, mais leve e mais

livre, há um trabalho do adulto para a criação de tais condições, ou seja, necessariamente há ações e pensamentos sendo efetuados ou, afirmando de outra forma, *intervenções*.

No contexto do Barro o termo intervenção busca exprimir ações que, desconexas do contexto no qual se colocam, atropelam uma relação impondo algo desprovido de sentido ou ainda ações repressoras e coercitivas que se tornam impeditivas à experimentação das crianças. Dessa maneira, o princípio da não-intervenção articula-se com uma ideia de adulto mediador, ou seja, uma terceira pessoa que entre em cena de forma imparcial e *apenas* torna algo mais vizível, dizível, escutável... alguém que não traz definições e decisões próprias, mas serve como ponto de encontro entre as manifestações alheias.

No entanto, em meio a outros referenciais teóricos – Socioanálise, Esquizoanálise, Análise Institucional - a noção de intervenção e a ação de intervir têm assumido outros sentidos – justamente buscando romper com os regimes de dominação vigentes. A partir de tais referenciais podemos questionar a imparcialidade de uma pessoa ou de uma forma de agir e disputar o sentido que tem sido atribuído à palavra intervenção. Assim, passando pela resignificação de tal noção, aliando-se ao conceito de acontecimento e buscando explicitar que garantir a fluidez ou o *flow* das experimentações ocorre justamente na articulação entre fluxo e corte (não no antagonismo entre ambos), podemos afirmar através do uso da palavra de ordem não-intervenção/mínima intervenção não a ausência de ação, mas o exercício de uma posição.

Aguiar e Rocha (2007), ao abordarem o exercício da pesquisa-intervenção nos possibilitam pensar a *intervenção* como uma ação que se efetua no campo e que, ao criar brechas nas naturalizações vigentes, rompem com os efeitos de dominação e sujeição característicos de nosso tempo e *tornam possível* a irrupção de *acontecimentos* e a criação de outros modos de existência. Portanto, afirmar a função do adulto como interventora significaria dizer que quando o adulto habita um campo educacional, ele se coloca em relação com as crianças, e, nessa relação, ele é a figura que, atravessada por uma condição sociohistórica e carregando posições éticas e políticas, possibilita à crianças e ao mundo – pelo fato de estar em relação com eles - *gestar impossíveis* transformações.

Tornar acontecimentos possíveis e possibilitar transformações impossíveis, em contraposição à ideia de que haveria algo de anterior à criação de existências; em contraposição à ideia de que os possíveis são anteriores ao acontecimento, e que através dele um desses possíveis se tornaria *real*. Tal como afirma Gallo (2003, citado por Aguiar e Rocha, 2007):

A realidade criada na perspectiva da imanência recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma idéia deflagradores dos acontecimentos, passando da noção de possível, entendida enquanto material disponível à criação ou à tomada de decisões, para um possível enquanto engendramento, como invenção. (p.659)

Além dessa luta que cria um horizonte afirmativo à ação de intervir, a noção de intervenção busca romper com a ideia de que, ao estar em campo, um adulto poderia ser neutro:

(...) o sujeito do conhecimento se produz em meio às práticas sociohistóricas, ou seja, o conhecimento enquanto produção e o sujeito inscrito nesse processo se fazem em condições determinadas, o que torna imprópria qualquer alusão acerca de uma possível neutralidade que nortearia as práticas de pesquisa. (Aguiar e Rocha, 2007, p.650)

Ou, poderíamos complementar: não há neutralidade em qualquer prática executada por um sujeito inscrito num tempo e num espaço e o sujeito é, necessariamente, uma produção sociohistórica.

Sustentar a concepção de que a intervenção se constitui como um ato político implica o reconhecimento de que qualquer ação, pensamento ou prática discursiva corre o risco de naturalizar-se e cair nas armadilhas de nosso tempo, portanto, “nos incita a assumir o caráter sempre perigoso de nossas práticas” (Aguiar e Rocha, 2007, p.654).

Compondo a proposta do Barro de garantir a máxima da experimentação às crianças e partindo de elaborações esquizoanalíticas, podemos afirmar que o adulto ocupa um lugar fulcral na direção de proporcionar, através de suas avaliações, entendimentos, preparação do espaço físico e de materiais, ações diretas e indiretas, a irrupção de acontecimentos:

Acontecimento não é uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas *uma relação de forças que se inverte*, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. [itálico nosso] (Foucault, 1992, p.28).

Cabe-nos diferenciar o acontecimento de sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas. Ou seja, como elucida Zourabichvili (2004), há uma transformação incorporal no acontecimento que difere da mistura de corpos que a corresponde e é através da linguagem que ocorre sua síntese disjuntiva, ou seja, onde o que diferiu passa a fazer sentido.

Assim, afirma Deleuze (2003):

Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas. (p.23)

Portanto, o acontecimento passa, ao mesmo tempo, pela linguagem e pelo mundo, distinguindo-se, na primeira, da proposição, e distinguindo-se, no segundo, dos estados de coisas.

O acontecimento, como atualização de um devir, refere-se a um corte do caos por um plano de imanência:

(...) a censura ou ruptura cortando irrevogavelmente o tempo em dois e forçando-o a recomeçar, numa apreensão sintética do irreversível e do iminente, o acontecimento dando-se no estranho local de um ainda-aqui-e-já-passado, ainda-por- vir-e-já-presente. (Zourabichvili, 2004, p.8.)

Ou, como afirmam Aguiar e Rocha (2007):

A experiência tem início com um corte no caos que instaura um plano de composição, e este constitui as condições da própria experiência em que pensar o que há é tomar consciência, é dar corpo, é atualizar. (p.660)

Portanto, ao defendermos uma prática que prioriza a *experiência* ou a *irrupção de acontecimentos* trata-se de constituir uma prática, não que intervenha menos, mas que maneje o fluxo e a fluidez da experimentação da criança a fim de garanti-los.

Deleuze e Guattari (2010), afirmam:

Longe de se opor à continuidade, o corte a condiciona, implica ou define o que ele corta como continuidade ideal. É que, como vimos, toda máquina é máquina de máquina. A máquina só produz um corte de fluxo na medida em que está conectada a uma outra máquina suposta a produzir fluxo. E sem dúvida essa outra máquina é, por sua vez, na realidade corte. Mas só o é em relação com uma terceira máquina que produz idealmente, isto é, relativamente, um fluxo contínuo infinito. (p.54)

Trata-se, portanto, de uma produtividade que se faz a partir de cortes-fluxos, por exemplo, o mamar que se produz quando o corte boca se conecta com o fluxo de leite. Ou seja, cortar significa “o regime de escoamento de um fluxo, sua vazão, contínua ou segmentária, mais ou menos livre ou estrangulada.” (Zourabichvili, 2004, p.17)

Em meio às práticas do Barro, não buscamos um fluxo sem fim, não delimitável, caótico; mas, através da enunciação “priorizar o fluxo ou a dinâmica das crianças”, defendemos a produção de certos cortes, os quais permitam às crianças experimentações diversas e que, a partir da multiplicidade de experiências, ampliem-se suas capacidades de variação, a potencialização de seus movimentos de criar existências.

Todo um conjunto de questões funcionais se põem: que fluxo cortar? onde cortar? como e de que modo cortar? Que lugar dar a outros produtores ou anti-produtores (o lugar do irmão mais novo)? Será ou não preciso asfixiar com o que se come, devorar o ar, cagar pela boca? (Deleuze e Guattari, 2010, p.55)

Temos uma certeza: uma luta contra a produção de um certo tipo de sujeito (localizado nos extremos da dominação e da sujeição) e assim uma busca por criar formas de se relacionar sem o uso de qualquer tipo de violência – força física, chantagens, ameaças, convencimentos, sobredeterminações. E, portanto, uma busca por despir-se de tais formas ao relacionar-se com as crianças.

Diante de tal certeza, dúvidas: como e de que modo cortar? como e de que modo intervir no campo e nas relações que o habitam?

Escolhemos nos despir das concepções e julgamentos atrelados a determinações morais de certo e errado, bem e mal. Escolhemos a *presença*, a *escuta*, dar tempo ao tempo, dar tempo e espaço às crianças, colocá-las como protagonistas de experimentações diversas e acompanhá-las atentamente nesse processo. Escolhemos criar menos ruído no fazer das crianças ao mesmo tempo em que *intervimos* e *direcionamos* – não necessariamente no fazer em si – mas naquilo que sustenta inúmeras possibilidades de fazeres, ou seja, a partir de um horizonte afirmativo, de uma concepção de infância, de uma concepção de mundo, de uma concepção de educação.

Ao articular a constituição do sujeito contemporâneo com a produção dos valores morais, Fuganti (1990) nos permite evidenciar que as formas dominantes

de nos relacionarmos com as crianças (as tais violências cotidianas praticadas através de ameaças, chantagens, convencimentos, gritos, uso da força física) são alimentadas pelas noções de bem e mal, de certo e errado. Assim, educar pela potência (e não através do endurecimento das relações autoritárias) e criar formas outras de forjar limites e liberdades no campo de experimentações, consiste numa prática interventiva.

Fuganti (1990) trata do que tem dominado nas maneiras de viver e de educar atualmente: *estados* de corpo, de mente e de desejo que têm separado a vida do que ela pode. Ou seja, a busca da *unidade* nas existências: a eficiência do corpo produtivo do indivíduo, a competência de pensamento do sujeito do conhecimento e a unidade moral do sujeito prático; em suma, o *eu* da contemporaneidade.

A produção desses estados, a produção do *eu*, constituem um golpe duplo: rebaixam a vida ao criar uma zona de desqualificação da matéria viva nos seres-humanos (criam um buraco) e tornam necessária sua qualificação, a qual se dará a partir de ideais a serem alcançados. Há uma dimensão dessa qualificação que se dará na educação através de uma certa formação – para eficiência e para competência, que tem sido hegemônica nas práticas educacionais.

O modo de produção desse *eu* - agregado à sociedade através de uma relação dicotomizada de boa ou má vontade com o corpo de leis, na qual o indivíduo recebe recompensas ou castigos – remonta ao nascimento do Estado e à sua própria natureza (codificação de seus membros a partir da relação obediência-transgressão). Assim, afirma Fuganti (2001):

É por medo dos castigos e esperança das recompensas que o indivíduo submete-se a um poder que o separa da sua própria capacidade de agir e pensar livremente, desejando sua própria servidão. (p.1)

Ao mesmo tempo, esta servidão está invisibilizada e acreditamos sermos livres por nossa possibilidade de fazer escolhas (livre-arbítrio), por sermos um *eu* com interesses e desejos próprios, ou por nos tornarmos cidadãos.

Fuganti (2001) completa:

(...) desvela-se assim como seu [modo de produção do eu] contraponto um comportamento de um tipo de vida inteiramente subserviente, tragado por um círculo vicioso, como num buraco negro, sempre realimentado pela repetição da perda da capacidade de criar as próprias condições existenciais de efetuação de suas potências. É assim que tombamos. Por morder a isca dos "nossos" interesses, interesses de um "Eu", caímos cativos de uma moral que

impõe dever a uma instância exterior como o Estado, o Bem, a Lei ou, em uma palavra, a valores de uma época que, apesar de serem criados por uma determinada sociedade historicamente formada, são publicados e estabelecidos como universais e perenes, enfim, transcendentem ao tempo e ao espaço nos quais emergiram. (p.1)

Valores que se tornam verdades-em-si, formas de saber-poder, desqualificando saberes locais e singulares, destituindo os indivíduos de suas potências e impedindo a criação de modos de efetuação próprios. Esse é o efeito da produção *moral*, entendendo-se por tal “toda essa visão da Lei, do Bem comum e da Obediência a um plano de organização de direitos e deveres que normatizariam as condutas e levariam a uma pretensa ordem universal” (Fuganti, 2001, p.3).

Ao perguntar *como* formar agentes sociais criadores de novas condições sociais de existência, Fuganti (2001) retoma de Nietzsche o *não* destruidor do leão, necessário para gerar condição para o *sim* da criança. Ou seja, “é preciso começar por denunciar as armadilhas que nos reservam os valores estabelecidos pelos poderes que se descolam e se voltam contra o campo social” (p.6).

Daí nossa recusa em, ao criar uma prática educacional, manter no campo e na relação com as crianças supostos certos e errados, suposições do que seria fazer o bem e fazer o mal. Daí a ruptura com modos de pensar e agir, de relacionar-se e de educar, através de julgamentos e concepções que precedem a experiência local e imediata.

