



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS



PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR
e a pergunta pelos modos de ser da
autonomia na educação

Marcela Elisa Beraldo de Paiva

LIMEIRA
2020

Marcela Elisa Beraldo de Paiva

PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR
e a pergunta pelos modos de ser da
autonomia na educação

Dissertação apresentada à
Faculdade de Ciências Aplicadas
da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a
obtenção do título de Mestra em
Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior

**Co-orientador: Prof. Dr. Roberto Donato da Silva
Junior**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA MARCELA ELISA BERALDO DE PAIVA E
ORIENTADA PELO PROF. DR. EDUARDO JOSÉ
MARANDOLA JUNIOR

LIMEIRA

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

P166p Paiva, Marcela Elisa Beraldo de, 1982-
Para além do espaço escolar e a pergunta pelos modos de ser da
autonomia na educação / Marcela Elisa Beraldo de Paiva. – Limeira, SP : [s.n.],
2020.

Orientador: Eduardo José Marandola Junior.
Coorientador: Roberto Donato da Silva Junior.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Ciências Aplicadas.

1. Experiência. 2. Fenomenologia. 3. Autonomia escolar. I. Marandola
Junior, Eduardo José, 1980-. II. Silva Junior, Roberto Donato, 1975-. III.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Beyond the school space and the question about the ways of being
of autonomy in education

Palavras-chave em inglês:

Experience

Phenomenology

School autonomy

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Eduardo José Marandola Junior [Orientador]

Ronaldo de Moraes Brilhante

Jeani Delgado Paschoal Moura

Carolina Cantarino Rodrigues

Data de defesa: 20-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9201-1433>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3664327008741333>

Marcela Elia Beraldo de Paiva

PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR
e a pergunta pelos modos de ser da autonomia na educação

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Ronaldo de Moraes Brilhante
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Carolina Cantarino Rodrigues
Universidade Estadual de Campinas

A Ata da Defesa, assinada
pelos membros da Comissão
Examinadora, consta no
SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na
Secretaria do Programa da
Faculdade de Ciências
Aplicadas

Neste trabalho me dedico a concluir, não terminar.

A fazer lembrar o que já sabemos.

AGRADECIMENTOS

Permita-me fazer os agradecimentos de maneira direta.

Ao meu orientador:

Eduardo, obrigada por acreditar. Talvez você tenha sido uma das primeiras pessoas que me olhou com a confiança que eu precisava para dar o primeiro passo (e outros também). Obrigada pelos questionamentos infinitos e acompanhados de gargalhadas. Obrigada pela oportunidade que me ofereceu de viver a vida acadêmica com prazer e rigor. Com você aprendi a cumprir prazos e também a desfazer tudo que havia feito (sem peso na consciência). Aprendi a seguir minha intuição, a me perder no caminho e a me dedicar horas às leituras densas. Não teve um único momento em que quis ter outro orientador neste processo. Obrigada por respeitar quem eu sou e por me ajudar a me tornar quem eu nem imaginava ser.

Ao meu co-orientador:

Roberto, o conselho que você deu antes do meu embarque para a Europa, "é importante fazer sempre a autocrítica" talvez tenha sido um dos mais importantes que já recebi. É com ele que me defendo de mim mesma quando, de forma egóica, me coloco no pedestal acadêmico. Obrigada por ter desenhado comigo, lá no primeiro ano de mestrado, o mapa mental da construção da pesquisa. Você talvez não soubesse, mas eu mal sabia o que estava fazendo naquele momento e você me trouxe a certeza de que eu era capaz.

Aos meus amigos e minhas amigas:

Henrique, Raissa e Carol, obrigada pelo acolhimento e carinho com que me receberam por mais de dois anos como hóspede na casa de vocês. Obrigada pelas conversas acompanhadas de café, devaneios, choros. Obrigada por possibilitarem que Limeira fosse

uma cidade cheia de boas-vindas a cada semana. Eu lembro de vocês como um amor enorme. Sinto falta da nossa convivência, mas levo a certeza de ter amigxs para a vida toda.

Nara, obrigada pela companhia nas reuniões de orientação mais deliciosas que já fiz. Eu sempre olhei para você como um complemento de algo que faltava em mim, a facilidade em lidar com o discurso acadêmico e a dedicação fina aos estudos. Você me inspirou para que eu chegasse até aqui. Obrigada.

Camila, Beto, Mauro, Christoph, obrigada por ser minha família escolhida. Os tempos que vivemos juntos no "Morro do Alemão" tem sabor de começo de mestrado. Lembram que comemoramos cada etapa de aprovação? Acho que foram quatro ou cinco churrascos em dois meses. Obrigada, queridxs, por transformar minha vida em uma viagem gostosa.

Janaína, Ana Paula, Dani e Norma, eu me sinto lisonjeada com nossa amizade. Vocês me trouxeram um dos maiores presentes que pude ganhar nos últimos tempos: o amor e o respeito pela educação. Obrigada por me abrirem as portas do Rosende. Obrigada pela injeção de autorresponsabilidade e pelo brilho no olhar quando vivenciei o PROEPA com vocês. Eu admiro quão vitais vocês são para a comunidade escolar de Bom Jesus dos Perdões.

Ao meu pai e minha mãe:

Pai e Mãe, obrigada. Vocês são o esteio e o céu aberto que me rodeiam. Obrigada por acreditarem que eu posso realizar o que acredito como propósito, mesmo vocês tendo renunciado a alguns propósitos quando resolveram criar a mim e a meus irmãos com tudo o que parecia necessário. Pai, obrigada por me dizer que os estudos são tesouros que encontramos, não assim poeticamente (risos), mas com aqueles