Dizei-me, porém, irmãos: que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o altivo leão se mude em criança? *A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinqueado, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. Sim; para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso uma santa afirmação: o espírito quer agora a sua vontade, o que perdeu o mundo quer alcançar o seu mundo.* (Nietzsche, 2006, p.38)

5.2.4.4. A partir dos princípios, a criação de maneiras de fazer próprias ao Barro: a constituição de estratégias

As preocupações diante dos modos de se relacionar e educar dominantes, naturalizados e automatizados vincularam-se a outras maneiras de pensar e agir, criando dentro do Barro *estratégias de ruptura*.

A partir dos princípios de não-diretividade e de não-intervenção/mínima intervenção, tais estratégias materializaram-se nas posturas do adulto atuando, respectivamente, como observador e como mediador. Estas posturas, como explicitado anteriormente, foram importantes nos processos de construção das práticas do Barro e foram elementos fundamentais na composição desse coletivo-campo de *resistência*.

Ainda assim, como tem sido possível acompanhar nos questionamentos da presente dissertação (os quais também permeiam o campo de constituição do Barro), insistimos em afirmar nossas preocupações diante da maneira como se enunciam tais princípios e estratégias e de seus efeitos na construção de tais práticas.

Tanto a atuação do adulto como observador como a atuação do adulto como mediador articulam-se, em alguma medida, com a ideia da neutralidade do adulto: são frequentes considerações de que o observar do adulto garantiria um distanciamento tal do campo de acontecimentos que este não seria afetado pela presença daquele; já, a mediação, garantiria que os rumos tomados diante de uma situação, quando um adulto precisa se colocar na relação que está em jogo, não seria afetado pelas formas de pensar e agir desse adulto, sendo ele apenas um mensageiro (incapaz de interferir na mensagem enviada). Tais articulações estão relacionadas a questões históricas e políticas que permeiam as noções de observação e mediação.

Retomaremos considerações teóricas oriundas de questionamentos nos modos de fazer pesquisa ou de atuar num campo para reinserir as dúvidas a respeito da constituição de práticas neutras no contexto do Barro Molhado.

Aguiar e Rocha (2007) buscam, com a afirmação – explicitada em uma citação evocada anteriormente - de que não há neutralidade nas práticas de pesquisa, contrapor-se ao discurso dos referenciais teórico-metodológicos do modelo clássico de pesquisa científica. Esses referenciais apoiavam-se na dicotomização entre ciência e política, entre sujeito e objeto, entre o processo de pesquisar e o resultado da pesquisa.

Assumindo as disputas presentes, ao longo da história, nos referenciais cientificistas clássicos que já abalavam os saberes-poderes instituídos, Aguiar e Rocha (2007) afirmam a intensificação das possibilidades de ruptura – nas

ciências e na sociedade – a partir dos anos 60, materializados nos movimentos de contra-cultura e de resistência popular.

Na busca por romper com as dicotomizações que dominavam o campo científico constituíram-se, na década de 70, a partir de referenciais críticos ao modelo clássico, novos modos de pesquisar. Assim, as então denominadas pesquisas participativas, criaram uma metodologia que mudou a postura dos pesquisadores e dos pesquisados, pois se considerava que ambos tornavam-se “co-autores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de caminhos para o enfrentamento e solução das questões” (Aguiar e Rocha, 2007, p. 651).

Ao mesmo tempo em que materializaram rupturas no *status quo*, as pesquisas participativas mantiveram a cisão entre sujeito da experiência (que se colocava nas lutas) e sujeito do conhecimento ao pressupor que a transformação se daria com a conquista da verdade, esta, alcançada através da aquisição de um conhecimento.

Tal pressuposto relacionava-se com a ideia de uma realidade estabelecida como um *a priori* a ser desvelado, ou seja, engendrando uma pesquisa baseada em fatos a serem desvendados a partir de dados *observados*, como na ciência clássica positivista.

Assim, romper com a suposta neutralidade científica seria romper com a racionalidade da cultura ocidental-cristã que sustenta um modo de apreensão do real. A saber, aquele conservado pelo plano das representações:

(...) em que se afirmam universais, sendo a realidade rebatida e codificada em certa idealização totalizadora, e os acontecimentos analisados como parte de um todo previamente organizado. Pensar, nessa perspectiva, é o exercício inato de uma faculdade, o que significa que existe uma relação dicotomizada entre a realidade, considerada externa, e o homem que a re(apresenta), (re)conhecendo o mundo por uma interiorização do visível e do enunciável. (Aguiar e Rocha, 2007, p.653)

Na perspectiva genealógica delinea-se um outro modo de apreensão do real, o qual tem como foco, justamente, *aquilo que difere*, ou seja, ao pressupor que a realidade se produz no gerúndio – vai se constituindo -, assume-se que o ato de investigar atravessa sua constituição e busca-se criar recortes (escolhas, mesmo que provisórias) que imprimem direções, portanto, pesquisas e

conhecimentos que criam seus próprios objetos-efeitos (e não conhecimento que ao captar objetos naturais desvelaria a realidade).

Assim, a máxima revolucionária desse novo modo de apreender o real, de conceber o conhecimento e de realizar pesquisas, estampada nos muros parisienses em maio de 68, “transformar para conhecer” ilustra o atravessamento político na constituição de toda e qualquer prática.

Justamente ao afirmar tal dimensão política Lourau (1993) evoca a noção de *implicação* na busca de uma análise que considere o conjunto das condições que constituem determinada prática. Através do conceito-ferramenta da *análise das implicações* os analistas institucionais buscavam incluir nesse processo tanto os aspectos afetivos da relação do pesquisador com o campo de pesquisa, como colocar em evidência as relações de poder em jogo no campo de investigação. Tal como afirma Paulon (2005):

O princípio norteador deste procedimento é o de que a aproximação com o campo inclui, sempre, a permanente análise do impacto que as cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído, incluindo aí o próprio lugar de saber e estatuto de poder do ‘perito-pesquisador’. (p.23)

Buscamos afirmar, portanto, que as análises efetuadas no campo da pesquisa implicam-se com as dimensões políticas que atravessam tal campo e imprimem direções políticas para os acontecimentos que se dão com os atos que envolvem o processo de pesquisar. Assim como, no exercício de uma prática educacional os atos de observar e de mediar criam impactos nas situações habitadas e no quadro geral do conjunto de condições no qual ocorrem, ou seja, se constituem como *atos políticos*.

Nas práticas educacionais do Barro, a partir da postura do adulto como mediador de conflitos, uma das ferramentas que utilizamos é o exercício do espelho: um adulto presencia um conflito entre duas crianças; considera que deve interferir diretamente em tal conflito; interpõe-se entre as crianças; busca compreender o que ocorreu perguntando a elas o que aconteceu; quando uma criança fala (“ele me bateu”), o adulto conta o que uma criança disse à outra (“ela está dizendo que você bateu nela”, e continua nesse exercício de espelhar o que uma criança diz à outra criança, até que elas cheguem a uma conclusão comum, com mais ou menos participação do adulto nessa reconciliação, que pode ou não

ser solução para o problema, com ou sem consenso sobre o que cada uma experienciou. Por exemplo:

Ana (adulto): O que está acontecendo?
Maria (criança 1): Ele me bateu.
Ana: José, a Maria está dizendo que você bateu nela.
José (criança 2): Ela que me empurrou.
Ana: Maria, o José está dizendo que você o empurrou.
Maria: Mas eu tava brincando primeiro.
Ana: José, a Maria está dizendo que ela estava aqui primeiro.
José: Mas eu também queria brincar.
Ana: Maria, o José está dizendo que também quer brincar.
Maria: Mas eu não terminei.
Ana: A Maria está dizendo que não terminou ainda.
José: Mas quando ela terminar eu posso brincar?
Maria: José, vamos correr até ali?

O exercício do *espelho*, como o próprio nome supõe, parece tratar-se de uma ação de refletir a fala de uma criança à outra, possibilitando-nos pensar que o adulto age *apenas* como um pedaço de vidro. Quando nos colocamos nesse exercício do espelho, porém, somos atravessados por inúmeras outras linhas – que emoções foram despertadas em nós, que outras preocupações tenho na cabeça, quantas vezes essas mesmas duas crianças já brigaram hoje, como os outros adultos estão lidando com isso, etc. Buscando habitar o campo com a *presença* que tanto defendemos e minimizando as afecções que ultrapassam a cena presenciada, a ação do adulto não consiste num eco ou numa repetição vazia, ela se faz por pequenas escolhas. O esforço para não dizer “José, você bateu na Maria” ou “eu vi o que você fez” não é realizado porque José não bateu, Maria não empurrou ou porque não tenhamos visto, mas porque apostamos na criação de uma escuta do outro, de reconhecimento das próprias ações e de possibilidades de desfecho ou soluções que possam ser protagonizadas pelas crianças. Buscamos, também, nos despir da ânsia por resolver os conflitos imediatamente e de qualquer maneira, abrindo espaços para que advenham outras dimensões que um conflito carrega: o excesso de nervosismo de uma criança porque está com sono; a recorrência de bater de outra criança, pois está num giro de sua maturidade aprendendo a dizer não; os incessantes bateres de outra criança que vive em muitas outras relações permeadas por violência, etc. Portanto, quando agimos *como espelho* não estamos *apenas* espelhando, estamos espelhando de um certo jeito, estamos tomando as crianças e as

situações não como unidades-em-si, mas como *multiplicidades*, estamos, nós, adultos, *implicados* com a conjuntura econômica e social que nos atravessa, com modos de pensar e agir no campo educacional e na vida e imprimindo direções políticas.

A problematização dos termos e das estratégias adotados pelo Barro Molhado buscou evidenciar as tensões em jogo na constituição de uma prática educacional localizada num certo tempo e em determinado contexto histórico. Assumir a importância do lugar e da ação do adulto em relação à criança – por mais que, muitas vezes, tais formas de agir pareçam invisíveis – é construir um mundo onde reinventar práticas educacionais seja um ato político na luta contra a dominação, a opressão e o assujeitamento. Os questionamentos realizados visam, não condenar ou impedir certos usos, mas, ao trazer dimensões históricas e políticas que os atravessam, por um lado, explicitar seus perigos para podermos combatê-los, por outro, afirmar toda e qualquer construção enunciativa como passagem.

Por isso, movemo-nos deliberadamente em direção a um território provisório, onde as definições, quando usadas, são somente estratégias de passagem de um sentido. (Saidon e Kamkhagi, 1991, p. 23)

5.3. Processos de subjetivação: liberdade e autonomia como eixos problematizadores

O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente tudo aquilo que existe, mas pressentir o perigo que ameaça tudo aquilo que é habitual, e tornar problemático tudo aquilo que é sólido. (Foucault, 2006, p. 612)

Ideias de liberdade e autonomia estão presentes na base dos questionamentos que atravessam os processos de desescolarização e as práticas educacionais do Barro Molhado. Compreendendo na afirmação de Foucault (2006) que toda prática discursiva é habitada por perigos e atentos à necessidade de problematização de tudo que se formaliza, buscamos nessa discussão evidenciar os perigos de formulações e práticas que tomam as noções de liberdade e autonomia como palavras de ordem. Em nosso tempo, atravessado

por tais noções, as formas de aprisionamento, dominação e assujeitamento se tornam veladas, dando margem para o enrijecimento do controle através de aparências libertárias. A noção de governamentalidade, forjada por Foucault, se constitui como uma ferramenta analítica que nos permite adentrar na agonística presente na relação entre governo e liberdade, potencializando rupturas com as naturalizações vigentes e a criação de novos possíveis.

As práticas do Barro foram construídas em estreita relação com propostas pedagógicas denominadas por educação ativa, educação livre e educação viva. Cada qual em sua formatação, o comum de tais propostas está na centralidade das ideias de liberdade e a autonomia, formuladas de modos diversos: liberdade de escolha, livre fazer, livre experimentação, livre brincar, livre acesso, tempo livre, respeito à vontade, respeito aos desejos, respeito aos interesses.

Trata-se, por um lado, de liberdade e autonomia como condições que possam ser oferecidas às crianças, ou seja, estruturar um fazer pedagógico que permita experimentações livres e libertas. Por outro lado, trata-se de efeitos que se pretende produzir enquanto processo de subjetivação: sujeitos livres e autônomos. Dada a importância de ambas considerações, cabe-nos perguntar: seriam as formas de fazer (livre e libertas) que garantiriam os efeitos de libertação e emancipação (criação de sujeitos livres e autônomos)? E ainda, a criação de tais sujeitos seria o resultado final suficiente para transformar as relações sociais e garantir o fim da dominação e do assujeitamento?

O próprio Foucault (2004a), ao afirmar que a vida em sociedade implica relações de poder e que estas não são necessariamente más (revelando estratégias de condução de condutas) e ao considerar que os jogos de verdade e seus efeitos de subjetivação estão sempre em ação, nos alerta a jogar com o mínimo de dominação possível. Ou seja, ele afirma a busca pelo fim dos jogos de poder como utopia e recoloca o problema: a luta, em meio a tais relações de poder, contra os efeitos/estados de dominação. A partir dessas considerações, a presente discussão busca evidenciar as formas de governo na atualidade em sua relação com a problemática da liberdade e, a partir de articulações com as práticas do Barro Molhado, pensar sobre a constituição de práticas de liberdade.

5.3.1. Retomando noções foucaultianas na agonística governo-liberdade

5.3.1.1 Ferramentas conceituais

No presente tópico apresentaremos conceitos utilizados por Foucault e foucaultianos, os quais nos permitem pensar sobre as formas de governo na atualidade.

Em meio a seus últimos trabalhos Foucault (1995a, p.231) afirma que sua obra teve como objetivo “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Em meio a essa proposta, em diferentes momentos de seu trabalho, ferramentas conceituais foram forjadas e entre ires e vires dos diversos campos ao qual se debruçou, essas ferramentas foram, por um lado se modificando, por outro, se aprimorando, colocando em análise a relação entre formas de veridicção, matrizes normativas e modos de existência (Ó e Aquino, 2014).

A partir da compreensão de que a vida social do sujeito humano implica a coexistência de relações de poder, o poder tornou-se foco e instrumento de trabalho de Foucault. Poder, que foi deslocado do significado-substância geralmente lhe atribuído (o que é o poder? porquê ele é exercido?) e investigado criticamente através das maneiras pelas quais ele se exerce nas relações (investigação dos *comos*, do exercício do poder). Portanto, não mais o poder, mas relações de poder, possibilidade de ações de uns sobre ações de outros:

Ele [o poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (Foucault, 1995b p. 243)

Com a proposta de analisar campos, disciplinas, instituições a partir das relações de poder, Foucault (1995b) se debruça sobre uma forma de poder específica fabricada com o nascimento do Estado moderno – o poder disciplinar.

Essa forma de poder, ao englobar a tecnologia do poder pastoral⁷, favorece o governo da individualização e nos torna sujeitos. Sujeitos, com uma dupla sujeição: em relação aos outros – por controle e dependência - e em relação a nós mesmos – através de nossa identidade, de nossa consciência.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (Santos, 2006) trata da história do poder de punir, realçando sua função política frente aos súditos na época medieval – suplício do corpo do condenado que tem por objetivo afetar o povo, amedrontando-o - e afirmando as transformações em curso com a instituição das prisões no capitalismo moderno – o entrelaçamento dos saberes, técnicas e discursos científico-judiciários, que ao constituírem um novo regime de verdade, colocam a alma como objeto de punição. Alma, pois trata-se de uma realidade incorpórea, “um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (Foucault, 1987); ainda assim, uma punição que ocorre através de um investimento no corpo e em suas forças, criando docilidades e extraíndo utilidades.

Alma (...) que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (Foucault, 1987, p.31)

Assim, o homem do humanismo moderno forjou-se a partir do século XVII em meio a métodos de controle minucioso das operações do corpo, manipulação calculada de seus elementos, controle constituído numa relação na qual, ao aumentar suas habilidades e aprofundar sua sujeição, torna-o cada vez mais útil e mais obediente. A esses métodos, Foucault denominou disciplinas: pluralidade de processos distintos e dispersos, que ao convergir, generalizam-se numa microfísica do poder - investimento político do corpo que o esquadrinha e o atinge através de detalhes. As técnicas disciplinares engendraram-se em meio aos quartéis, hospitais, colégios, conglomerados de manufaturas, fábricas, espaço de encarceramento de vagabundos e miseráveis, etc., são elas: cercamento (lugares fechados em si mesmos e diferentes das outras instituições), enclausuramento

⁷ Uma tecnologia política que advém da racionalidade cristã a qual envolve a salvação individual póstuma e que, ao ser apropriada pelo Estado moderno laico, transporta tal salvação à esfera terrena. Essa tecnologia implica a figura do pastor, a confissão e a aquisição da consciência de si. (Foucault, 2008)

(quadriculamento que define um lugar próprio e único a cada indivíduo), localização funcional (divisão e distribuição rigorosa do espaço) e classificação (corpos individualizados e justapostos, identificados em si e em relação aos outros). Técnicas, portanto, que englobam poder e saber, colocando em funcionamento um poder celular, o qual, ao tratar de uma multiplicidade, ordena nela os corpos individuais e coletivos e cria condições de controle e vigília, intensificando processos de dominação.

Tendo como princípios vigilância, sanção normalizadora e o exame, o poder disciplinar compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui, ou seja, normaliza, definindo e distinguindo normal e patológico, fabricando indivíduos que devem se enquadrar em certas características e viver, pensar e agir através de comportamentos ideais.

Posteriormente, em meados do século XVIII concebe-se a população: “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (Veiga-Neto e Lopes, 2007, p.955). O corpo-espécie da população passa a ser alvo do governo do também recém-inventado Estado, o qual tem por objetivo preservar e promover a vida; assim, engendra-se o biopoder. Em defesa da vida – dos indivíduos e da espécie – foram construídas estratégias de controle e vigilância sobre as maneiras de viver, constituindo o que denominou-se de ordem biopolítica. Nesse novo contexto, poder disciplinar e biopoder se articulam, complementando e potencializando um ao outro.

Ao longo da obra de Foucault, a noção de biopolítica marca o nascimento da população, da vida e das formas de viver como problemas políticos a serem regulamentados pelo Estado e, um tanto posterior e imbricada à antecedente, forja-se a noção de governamentalidade, a qual coloca em questão a condução desses modos de vida, aparecendo, sobretudo, como ferramenta analisadora das sociedades liberais e neo-liberais.

Governamentalidade, noção que permite articular objetivação e subjetivação do indivíduo, ou seja, condução das condutas que ora opera via governo exterior (controle e regulamentação que vêm de fora) e ora opera através do próprio sujeito (como uma internalização do controle). Tal como afirma Foucault (2004b), governamentalidade caracterizada pelo emaranhamento das

tecnologias de dominação com as tecnologias de si, entendendo por cada umas delas, respectivamente:

(3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 2004b, p.324)

Fimyar (2009) afirma que a governamentalidade é usada como analisadora da passagem de formas repressivas de poder exercidas pelo soberano e centralizadas no Estado para formas de poder difusas e descentralizadas, exercidas de maneira dissolvida entre inúmeras instituições e pelos próprios sujeitos. Foucault (Veiga-Neto e Traversini, 2009) utiliza essa ferramenta para compreender e problematizar a condução das condutas alheias, analisando, portanto, os modos através dos quais os seres humanos se tornaram sujeitos governáveis por si e pelos outros. Ou seja, se houve um momento no qual o governo esteve centralizado no Estado e em outras instituições, afetando o sujeito de fora para dentro, chega-se a um outro momento onde além dessa forma, incorpora-se uma segunda, na qual o próprio sujeito passa a exercer o governo de si, ele próprio operando como um dispositivo de controle; a governamentalidade serve como instrumento de análise desses movimentos.

Ramos do Ó (2009) aponta que a racionalidade presente na governamentalidade é tanto totalizadora quanto individualizante, realizando o que Aquino e Ribeiro (2009) denominaram de golpe duplo: “tanto a regulamentação das condições de vida das populações como a disciplinarização da existência de seus componentes individuais”. Portanto, criando uma racionalidade que enfatiza a possibilidade de escolha dos cidadãos e a regulação do sujeito a partir de si mesmo, intensificando processos de responsabilização pessoal, autonomia e libertação.

Regulamentação e não mais o controle disciplinar em sua rigidez, ou, como afirmado por Deleuze (1992b), modulações: moldagem em transformação contínua, subjetivação que se produz incessante e infinitamente, indivíduos divisíveis em formação permanente. Deleuze evidencia o que Foucault indicava: o fim da sociedade disciplinar, marcada pelo confinamento, e a passagem para a

sociedade de controle, caracterizada por um controle contínuo a céu aberto. Passagem que ocorre em meio à crise das instituições fechadas – escola, prisão, hospital, família, fábrica; portanto, crise que por si mesma não significa nem garante ruptura com processos de assujeitamento, e que, inclusive, delimita um novo regime de dominação.

Saraiva e Veiga-Neto (2009) afirmam que a transferência da ênfase dos dispositivos de segurança aos dispositivos de controle acompanha a passagem do liberalismo ao neoliberalismo e as correlatas mudanças da modernidade sólida para a modernidade líquida – explicitada por Bauman (2001) – e do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo – elucidada por Corsani (2003).

Na mudança da modernidade sólida para a modernidade líquida assume-se a impermanência como constante e os infundáveis processos de mudança de formas tornam-se parte da engrenagem desse novo modo do sistema capitalista. De uma governamentalidade (liberal) centrada na naturalidade do mercado e amparada no livre-comércio, passa-se a uma governamentalidade (neoliberal) centrada na competição e um dos efeitos dessa passagem seria a transformação de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, na qual a liberdade se torna mais um dentre os objetos de consumo:

A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição.... O princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. (Saraiva e Veiga-Neto, 2009, p. 189)

A transformação nos modos de produção da sociedade capitalista, acompanhada da passagem da ênfase da fábrica (e sua reprodução de mercadorias) à empresa (e o imperativo da inovação), e portanto, de transformações no cenário, no espaço e no regime trabalho, culminou na centralidade do que Lazzarato e Negri (2001) denominaram por trabalho imaterial: aquele que prioriza não os corpos e seus movimentos, mas a alma e seu poder criativo.

A passagem do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo ocorre justamente com tal deslocamento – de um tipo de trabalho que privilegia o uso do

corpo a outro tipo de trabalho que privilegia o uso do cérebro. Assim, inovar torna-se imperativo e ganha importância a produção de sujeitos flexíveis.

Valendo-se da noção de governamentalidade Gadelha (2009) se debruça sobre a teoria do Capital Humano, apontando a migração de certos valores econômicos a outros domínios da vida social e a criação de um poder normativo instituinte de processos de subjetivação que têm transformado os sujeitos em indivíduos-microempresa e empreendedores.

A teoria do Capital Humano foi resultante das análises econômicas realizadas pela Escola de Chicago na década de 60 em meio à racionalidade neoliberal norte-americana. Essa emergente maneira de analisar a economia produziu um deslocamento do objeto analisado: migrando do Estado e dos processos genuinamente econômicos (diretamente relacionados às relações de mercado) para a sociedade em sua totalidade, as relações sociais, os comportamentos individuais, etc. Estando todos os aspectos sociais sob análise mercadológica, o mercado constitui-se como indicador do funcionamento social e, portanto, passa-se a avaliar a pertinência dos fenômenos sociais e dos comportamentos individuais e grupais, através de seu valor econômico. A passagem do liberalismo ao neoliberalismo norte-americano ocorre através de uma mutação epistemológica essencial apontada por Foucault (Gadelha, 2009): a reintrodução do trabalho no campo da análise econômica – se antes o trabalhador vendia sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção e responsáveis pelo investimento financeiro, agora o trabalhador torna-se também um capital pois passa a ser um investidor de sua própria força de trabalho. Investe-se em si mesmo para aquisição de habilidades e competências, (equivalendo o corpo-trabalhador a uma máquina) e, concomitantemente, o fluxo de salários que esse corpo-trabalhador recebe varia não só pela função que ele exerce, mas pelo acúmulo de aptidões adquiridas.

Em meio a uma sociedade que adota o mercado como princípio de regulação social, a economia dedica-se a investigar maneiras de produção e de acúmulo de capital humano. A governamentalidade que a atravessa é marcada pela transformação dos indivíduos em microempresas, pela comercialização das relações humanas e pela regulação através de uma dinâmica concorrencial.

Nikolas Rose (2001) afirma que certas práticas regulatórias de governo dos indivíduos ocorrem justamente ao defini-los como um “eu” dotado de uma subjetividade individualizada, interiorizada, unificada e totalizada. Assim, liberdade e autonomia tornam-se imagens imbuídas de um enfoque psicológico da biografia humana, atribuindo aos seres humanos direitos e reivindicações legítimas para que eles se tornem empresários de suas vidas e de si através da escolha. Agenciando-se às máquinas psi de subjetivação tal funcionamento desautoriza os sujeitos a saberem sobre si (ao autorizar apenas os especialistas) ao mesmo tempo em que os aprisiona em si mesmos.

É esse ser, cuja invenção é tão recente, embora tão fundamental à nossa experiência contemporânea, que buscamos hoje governar sob o ideal regulativo da liberdade - um ideal que impõe tantas cargas, ansiedades e divisões ao mesmo tempo que inspira projetos de emancipação e no nome do qual viemos a autorizar tantas autoridades para nos ajudar no projeto de sermos livres de qualquer autoridade menos a nossa própria. (Rose, 2001 p.198)

Na contemporaneidade, em meio a uma forma de dominação que precede do confinamento, o controle opera de maneira difusa, não circunscrito a um lugar, mas em todos os lugares e, inclusive, no sujeito, no eu, interiorizado, na vontade de liberdade, de autonomia, de emancipação, portanto, não é mais necessário que o outro governe o eu, o eu pode governar a si próprio.

Diante de tal supervalorização do ser e do si, nos constituímos aprendendo a buscar nossa essência, respeitar nossas vontades e agir com liberdade - tomando por natural tanto a produção do ser como a de seus desejos. As análises apontadas até o momento nos permitem romper com tal naturalização: não há ruptura com as condições de sujeição pelo fato do indivíduo trilhar seu próprio caminho, ser senhor de si, pois o controle agora foi incorporado ao ser-sujeito e continua operando tanto quanto antes, fabricando novas formas de opressão.

5.3.1.2. Governamentalidade e educação

Tais leituras contribuem para nossa compreensão sobre as disputas travadas no campo educacional em dois aspectos principais: tanto em relação ao sujeito que se pretende produzir a partir de dispositivos educacionais, como em

relação a qual ou quais seriam os formatos mais adequados para tal – escola regular, escola de tempo integral, desescolarização, etc. Os discursos pedagógicos/educacionais que evocam liberdade e autonomia vão ganhando sentidos (e perigos) próprios em meio à passagem do cenário educacional da modernidade para a contemporaneidade e podem ser explicitados ao acompanharmos as mudanças na constituição da instituição escolar.

A escola moderna, assim como outras instituições características e fundantes da sociedade disciplinar, pode ser avaliada sob o esquema do panóptico, “um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção” (Foucault, 1987), que operam na lógica da individualização, vigilância permanente e objetificação do sujeito. A instituição escolar constituiu-se como território privilegiado do poder disciplinar, com efeito duplo: ser uma das principais forças no processo de disciplinarização da sociedade e lugar substancial no processo de disciplinamento dos corpos infantis.

Veiga-Neto (2000) investiga, a partir do poder disciplinar, técnicas espaço-temporais em funcionamento nas escolas.

A distribuição espacial, permeada pelas técnicas de cercamento, enclausuramento, localização funcional e classificação, refere-se a uma questão relacional que tem por objetivo maximizar a economia de poder, ou seja, ao dispor das tecnologias, busca atingir o máximo de utilidade e docilidade. Divisão das classes por idade e desempenho, repartimento em fileiras, localização nas carteiras, posição dos alunos em relação ao ranking nas avaliações, posição relativa dos saberes que compõem o currículo, são exemplos dessas tecnologias. Veiga-Neto (2000) nos alerta à particularidade do poder disciplinar, que atinge o corpo dos indivíduos justamente ao ordená-los numa multiplicidade, ou seja, enquanto células, criando uma relação de tensão e imanência entre corpo e espaço.

A distribuição temporal, que também não é dotada de uma objetividade, mas constituída numa relação, é alvo de uma particularização própria da instituição escolar, diferenciando-se do tempo físico e do tempo social da vida cotidiana. Esse tempo subjetivo e subjetivado, como outros alvos da

individualização, não remete a um tempo individual independente, mas facilita que cada corpo seja pontualmente atingido num processo global de subjetivação homogeneizada. Horários (entrada, saída, duração das aulas e intervalos, etc.), seriação e cronogramas semanais e mensais são exemplos das maneiras de organizar o tempo. A relação do corpo com os objetos é afetada, sobretudo, pela temporalidade, ou seja, os arranjos temporais são cruciais para a otimização do uso dos objetos e da aquisição de conhecimentos e habilidades.

Foucault (1987) afirma que na modernidade o espaço escolar, lugar privilegiado de seqüestro dos corpos, se torna uma máquina de ensinar e, sobretudo, uma máquina de subjetivação que opera a partir da racionalidade dominante: vigiando, hierarquizando e recompensando, em suma, controlando a produção de sujeitos dóceis e úteis. Tal produção de sujeitos úteis e dóceis insere-se no contexto europeu ocidental de uma certa época, já no contexto brasileiro o caráter disciplinar da escola moderna evidencia-se às avessas: não tanto na produção de docilidade e utilidade, mas da normalização, da normalidade e portanto daqueles que são considerados anormais, ou, no caso, os alunos-problema.

Com as mutações próprias à sociedade disciplinar - do poder disciplinar ao biopoder - a emergência da governamentalidade e a instituição de dispositivos pertencentes à sociedade de controle, as relações de força e tecnologias de poder que atravessam a escola vão se modificando e transformando o cenário escolar. Neste contexto, algumas particularidades da escola contemporânea são destacadas por César e Duarte (2009): substituição da formação básica dos docentes pela formação permanente; dispensa da arquitetura escolar explicitada pela emergência do ensino à distância; subversão da realização dos exames a partir da proposta dos ciclos de aprendizagem; mudanças curriculares com distribuição de temas transversais, que perpassam as distintas matérias e ascendem a possibilidade de aniquilamento da divisão em disciplinas.

César e Duarte (2009) afirmam que as novas formas de governo da infância e da juventude, produzidas a partir da *pedagogia do controle*, tornam idênticos os discursos escolares e os não-escolares, ambos assumindo por função a produção “do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e

supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal”.

O próprio Foucault (César e Duarte, 2009), ao analisar o liberalismo econômico, distingue o sujeito sujeitado da sociedade disciplinar do novo sujeito econômico ativo, o qual deve produzir e governar a si mesmo, tornando-se um empreendedor de si. A racionalidade capitalística-empREENDEDORA coloca a educação como um empreendimento a ser analisado pelo Estado (como já o era) e, sobretudo, pelas famílias e pelo próprio sujeito.

Ao conectar a governamentalidade neoliberal com o campo educacional Gadelha (2009) afirma que a particularidade do encontro entre educação e teoria do Capital Humano reside na importância da primeira para a segunda: o campo educacional se torna estratégico para a conquista de uma sociedade produtiva – ele se torna fonte de capacitação e formação profissional que sustenta tanto os processos infundáveis de aprimoramento dos indivíduos-trabalhadores quanto o desenvolvimento econômico das empresas.

Há uma discursividade presente no campo educacional que, ao estar imersa na racionalidade que opera através da teoria do Capital Humano, tem transformado os indivíduos-microempresa em empreendedores, buscando produzir indivíduos “pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (Gadelha, 2009 pg.181) Esse culto ao empreendedorismo tem sido apresentado como solução para os problemas do mundo (distribuição de renda, desigualdade, violência), fragmentando os processos de aprendizado dos indivíduos: valoriza iniciativas individuais (em detrimento da coletividade) e o processo de aprender a aprender, ou seja, a aquisição de uma habilidade em aprender que permita ao indivíduo se envolver em outros aprendizados por conta própria (ao invés de conteúdos e conhecimentos específicos). Os motes do mundo corporativo e sua incorporação pela educação mencionam parceria, colaboração e espírito de equipe, porém o funcionamento da sociedade e das instituições que se dá através desses motes tem produzido relações sociais frágeis, fugazes e de rivalidade. De tal maneira, as mudanças em trânsito inserem-se na lógica de produtividade do mercado, pouco contribuem com a invenção de modos de vida que potencializam a existência e, inclusive, favorecem processos de dominação.

Saraiva e Veiga-Neto (2009) ressaltam que nesse contexto, na lógica de tornar o sujeito empresário de si mesmo, no interior das práticas pedagógicas se torna mais importante aprender a aprender do que aprender um determinado conteúdo: “Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica.” (p.199)

Enquanto no regime disciplinar indivíduos eram classificados nos pólos normal/anormal perante a condição de fixidez de características e comportamentos esperados e ideais, na governamentalidade, no âmbito de condução das condutas, há modulações normativas que operam num plano contingencial de condutas possíveis. O imperativo do si, corrente em meio a esses processos de modulação do viver e alimentado pelos saberes psi, convocamos ao exercício de uma liberdade intimizada e auto-regulatória. (Aquino e Ribeiro, 2009). Ao afirmarem que os processos de governamentalização contemporâneos operam através de uma maquinaria da libertação, Aquino e Ribeiro nos incitam a questionar os jogos de verdade que colocam a liberdade como estado subjetivo a ser alcançado, o qual daria conta da emancipação (subjetiva e pedagógica) do homem; nos impelem a tornar a liberdade um *eixo problematizador*, evidenciando a agonística presente na constituição das relações de poder – liberdade como condição de governo e não como ausência de poder.

Afirmando a pedagogização como força aliada à governamentalidade contemporânea, Aquino (2013) evidencia o lugar de destaque ocupado pela escola na criação, aplicação e difusão de técnicas pessoais pedagogizadas. Além disso, a pedagogização do social consiste justamente no espraiamento de práticas de teor pedagogizante para além do espaço escolar (Aquino, 2012).

“A bem da verdade, poder-se-ia afirmar que o governo biopolítico vale-se essencialmente de ações de cunho pedagógico – ou, para ser mais preciso, pedagogizante –, sem o qual seus intentos não se efetivariam. Assim, vale lembrar que o escopo das práticas educacionais não se confina ao âmbito formal/escolar, inscrevendo-se como modalidade de condução das condutas em nível molar.” (Aquino, entrevista)

Ao percebemos que os processos de desescolarização ocorrem ao mesmo tempo em que todos os outros âmbitos da vida têm se tornado pedagogizados,

alertamo-nos ao perigo: estar fora do sistema escolar não se constitui como garantia de libertação ou emancipação. Num tempo onde os processos de governamentalização do social prescindem do confinamento e deixam de estar circunscritos a lugares específicos, a crise da escola formal e as práticas educacionais não formais tornam-se parte da engrenagem.

Tal como afirma Aquino (2014):

Nesse sentido, a irradiação de práticas pedagógicas de natureza não formal estaria a deslindar não uma suposta decadência do projeto escolar moderno, mas um deslocamento do epicentro nervoso da tradição educativa, antes ocupado exclusivamente pela instituição escolar. Ou seja, o presente educacional ter-se-ia convertido em algo demasiado voraz para se satisfazer apenas com sua versão formal. (p.152)

Se as formas de dominação de nosso tempo contemplam a diluição das instituições – como a escola – e estão imbricadas com as ideias de liberdade e autonomia – exaltando processos de interiorização e autorresponsabilização do sujeito e produzindo o governo das almas através do imperativo do si (no eu que governa a si próprio) – como pensar a desescolarização como forma de resistência? Longe de buscar nas práticas do Barro a ilusão de uma educação ou mesmo de maneiras de viver salvacionistas, buscamos afirmá-las como imersas em relações de poder que permitem tensionamentos e enfrentamentos singulares na agonística governo-liberdade.

5.3.2. Pensando as práticas do Barro e seus movimentos em relação a liberdade e autonomia como palavras de ordem

Os encontros do Barro que tinham as crianças como foco tornavam-se oportunidades de construir experimentações fora das naturalizadas relações autoritárias, deterministas e enrijecidas - modos de fazer nos quais as crianças devem apenas obedecer comandos e seguir regras esvaziados de sentido - frequentes nos jeitos de cuidar e educar presentes nas relações sociais em geral e no sistema regular de ensino. Ao mesmo tempo, liberdade, autonomia e suas variantes, noções centrais de tais práticas, ao tornarem-se palavras de ordem, podem e têm sido entendidas também como se tais noções significassem ausência de relações, de contornos, de limites, etc. e reduzido o que se tem

buscado ao destacar os processos de singularização das crianças à imposição de suas vontades.

Tem sido frequente quando uma nova família se insere nas práticas do Barro que a ideia de liberdade seja apropriada como liberdade individual da criança para escolher e agir. Um exemplo é a recorrente pergunta, “filho, você quer ir ali?” ou “o que você acha de emprestar seu brinquedo?”, tornando o querer da criança um imperativo. Assim, decisões que poderiam ser tomadas pelos adultos ou ações que poderiam ser apresentadas à criança como convites vão se tornando respostas individuais das crianças que passam a deter o poder sobre as coisas. Nesse processo, mães e pais têm passado por momentos de anulação de si mesmos em detrimento de satisfazer os desejos e vontades dos filhos. A liberdade, portanto, passa a ser reduzida à vontade individual e em nome dela, criam-se novos aprisionamentos - como o da mãe em relação ao filho, de uma criança em relação à outra, do guardião em relação ao grupo, etc.

Trata-se de uma concepção usual, hegemônica no (neo)liberalismo, presente na convocação psicologizante e nos discursos políticos e pedagógicos atuais, inclusive daqueles envolvidos nos processos de desescolarização, na qual a liberdade é entendida como algo a ser *possuído*. Ou seja, almeja-se *ter* liberdade para fazer aquilo que se tem vontade ou para que se possa *escolher sem interferências*. Podemos afirmar que a liberdade, ao ser tomada destas maneiras, é entendida em oposição ao poder, como ausência de poder, portanto, como algo que se daria fora de relação.

Foucault (1995a), no entanto, afirma que a vida social implica a coexistência de relações de poder: relações de forças, que no exercício do poder, se constituem em modos de ação de uns sobre ações de outros. Se nos constituímos e existimos em relação e toda relação é relação de poder, se é na relação que os acontecimentos se dão, não há liberdade como aquilo que ocorreria fora de relação.

O próprio Foucault (1995a) afirmou:

O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.... Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais

complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder. (p.244)

Portanto, a liberdade é entendida como condição necessária para que o poder seja exercido, ou seja, construir uma prática educacional *com* liberdade ou *para* a liberdade não garante ruptura com os processos de assujeitamento que dominam em nossa sociedade.

Para discutir a questão da liberdade Arendt (1995) retorna a Sócrates: seria ele um homem livre? Para ilustrar dois pólos opostos no uso da concepção de liberdade Arendt propõe duas respostas possíveis. Um grego contemporâneo a Sócrates daria uma resposta afirmativa, já que ele, ao viver em uma polis livre, participava da vida pública com direito a voz e voto nas assembleias (contrariamente aos escravos que viviam estritamente uma vida privada na busca de satisfazer suas necessidades vitais – estado de privação). Ser livre, nesse sentido, tem como condição a libertação em relação a uma existência que busque satisfazer estritamente as necessidades vitais, e se constitui, justamente, na possibilidade de cultivar uma vida pública de pensamentos e ações com homens que compartilham dessa condição. A partir de heranças estoicas e cristãs difundiu-se um uso interiorizado da concepção de liberdade; nele, constitui-se a ideia da liberdade de escolha (obliterando a noção de liberdade enquanto exercício no âmbito da ação política na esfera pública). Tornando-se essa concepção majoritária na modernidade e na contemporaneidade, a experiência da liberdade deixa de se referir ao que há de comum entre os homens e em ações de um coletivo – ou seja, desvincula-se do político - para se remeter a uma relação do indivíduo com sua consciência ou vontade. Nesse sentido, a pergunta – seria Sócrates um homem livre? – teria outra resposta, negativa, pois suas críticas o levaram à condenação e à morte; poder-se-ia argumentar, portanto, que Sócrates fora constrangido em sua liberdade de escolha, de consciência e de expressão individual.

Arendt (1995) afirma, em oposição à liberdade como posse, que os homens são livres ao *agir* – este, entendido como rompimento em relação à reprodução, às heranças cristalizadas nos automatismos sociais, e como criação de novas modalidades de convivência. A liberdade característica do pensamento liberal, em contraposição a um exercício de liberdade que *requer a presença dos outros* em sua atualização e rompimento com cristalizações do passado, é

afirmada como *liberdade de cada um em relação aos outros*, se vinculando à busca pela não interferência pública (da sociedade e do Estado) nos âmbitos individuais da vida. Como expõe Carvalho (2013a), essas contraposições expressam formas distintas de se relacionar com a noção de liberdade (liberdade como atributo da vida política *versus* liberdade como garantia da não interferência nas liberdades individuais) e demonstram princípios conflitantes que atravessam as defesas em torno da liberdade no campo educacional.

Este tipo de pensamento, como apontado por Azanha (1987), destitui a liberdade de seu caráter político e a reduz a um faz-de-conta pedagógico. Portanto, os riscos e efeitos que dominam nessas experimentações são viver a liberdade como direito de escolha individual que, mesmo nas formulações mais radicais deste pensamento, resultam na concepção do domínio político como somatória de características pessoais de todos os membros individualmente considerados; e viver o cotidiano escolar como se ele fosse a vida em sociedade, e, conseqüentemente, a liberdade fosse passível de capacitação técnica oferecida na escola, a qual prepararia o aluno para o exercício da liberdade em contextos não escolares.

Foucault (2004b) alerta-nos que ao tratar da problemática da liberdade os processos de liberação podem ser necessários – diante de cristalizações e estados de dominação – mas que não são suficientes para a criação de formas aceitáveis e satisfatórias para a existência de um povo. Assim, liberações tornam-se necessárias para conquistar condições históricas e políticas que possibilitem (e, portanto, não são suficientes para) a construção de relações de poder que se definam por práticas de liberdade.

Assim, podemos afirmar que liberar a criança dos modos de funcionar automatizados e autoritários presentes na produção do cuidar e do educar são etapas necessárias no processo de construção de uma pedagogia que se constitua como prática de liberdade. Por exemplo, liberar a criança da maneira dita correta (e enrijecida) de usar um certo material é necessário na criação de condições para que o brincar possa emergir. Ao mesmo tempo, não se trata de uma liberação total, de uma submissão aos desejos da criança, de tornar aceitável tudo aquilo que uma criança tem vontade, mas de construir modos de se

relacionar com as crianças e de pensar a relação entre as crianças que se constituam num jogo ético-político.

A partir das conversas realizadas nas entrevistas com participantes do Barro conseguimos acessar composições singulares na luta pela ruptura com as naturalizações vigentes, permitindo-nos acessar formas diferenciadas de relações de poder e os enfrentamentos que nelas se constituem.

O guardião Vicente discorre sobre a liberdade relacionando-a possibilidade de escolha: *“Acho que é uma busca por liberdade. A busca por liberdade na experiência do Barro é uma busca por uma escolha”*.

Centrando-se na experimentação dos adultos, Vicente discute obrigatoriedades de participação nessa “sociedade de consumo e de produção” (sic) as quais tem limitado as possibilidades de viver. Diante dessas obrigações e limitações impostas pelo modo de funcionamento da sociedade, escolher um outro modo de vida se configura como liberdade. E, para isso, exerce-se liberdade justamente ao deixar de fazer certas coisas: *“A liberdade, ironicamente, para mim, é a capacidade de abrir mão de algumas coisas. Abrir mão de muito do que me constitui e que eu não autorizo mais”*.

Nesse momento o guardião questiona sua própria formação como psicólogo:

Eu não autorizo mais a especialização profissional psicólogo. Essa foi minha formação, não vou mentir. Você é psicólogo? Sou, tenho CRP, tá lá. Agora, eu não dou a menor bola para isso. Se você não é psicólogo você não pode falar aqui? Ou, porque você é psicólogo a sua palavra tem mais peso? Para mim isso é uma limitação, para mim isso não é uma liberdade. Para mim liberdade é quando se eu falo a verdade ela ressoa igual eu sendo psicólogo ou não sendo psicólogo. (Vicente, em entrevista)

Contra-pondo-se à ideia amplamente difundida, Vicente nos lembra que liberdade não corresponde ao “free”(sic):

No Barro eu vivo isso, eu sou livre quando eu encontro o exercício da minha autenticidade. Isso não é livre de peso, isso não é livre de consequência, isso não é livre de um caminho bastante árduo, mas isso é sim um exercício da minha plenitude.... Liberdade não é free. Não é de graça. É pela graça. (Vicente, em entrevista)

As guardiãs Renata e Sofia ao trazerem a discussão da liberdade para a experimentação das crianças também valorizam a questão da escolha. Elas destacam que o fato das crianças escolherem não significa que isso se dá de

qualquer maneira e sim, justamente, em relações que têm ou na qual se constroem limites e contornos.

Renata conta da proposta de celebração da queda do primeiro dente do filho mais velho, de 7 anos de idade. Momento especial que o filho poderia escolher o que ele quisesse, qualquer coisa, para fazerem juntos. Ele diz não querer nada e Renata tenta animá-lo e propõe ao filho ir ao cinema; ele não vê televisão ou desenhos e ela propositalmente o convidou a uma transgressão do cotidiano. O filho se anima e eles vão ao cinema.

*Uerá parecia um ET. Pegou o pote de pipoca, a gente entrou naquele corredor cheio de luzes e cartazes. Eu vi ele assim oh [imita o filho concentrado e encantado com cada coisa que aparecia em sua frente pelo corredor]. Sério, um ET.... Começou, era desenho da Disney, que ele escolheu, da Tinker Bell e o monstro. Logo no começo tem uma cena de medo que as fadas estão escondendo um bicho.... Uerá ficou desesperado: 'mãe, acho que eu quero embora'. Estava rolando uma tetra ali e ele sentiu que as fadas não estavam fazendo nada de errado, elas só estavam querendo salvar o gaviãozinho; porque as outras fadas as estavam atacando? Essa coisa mexe muito com ele, era uma injustiça né. Elas estavam fazendo uma coisa que não tinha muito sentido. Aí passou a cena, ele acalmou e continuou lá. Aí novamente, esses filmes tem isso, aí surgiu de novo uma cena que ela tinha encontrado o monstro e tava cuidando do monstro. E as fadas guerreiras iam atacar o monstro. Mas o monstro era uma coisa fofa e o Uerá já tava apaixonado pelo monstro. Ele disse: 'mãe, acho que eu não tô preparado pro cinema, vamos embora'. Deu 20 minutos de filme e a gente picou a mula. Olha que louco a questão da liberdade, o cara tá tão inteiro que ele sabe me dizer que aquilo não tá fazendo bem pra ele, que ele não quer fazer aquilo.... Eu pedi pra ele transgredir e ele foi, através de sua liberdade, fazer o proposto e se deu conta de que, ok, 'não tô me sentindo bem nesse lugar, não tá me fazendo bem, não tô gostando'. **No teste da liberdade a gente se dá conta do quanto esse limite é importante. Quando a criança está inteira ela reconhece a importância desse limite. Não fui eu quem viu que ele estava desconfortável, ele sentiu no corpo e viu 'tá bom pra mim já'.... Há coisas que as crianças não têm condições de assimilar e disso temos que protegê-las.... Não é totalmente o que eles querem o tempo todo.** [grifo nosso] (Renata, em entrevista)*

Sofia, por sua vez, partindo da mesma cena, reitera o valor da experiência – nela e a partir dela é possível criar liberdades, delinear limites, forjar combinados e legitimá-los: “*Um tanto da liberdade parte de combinados claros, sólidos, bem feitos. E tem muitas vias de legitimar os combinados para nós e para as crianças*”.

Em seguida Sofia conta uma outra cena para exemplificar o que havia dito:

Eu tava indo pro Barrinho uma vez, eu moro na mesma rua da Pilar [criança que frequenta o grupo]. A Joana [mãe da Pilar] deixou a Pilar na

minha casa ao invés de deixar na Maria [casa onde seria o encontro]. Eu fui junto com a Pilar o percurso inteiro, a gente já tinha andado bastante, eu já tinha ficado com ela outras vezes, só eu e ela. A Pilar é muito boa de perna, ela anda bem pra caramba, longas trajetórias. E ela queria correr, logo de manhã. Eu topei correr com ela na calçada, mas eu tava um pouco aflita, com rua, atravessar... A gente começou a correr e eu fui tentando confiar, deixei ela um pouco mais a frente. Aí fiquei com medo, fui atrás dela, mais rápido, parei ela e falei 'Pilar, vamos só combinar o que a gente vai fazer, como a gente vai fazer a partir de agora'. Ela: 'eu sei, eu paro a hora que chegar na beira da calçada. Tudo bem pra você ou você quer combinar outra coisa?' Eu falei 'não, por mim tudo bem. Se é esse o combinado que você tem pra você, vamos nesse.' Aí eu fui embora no combinado.... E ela parava, 10 passos, olhava pra trás, me esperando.... Pra mim era libertador o combinado, eu tava morrendo de medo de andar com a filha de uma pessoa e eu entendia a energia dela de correr, eu também estava com essa vontade.... Aí foi liberdade pra mim, foi liberdade pra ela, foi liberdade pra nós duas que corremos até a casa da Maria. (Sofia, em entrevista)

Bianca, outra guardiã entrevistada, traz a liberdade como autonomia. O adulto seria então aquele que verifica se há e cria condições para que a criança exerça e desenvolva sua autonomia. Essa conquista de autonomia, no entanto, é própria da criança, fruto de processos que ela vivencia. Em meio a esses processos Bianca evidencia alguns elementos do trabalho necessário entre os adultos para que seja possível construir experimentações de liberdade e autonomia para as crianças.

Um dos elementos evocados por ela é o limite:

Tem o meu limite e o limite deles e depende do limite. Aconteceu outro dia, uma criança subiu num brinquedo super alto e ela estava conseguindo. Só que era o meu limite, eu estava ficando nervosa, porque eu não sabia se ela ia cair ou não, mas o risco de cair era muito grande. Eu achava que ela era muito pequena e o brinquedo era muito alto; eu não sabia até que ponto ela tinha consciência de tudo que estava acontecendo. Então falei: 'você vai subir até aqui porque mais eu não consigo'. Deixei isso muito claro 'eu não consigo que você suba mais, não é você, sou eu, eu não consigo'. (Bianca, em entrevista)

Outro elemento trazido por Bianca, que tem relação com a questão do limite, é a licença: há coisas que a criança não tem licença para fazer: “você não tem licença para bater no outro. Não existe negociação”.

Através da entrevista realizada com Bianca, evidenciou-se também, que os processos engendrados nas práticas do Barro se constituíram em intensa articulação entre o campo da experiência e o campo do pensamento. Os encontros de adultos foram fundamentais para que as diferentes experiências fossem expostas, para que se refletisse sobre elas, para a criação e

compartilhamento de pensamentos. Nesses encontros fortalecia-se duas dimensões de tais processos. Uma: aspectos mais diretamente pedagógicos e relativos ao âmbito educacional. Outra: trabalhos do adulto consigo próprio, tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva; a produção de olhares, cuidados e processos que permitiam aos adultos encontros de si. Esse mergulho na própria experiência, trajetória, história, na percepção dos estados do corpo, da disposição, dos afetos, etc. constituiu-se como força motriz na construção da relação dos adultos com as crianças que sustentou os movimentos e mudanças nas maneiras de pensar e agir nas práticas educacionais e nas maneiras de viver.

Nos cenários e situações expostas pelos entrevistados a palavra liberdade aparece de diferentes maneiras: equivalendo-se à escolha, à ação de decidir, a experimentações que se deram, à possibilidade das crianças agirem sem serem direcionadas pelos adultos, à interdição das crianças realizarem algumas ações seja porque o adulto em questão não sustentava tal experiência, seja porque esse fazer se produzia como violência, etc. Todas essas produções têm relação com o conceito de liberdade e tratam de aspectos relativos à ideia de liberdade, no entanto nenhuma delas pode definir, resumir ou reduzir o que seria a liberdade. Tal como propõe Foucault (2004b) seria mais preciso falar em exercícios ou práticas de liberdade: a constituição de trabalhos de si sobre si mesmo em sua dimensão ética – nas maneiras de ser e de se conduzir - que resvala numa dimensão política – condição de não-escravidão em relação aos outros nem a si mesmo (aos próprios desejos e apetites). Nas práticas educacionais e na construção de experimentações às crianças tal exercício de liberdade ocorre quando, por um lado, nos efeitos de cuidado dos outros que se constituem a partir das práticas de cuidado de si e, por outro lado, na criação de experiências de ruptura com os efeitos de dominação e assujeitamento da vida, ou seja, potencialização de experimentações de brincar, aprender, socializar, compartilhar, etc., que rompam com pré-determinações, automatismos e massificações.

Ao retomar a trajetória dos processos de desescolarização observamos que suas práticas discursivas foram se construindo em oposição ao autoritarismo da relação dos adultos com as crianças e à pretensão daqueles em determinar formas únicas e verdadeiras de fazer, brincar e aprender. Esses modos de se

relacionar com as crianças (não só com elas) se tornaram hegemônicos, naturalizaram-se ao longo do tempo e atravessam o território escolar.

Se, em dado momento, diante do enrijecimento nas formas de cuidar e educar, emergiu a necessidade das afirmações “a criança precisa ser livre para fazer o que quiser” e “é preciso respeitar os desejos das crianças”, torna-se também necessário explicitar os pensamentos e apostas que as geraram – para não cairmos na apropriação simplista das palavras de ordem, reduzindo seus sentidos.

Tais formulações não pretendem afirmar que a criança é quem tem o poder de decidir qualquer coisa a qualquer momento em qualquer circunstância; que devemos fazer o que a criança quiser mesmo que isso fira princípios básicos de convivência; que o adulto deve estar sujeito aos desejos da criança e tornar-se um escravo dela, desaparecendo nessa relação... Essas frases se contrapõem a formas de educar as quais estamos deveras acostumados, presentes inclusive no universo escolar, nas quais o adulto, por seu conhecimento prévio, domínio técnico e lugar de autoridade, através de suposições generalizantes em relação aos processos de ensino-aprendizado não acessam as singularidades das crianças, decidindo, à revelia delas, o que, quando e como aprender. Em diversos ambientes, dentro ou fora de espaços escolares, os adultos têm apresentado uma forma única de ensinar e imposto às crianças um jeito certo de aprender, dispondo meios de transmissão de conhecimento em contextos coletivos como se para isso fosse necessário que todos aprendessem o mesmo conteúdo, da mesma maneira, no mesmo ritmo. *A criança precisa ser livre para brincar, aprender, conhecer*, pois as crianças têm sido aprisionadas em meios que buscam determinar todas as variáveis presentes nos processos de ensino-aprendizado, ditando o que elas devem fazer e, conseqüentemente, impedindo a experimentação e a constituição de experiências plenas de sentido.

Um olhar atento ao processo de produção da infância e a consideração da criança como ser desejante criam novas implicações nas práticas educacionais: primeiro, pois a produção desejante se dá nas relações e, portanto, a depender dos modos de fazer essas práticas podem fortalecer tanto formas de viver individualizantes, autoritárias ou opressoras como formas outras que se apoiam no respeito aos processos de diferenciação; segundo, pois passa-se a considerar

as maneiras de afetar e ser afetado e, portanto, relacionar-se com as crianças não como objetos a serem moldados para fins determinados, mas seres que ouvem e falam e devem ser tratados como um outro a quem se diz e a quem se escuta.

Os perigos das maneiras como são elaborados os enunciados dos processos de desescolarização se concretizam, quando, ao liberar as crianças das tiranias da automatização dos currículos e da opressão da diferença nos modos de existir, essas práticas educativas alternativas ao sistema regular de ensino se consideram, a priori, libertárias e emancipatórias e resolvem os problemas que se apresentam em seu interior sem problematizar seus atravessamentos – que têm muitos comuns com os atravessamentos dos campos escolares, como as desigualdades sociais fruto de uma sociedade capitalística regida pela lógica do mercado que as atravessam e as normalizações que elas próprias operam.

Perigos que se concretizam ao tornarmo-nos escravos de nossos desejos através do imperativo do si e tornamo-nos escravos dos desejos e interesses das crianças através de práticas de liberação como se nelas se contemplasse a conquista de liberdade e autonomia. Assim, Foucault (2004b) fala da liberdade como problema ético de implicações políticas, a qual se dá em exercício na construção de práticas de liberdade que exigem não só liberações, mas também controles:

Além disso, ela [liberdade] também tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de arché, poder, comando. (Foucault, 2004b, p.270)

Portanto, como o Barro tem enfrentado tais perigos?

Destaca-se nas práticas do Barro para além, das formas de pensar e agir na relação com as crianças, entre as crianças, das crianças com o ambiente, das crianças com o brincar, das crianças com o aprendizado, etc., sua agilidade diante das problemáticas do fazer cotidiano e sua capacidade de reinvenção.

Tomemos como exemplo uma situação vivida por Pilar, de 4 anos, ao participar do projeto Barrinho.

Após ter sofrido provocações de um grupo de crianças num encontro, Pilar contou o ocorrido à sua mãe e pediu para que um 'diálogo' (palavras dela) fosse estabelecido com essas crianças. No mesmo dia, Joana (mãe de Pilar) manda mensagem para pais e guardiães do Projeto propondo um encontro de adultos para aprofundarem essa conversa. O encontro de

adultos acontece no dia seguinte. No terceiro dia, há um encontro na praça e nele dois guardiões sustentam a proposta de diálogo entre Pilar e as outras crianças, a conversa acontece, as crianças envolvidas dizem coisas e se escutam, Pilar se sente legitimada. Tudo aconteceu em três dias... quando há uma conexão com o desejo verdadeiro [do adulto] a coisa flui e você se desdobra para dar conta das intempéries. (Sofia, em entrevista)

Tal situação exemplifica o que nomeamos por agilidade diante das problemáticas que emergem no fazer cotidiano, o que tem sido possível justamente pelas condições materiais de existência do Barro Molhado. Um desses elementos consiste na própria condição financeira das famílias – a maioria oriunda da classe média e classe média alta, com flexibilidade nos regimes de trabalho e com maior facilidade de se disponibilizar diante das necessidades de encontros e conversas que emergem. Outro elemento seria seu caráter de movimento instituinte, o qual ainda tem como marca a plasticidade de seu formato e tem conseguido se esquivar de aspectos burocratizantes, tal marca está também diretamente ligada ao fato do Barro ser um grupo de pequena extensão e que não tem mantido relação de dependência com outras instâncias, ou seja, para que as conversas aconteçam basta que um grupo de cerca de 5 famílias e um ou dois guardiões se comuniquem (por exemplo: não há inúmeras reuniões paralelas acontecendo de diferentes instâncias por onde as decisões precisam passar, não há prestação de contas para outros órgãos em que todas essas ações precisem ser justificadas, etc.).

O fato desses aspectos fazerem parte do Barro Molhado não o coloca em grau de superioridade ou inferioridade em relação a outras práticas educacionais ou mesmo escolares; e sim, evidencia que em condições diferentes forjam-se distintos possíveis. Ainda assim, torna-se importante destacar as potencialidades de tais aspectos, intensificando a discussão dessas características para dispositivos que não sejam esse. Ou seja, tal reflexão nos permite pensar: como seria possível desburocratizar a forma de resolução de conflitos dentro de outros dispositivos educacionais? As práticas do Barro têm em sua estrutura amplo espaço para o diálogo entre adultos – seja entre famílias, seja entre guardiões, seja na troca entre ambos – tais espaços têm sido produzidos no sistema regular de ensino?

A capacidade de reinvenção do Barro Molhado pode ser acompanhada na própria movimentação de suas formas. Por mais que, no percurso do Barro,

encontros focados na experimentação da criança e encontros focados na troca entre os adultos sempre tenham estado presentes, os formatos (e também os pensamentos) foram mudando ao longo do tempo – alternância entre encontros fechados nas casas e encontros abertos nas praças com uma fonte de renda comum e com um grupo menor; criação de vários projetos independentes com formas de remuneração distintas; a Casa Barro; mudanças no projeto da Casa Barro; a manutenção e o distanciamento das pessoas envolvidas no começo do projeto e no momento atual; etc.

Tais movimentações também em consonância com seu caráter de movimento instituinte apontam uma maleabilidade diante das necessidades que foram se fazendo presentes: a proposta educacional e os pensamentos sobre infância eram fatores de afinidade entre os participantes do grupo e foram ganhando consistência ao longo do tempo, ao mesmo tempo, os guardiães – que tinham uma relação de trabalho no grupo – precisavam de dinheiro para conseguir se manter no projeto e o formato inicial não estava dando conta dessa necessidade; chegou-se então à fase dos Projetos e neles as necessidades específicas das famílias em relação às crianças foram se diferenciando e se articulando com as necessidades financeiras daqueles que participavam do grupo numa relação de trabalho – havia projetos para que os pais estivessem juntos com seus filhos no campo de experimentação; havia projetos voltados para as crianças com propostas pedagógicas específicas e com a intenção de que os filhos permanecessem sem os pais e estes estivessem liberados para seus afazeres; havia projetos voltados para a potencialização dos pais em seus fazeres com as crianças ajudando-os a preparar a casa e o cotidiano para que a criança estivesse inserida de maneiras mais interessantes. A Casa Barro, por sua vez, veio também como um projeto específico, o qual tinha também o intuito de juntar vários desses outros projetos e necessidades num mesmo espaço físico. A Casa, antes coletiva em seus aspectos estruturais e depois pertencente a uma só família, mas ainda coletiva em suas práticas educacionais, foi mostrando as tensões do criar junto e, sobretudo, os esforços necessários para manter uma estrutura física em funcionamento, e daí a criação de novas parcerias concomitante à dissolução de algumas delas.

O enfrentamento do enrijecimento nas formas de fazer de uma prática

educacional, assim como o enfrentamento que se dá nas relações de poder constituídas nas práticas do Barro Molhado – passando pelas discussões de como potencializar uma educação para a liberdade e promover uma educação que garanta liberdades (liberações de formatos naturalizados) tem sido possível justamente na estreita relação que tem se estabelecido entre o campo do pensamento e o campo da práxis: o que é experimentado nos encontros e como forma faz surgir questões que prontamente são pensadas e discutidas, em seguida criam-se estratégias e novas experimentações e constitui-se um ciclo que se retroalimenta na movimentação entre dois pólos - o que acontece e o que tem sido necessário pensar e criar.

5.3.3 Exercícios de resistência: a constituição de práticas de liberdade

Pensar a liberdade como eixo problematizador e não como resposta para as práticas escolares e educativas, desvencilhando a associação corrente entre liberdade e verdade de si, é levar ao limite a atitude ético-política de questionar a relação entre formas de verificação e processos de subjetivação. Concomitantemente, manter o uso da palavra liberdade é fortalecer uma luta, é disputar com usos do conceito de liberdade que nos pareçam reducionistas, individualistas e essencialistas, no esforço de problematizá-los e transformá-los.

Por um lado, o exercício de pensamento realizado nessa discussão busca problematizar a ideia de liberdade e sua correlação com a ideia de autonomia. Por outro lado, cabe-nos evidenciar que, ao contrário do frequente uso reducionista que é feito do termo, o conceito de liberdade, tal como concebido por Espinosa (Deleuze, 2002), se constitui articulando questionamentos sobre servidão, constrangimentos e liberações. Considerando que os seres humanos necessariamente são afetados por forças externas que os constroem e, portanto, sua condição seria a de servidão, a liberdade se efetua, como afirma Ulpiano (vídeo), quando, no encontro entre os corpos algo novo se produz. Ou seja, a liberdade é constituída através de determinações, ocorre justamente em relação e se dá na criação de composição entre corpos. Tal criação remete, não à escolha ou afirmação dentre possibilidades previamente estabelecidas, mas ao

poder de invenção, à afirmação de uma nova existência como possibilidade. O critério que avalia se uma invenção atua na direção da ruptura com efeitos de dominação é justamente, como afirmado por Bergson (2005), sua capacidade de potencializar a vida, ou seja, se tal produção alimenta o movimento de criação de existências. Ao defender criações que potencializam a criação de existências, defendemos a liberdade como potência de criação.

Se podemos evidenciar os perigos das palavras de ordem liberdade e autonomia nas práticas do Barro, podemos também evidenciar as disputas que têm sido travadas em seu próprio campo de produção – por exemplo quando Renata e Sofia compõem liberdade com combinados e limites, quando Bianca a relaciona com a ideia de licença, quando Vicente traz a dimensão da escolha.

Machado (no prelo) afirma:

As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas. (p.5)

Tal afirmação nos permite compreender que ações, pensamentos, experimentações, projetos, práticas, etc., podem se tornar libertários através de sua implicação. Não por darem conta de resolver uma realidade e garantirem liberações totais ou permanentes, mas pelas brechas que se criam em meio às engrenagens e nas quais se conquistam exercícios de liberdade.

Nessas condições podemos afirmar o próprio Barro Molhado como prática de liberdade: não por sua vontade de criar experimentações livres ou uma educação para a liberdade, mas justamente porque ele se torna parte de uma engrenagem onde as escolhas que vão sendo travadas - em meio às relações de poder e, portanto, imersas em jogos de dominação de uma sociedade capitalística contemporânea – têm como direção a criação de novos possíveis que afetem e rompam a produção de opressões e desigualdades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como finalizar uma dissertação em meio a tantos apontamentos, questionamentos, tensões e apostas? Só poderia fazê-lo retomando a primeira pessoa do singular.

Meu mergulho na experiência do Barro Molhado foi também atravessado pela entrada numa instituição escolar formal: meus filhos frequentando a Creche da USP. O percurso dessa pesquisa se delineou nessa tensão constante: as apostas da desescolarização *versus* a riqueza do trabalho realizado na creche, ou seja, em meio a conflitos e dificuldades de práticas distintas em educação infantil que se faziam ora numa instituição regular de ensino, ora numa proposta alternativa de educação formal. Se escrevo de uma maneira em que uma prática parece se opor a outra é porque assim me parecia no início: coisas totalmente diferentes, como se as experimentações de uma anulassem a potência das experimentações da outra. Eu habitava um ponto de cisão, dominava em meu pensamento essa forma binária e excludente (uma coisa ou outra), tinha que encontrar respostas sobre a melhor forma de educar e parecia-me que a questão seria reduzida a optar por escola ou desescolarização. Tratava-se de resolver questões que atravessam formas de pensar, de viver e de agir na vida familiar e nas concepções sobre educação. Reconheço, nessa maneira de pensar que tem sido hegemônica em nosso tempo, uma concepção determinística e reducionista de sujeito, entendido como substância a-histórica e a-temporal, como uno que se relaciona com o mundo a partir de sua interioridade; uma definição de sujeito que alimenta a crença de que o *eu* encontrará saídas e respostas às questões emergentes e que através das escolhas desse eu se conquistará mais ou menos liberdade.

A Creche é uma instituição com regras de funcionamento também duras e com um uso do tempo regulado. E, lá como nas práticas educacionais atravessadas por processos de desescolarização que eu acompanhava, também era possível criar experimentações que colocassem a criança como protagonistas de suas experiências, também era possível pensar a educação através do brincar, da cultura e da arte, também era possível utilizar espaços e materiais que

potencializassem invenções, também era possível exercer práticas de liberdade. É importante lembrar que essa Creche não é uma creche qualquer, mas uma referência nacional em educação infantil de qualidade, com condições materiais de existência e com um funcionamento que envolve, em seu cotidiano, tempos e espaços para reflexão, compartilhamentos e produção de pensamento; ou seja condições e processos que se tornaram exceção tanto em relação ao sistema público de ensino quanto ao sistema particular.

As articulações de tão diferentes práticas – Barro e Creche – também atravessadas por intenso envolvimento com o meio acadêmico e com pensamentos de autores que se debruçaram a pensar questões filosóficas, educacionais, psicológicas, políticas, etc., evidenciaram que a conquista da liberdade não se restringe a certas formas de educar, de fazer, de falar: permitir que as crianças façam o que quiserem não necessariamente as torna mais livres; direcionar uma ação não necessariamente se configura como um ato autoritário.

Nesse percurso configurou-se a busca dessa dissertação, não por defender uma ou outra forma de constituir as práticas educacionais, mas em evidenciar, nas apostas das práticas e dos discursos da desescolarização e do Barro Molhado, tensões e perigos que atravessam a constituição das maneiras de viver e de educar em nossa sociedade na atualidade. Isto é, rompendo com a falsa questão sobre qual poderia ser a melhor forma de educar pude adentrar na multiplicidade presente no Barro Molhado para ressaltar, nessa experiência, uma forma de resistência na sociedade capitalística.

Os recortes de classe, raça e gênero que atravessam a constituição do grupo poderiam nos levar a desvalorizar tal experiência, porém insistimos em sua configuração como potencializadora de invenções, criações e mudanças. Tal insistência deve-se, sobretudo, ao exercício de auto-questionamento dos participantes do grupo, e do comprometimento em, além de buscar novas formas de educar e de viver em suas relações mais estreitas, ampliar seus alcances, travando debates, expandindo suas práticas, fazendo chegar seus pensamentos em outros contextos sociais e econômicos, fortalecendo seu potencial de transformação.

Quando, ao longo da dissertação, discutimos a função da educação e a configuração da relação entre adultos e crianças, procuramos evidenciar o risco

de, ao tentar romper com o autoritarismo, perdermos o lugar de autoridade do adulto e criarmos, através de discursos que focam no querer, no desejo, na vontade e no interesse, práticas tão ou mais opressoras quanto aquelas visivelmente endurecidas e impositivas. Quando problematizamos liberdade e autonomia procuramos evidenciar o risco de equivaler liberações a práticas de liberdade, de entender livre-fazer ou livre-escolha como exercício de liberdade, de achar que estar fora do sistema regular de ensino, por sua forma, produz, necessariamente, mais liberdade do que ao estar dentro dele. Tais diferenciações habitam o próprio conceito de liberdade: não se atinge a liberdade porque se pode escolher; escolher é outra coisa, e as condições materiais de existência aumentam ou diminuem nossas possibilidades de escolha – nem todos podem *escolher* não colocar os filhos na escola, há outros atravessamentos que impedem que isso esteja no campo de possibilidades de alguns, como a necessidade de trabalhar para ter o que comer, falta de rede de apoio, falta de acesso a bens culturais, etc.

A noção de governamentalidade constituiu-se como uma ferramenta conceitual central na elaboração de tais pensamentos. Através dessa noção foi possível pensar como, em nossa sociedade, o controle é exercido tanto de maneira exterior através de uma condução de condutas que objetifica o sujeito, sendo este governado por outros; quanto, esse controle, ao se dissolver e se descentralizar, se torna cada vez mais brutal, operando através de uma interiorização na qual o próprio sujeito passa a exercer o governo sobre si.

Se, nossas maneiras de viver, pensar e agir se constituem em meio a tais formas difusas e contínuas de controle, vislumbrar o fim das instituições como resposta para a crise evidenciada através dos esgotamentos do sistema regular de ensino torna-se um equívoco. Não porque não possamos desejar ou criar práticas que não sejam a de tais organizações, mas porque, diante de tal novo regime de dominação, elas não se configuram como suficientes na garantia de exercícios de resistência e mesmo nelas podem se configurar produções opressivas e assujeitadoras.

Utilizando a noção de governamentalidade a questão da liberdade recoloca-se. Liberdade que não pode ser reduzida a mais ou menos controle externo, pois a falta de controle externo está articulada à sua internalização;

liberdade que não pode ser entendida como algo a ser atingido como objetivo ou resultado final, pois não se trata de buscar um falso fim dos jogos de verdade e das relações de poder; e sim, em meio às formas de governo vigentes, a liberdade é concebida como exercício e, portanto, falamos em práticas de liberdade: práticas que criam rupturas em um cotidiano que tende à massificação.

Talvez, essa seja a maior contribuição dessa pesquisa: evidenciar que para efetuar mudanças nas maneiras de educar (independente da forma escolar regularizada ou de outros formatos) somos convocados a mudar nossa maneira de viver, tratando-se, portanto, de processos de subjetivação.

No exercício da não-diretividade e da não-intervenção nas práticas do Barro, a partir de questionamentos que focavam as experimentações das crianças e pensamentos sobre a infância, o desafio se tornou agir nos adultos. A busca por uma forma de cuidar das crianças que não ocorresse através de relações de punição e recompensa, medos e castigos implicou pensar sobre como chegamos a nos relacionar dessa maneira em nossa sociedade e criar estratégias pontuais, alterando a forma como os próprios adultos se relacionavam com o mundo. Ou seja, querer uma coisa para as crianças foi implicando em outras, implicou alterar a própria subjetividade dos adultos.

Esse processo que envolve transformações na produção subjetiva, individual e coletiva, pode também se exemplificar ao colocarmos em questão as concepções de certo e errado. Há as construções hegemônicas de formas certas e erradas das crianças se comportarem; e há, no Barro, preocupações e recusa de agir na relação com as crianças a partir de tais construções. Não é certo que uma criança bata na outra, mas o bater continua sendo produzido nas relações entre as crianças. Como atuar em relação ao bater? É frequente que situações de agressividade entre as crianças sejam seguidas de moralismos dos adultos e/ou intervenções determinísticas a priori, sobre qual criança estava certa e qual estava errada, acompanhada, muitas vezes, de gritos, broncas, punições, castigos. Como conquistar a instituição de novos certos e errados entre as crianças? Como conquistar novas maneiras de agir do adulto em relação à criança e ao universo infantil? Certo e errado são também produções sociais. Se estamos deveras acostumados com impedir uma forma de violência (o bater da criança) com outras formas de violência (por exemplo o bater do adulto na criança

ou formas mais sutis como a chantagem ou a barganha), torna-se necessário constituir outras maneiras dos adultos se colocarem em relação, de compreender e se posicionar diante das questões emergentes. Se queremos desconstruir que o certo é menina usar rosa, brincar de casinha e de boneca, enquanto é certo que os meninos usem azul e não possam brincar de casinha e boneca, também precisamos nos debruçar sobre a maneira como concebemos as relações familiares, o casamento, as relações entre homens e mulheres, a sexualidade, as escolhas dos parceiros, enfim, as questões de gênero e suas correlações com heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, transsexualidade, etc.

A partir de minha experiência no Barro, habitando ao mesmo tempo, lugar de pesquisadora na interface psicologia e educação e mãe de crianças que frequentavam os encontros e a partir da experiência própria do Barro em se constituir nessa mistura de pessoas que são aquelas que se debruçam sobre o campo da educação formal ao mesmo tempo em que cuidam dos próprios filhos, tratamos de uma das dimensões dessa mudança nos processos de subjetivação. No campo da educação formal a cisão entre a família e a escola é intensa. Podemos eleger tal cisão como um dos elementos que atravessa o esvaziamento da dimensão política do campo educacional: se as famílias são impossibilitadas de pensar e opinar sobre o que ocorre na escola e se restringimos as trocas entre todos os atores que compõem o cenário escolar à seu lugar funcional (ensinar, limpar, cozinhar, aprender, passar de ano, levar e buscar, etc.) impedindo trocas outras que considerem os estudantes, seus familiares e os profissionais escolares como sujeitos, diminuem as possibilidades dos fazeres educacionais serem tomados como questão que afeta e é afetada pelo que há de comum entre os homens, ou seja, como questão pública. O coletivo Barro Molhado, constituído em sua condição de mistura, nos aponta a retomada de tal dimensão política e da implicação de todo e qualquer adulto na construção das direções políticas das práticas educacionais.

A centralidade da abertura para dúvidas permeia o modo de viver que se constitui em meio a tais processos. Ter dúvidas sobre as formas de educar, sobre estar dentro ou fora do sistema regular de ensino, sobre os certos e errados das maneiras de se relacionar... Dúvidas produzidas a partir de uma certeza: ideia de

liberdade como abertura ao risco, se contrapondo à falsa segurança de uma sociedade de controle.

Tendo a certeza de que cada tempo histórico dispõe de problemáticas próprias, formas de resistência e dominação singulares, retomamos a colocação de Foucault (1995b, p.256) de que o perigo permanece à espreita.

Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.

A afirmação de Foucault (1995b) de que tudo é perigoso nos permite evidenciar os riscos que envolvem a escolha de qualquer uma das formas das práticas educacionais, estejam elas dentro ou fora do sistema regular de ensino. Tão importante quanto a primeira afirmação, é a segunda, que, como o próprio autor anuncia, há sempre algo a ser feito. Em meio a essa convocação, Deleuze (1992b) nos adverte a criar estratégias de enfrentamento no tempo que habitamos, mantendo o exercício de análise crítica em relação às práticas que constituímos, pois elas também correm o risco da captura:

Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (p.219)

Desescolarização: uma nova forma, problemas antigos? Educar em meio aberto, fora de instituições, des-escola não garante nada. Governar a si mesmo através de uma racionalidade de dominação que embute em nós o protagonismo de um eu que pensa, age e vive impulsionado por desejos próprios, com fome de liberdade? Provocações. Não basta estar fora da escola para romper com as amarras de nosso tempo; ao mesmo tempo, inventar maneiras de viver e educar que rompam com o que domina no cenário escolar é expressão da potência de criação, resistência, e pode se constituir como máquina de guerra.

7 REFERÊNCIAS

Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663.

Apple, M. W. (2007). Who needs teacher education? Gender, technology, and the work of home schooling. In *Teacher Education Quarterly*, 34, 111-130.

Aquino, J. G. (2014). *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez Editora.

Aquino, J. G. (2012). Dispersão, disjunção e dissensão da educação contemporânea. In Saraiva, K., & Marcello, F. A. (Orgs.), *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. (pp. 137-156). Canoas: ULBRA.

Aquino, J. G. (2013). Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. In *Nova Escola Educação*, 36, 201-209.

Aquino, J. G., & Ribeiro, C. (2009). Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. In: *Educação e Realidade*, 34 (2), 57-71.

Araújo, G. e Oliveira, R. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 5-23.

Arendt, H. (1989). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arendt, H. (1995). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. (A. Abranches, trad.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Arendt, H. (1978). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Asbahr, F. S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. In *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 20-31.

Azanha, M. P. (1987). *Educação: Alguns Escritos*. São Paulo: C. Ed. Nacional.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Barbosa, L. M. (2013). *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Basham, P. (2001). *Home schooling: from the extreme to mainstream*. Public Policy Source.

Benjamin, W. (1987a). Experiência e pobreza. Rua de Mão Única. In *Magia e técnica, Arte e Política*. (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (1987b) O Narrador. In *Magia e técnica, Arte e Política*. (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.

Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte.

Brasil. (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

Brasil. (1969). Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.

Brasil. (2009). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Brasil. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Canguilhem, G. (2006). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6ªed.

Carvalho, J. S. F. (2008a). Direitos Humanos, formação escolar e esfera pública. In Bittar, E. C. B. (Org.), *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos*. (pp. 255-271). São Paulo: Quartier Latin.

Carvalho, J.S.F. (2008b). O declínio do sentido público da educação. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89, pp. 411-424.

Carvalho, J.S.F. (2013a). *Educação: uma herança sem testamento*. Tese de Livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, J. S. F. (2013b). Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso.

César, M.R.A., & Duarte, A. (2009). Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. In *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 35(2), pp. 119-134.

Corsani, A. (2003). Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In Galvão, A., Silva, G., & Cocco, G. (Orgs.). *Capitalismo Cognitivo*. (pp. 15-32). Rio de Janeiro: DP&A.

Cortella, M. (1998). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez.

Costa, J. F. (1999, 7 de fevereiro). *Felicidade de pacotilha*. Folha de São Paulo.

Cunha, L. (1991). A educação e a construção de uma sociedade aberta. In Cunha, L. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 12ªed.

Dandurand, P., & Ollivier, É. (1991). Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da Educação e seu objeto. In *Teoria e educação*, 3. Porto alegre: Pannonica.

Davies, S. & Aurini, J. (2003). Homeschooling and Canadian educational politics: Rights, pluralism and pedagogical individualism. In *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 63-73.

Deleuze, G. (1992a). Controle e devir. In Deleuze, G., *Conversações*. (P. P. Pelbart, trad.). (pp. 211-216). Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G. (2002) Espinosa: Filosofia Prática. São Paulo: Editora escuta.

Deleuze, G. (2003). *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Deleuze, G. (1992b). *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In Deleuze, G., *Conversações*. (P. P. Pelbart, trad.). (pp. 219-226). Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós, 2º ed., 2ºreimp.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995a). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995b). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. L. B. L. Orlandi, trad.). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (Bento Jr. e A. A. Muñoz, trads.). Rio de Janeiro: Editora 34.

Duden, B., & Robert, J. (2010). Illich, Seconde Période. In *Revue Esprit*, 136-157.

Farenga, P. (2015). Unschooling and Homeschooling FAQ. Recuperado em 25 de setembro de 2015, de <http://www.johnholtgws.com>

Fimyar, O. (2009). Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. In: *Educação e Realidade*, 34 (2): 35-56.

Flach, S.F. (2011). Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: Entre a previsão legal e a realidade. In *Revista HISTEDBR On-line*, 43, pp. 285-303.

Fonseca, M. A. (2006). Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: Rago, M., & Veiga-neto, A. (Orgs.), *Figuras de Foucault*. (pp. 155-163). Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (1978). A governamentalidade. In Foucault, M., *Microfísica do poder* (pp. 277-293). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1992). As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2006). Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2004a). Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2008a) *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. (E. Brandão, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1995a). O sujeito e o poder. In Dreyfus, H., & Rabinow, P (Orgs.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1984). On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress In Rabinow, P. (Edit.), *Foucault Reader*. (pp.340-372). New York: Pantheon Books, 1984.

Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes (Coleção tópicos).

Foucault, M. (1995b). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In Dreyfus, H., & Rabinow, P (Orgs.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Foucault, M. (2004b). Tecnologias de si. In *Verve*, 6, 321-360.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhete, trad.). Petrópolis, Vozes.

Freire, P., & Illich, I. (1975). *Dialogo Paulo Freire-Ivan Illich*. Buenos Aires/Argentina: Ediciones Busqueda.

Fuganti, L. (2001). *Ética como Potência e Moral como Servidão*. São Paulo. Recuperado em 14 de novembro de 2015, <http://www.luizfuganti.com.br>

Fuganti, L. (1990). *Saúde, desejo e pensamento*. São Paulo: Hucitec.

Gadelha, S.S. (2009) Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In *Educação & Realidade*, UFRGS, 34(2), Porto Alegre, 171- 186.

Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

Heckert, A. L. C. (2004). *Narrativas de resistências: Educação e política*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 313f.

Holt, J. (2007). *Como as crianças aprendem*. São Paulo: Verus editora.

Kunzman, R. (2012). Education, schooling, and children's rights: The complexity of homeschooling. In *Educational Theory*, 62(1), 75-89.

Illich, I. (1975). *Nemesis Medica: la expropiación de la salud*. Barcelona: Barral editores.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Lazzarato, M., & Negri, A. (2001). *Trabalho Imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A.

Lins, A. M., & Cecílio, L. C. de O. (2008). O Discurso da Institucionalização de Práticas em Saúde: uma reflexão à luz dos referenciais teóricos das ciências humanas. In *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 18 (3), 483-499.

Lobo, L. F. (2012). Pesquisar: A Genealogia de Michel Foucault. In T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento & C. Maraschin (Orgs.), *Pesquisar na diferença: um abecedário*. (pp 13-19). Porto Alegre: Sulina.

Lubienski, C. (2000). Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. In *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), pp. 207-232.

Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, 14 dez.

Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. A. (Orgs.). *Exclusão dos Includidos: Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*, vol.1. (pp. 61-90) Maringá: EDUEM.

Machado, A. M. (no prelo). *Analisar uma cena é construí-la*.

Masschelein, J., & Maarten, S. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*, 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Melo, A. P. (Org.). (1993). *René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

Monk, D. (2009). Regulating home education: negotiating standards, anomalies and rights. In *Child and Family Law Quarterly*, 21(2), pp. 155-184.

Nietzsche, F. W. (2006). *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret.

Noguera-Ramirez, C.E. (2011) *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. São Paulo: Autêntica.

Ó, J. R., & Aquino, J. G. (2014). Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. In *Educação e Filosofia*, UFU, 28, pp. 199-231.

Oliveira, R. (2001). O direito à educação. In Oliveira, R. e Adrião, T. (Orgs.), *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Orlandi, E. P. (2002). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5ed. Campinas: Unicamp.

Paro, V. H. (2006). *Administração Escolar: introdução crítica*. 14 ed. São Paulo: Cortez.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

Patto, M. H. S. (2010) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pelbart, P.P. (2013). *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições. 345 p.

Pietro, L. O. (2008). *Desescolarização ou Escolarização? Desafios e Perspectivas à Educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Ramos do Ó, J. (2009) A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. In: *Educação e Realidade*, 34 (2), 97-117.

Romanelli, O. O. (1986). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, 8a ed. Petrópolis: Vozes.

Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. In Silva, T. T. (Org.), *Nunca fomos humanos*. (pp.137-204). Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, J.C. (2006). 30 anos de vigiar e punir (Foucault). In *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, 14(58), pp. 289-298.

Saraiva, K., & Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 34(2), 187-201.

Sheffer, S. (1990). *A Life Worth Living: Selected Letters of John Holt*. Boston: Holt Associates.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, G. C. (2015). As contribuições do anarquismo cristão para a educação: para além do prometeísmo social. In *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, 20(2), 112-128.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. In *Em Aberto*, 23(83), 129-149.

Torres, C. A. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In: Torres, C. A., & Teodoro, A. (Orgs.). *Educação crítica e utopia*. (pp. 83-100) Lisboa: Afrontamento.

Unisinos. (2002). Ivan Illich, pensador radical e inovador. In *IHU On-Line*, 2, 1-30.

Veiga-Neto, A. (2000) Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In Vera Maria Candau. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. (pp. 9-20). Rio de Janeiro: DP&A.

Veiga-Neto, A. (2007). Olhares... In Costa, M. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. (pp. 19-35) Rio de Janeiro: Lamparina.

Veiga-Neto, A., & Lopes, M.C. (2007). Inclusão e governamentalidade. In *Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.

Veiga-Neto, A. e Traversini, C. (2009) Apresentação: Por que Governamentalidade e Educação? In *Educação e Realidade*, 34 (2), 13-19.

Veiga-Neto, A. (2006). Michel Foucault e a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Viegas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.) (2006). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vieira, A. H. P. (2012). *Escola? não, obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil*. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília.

West, R. L. (2009). The harms of homeschooling. In *Philosophy and Public Policy Quarterly*, 29, 7-11

Zourabichvili, F. (2004). O Vocabulário de Deleuze. (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro: Relume Dumara.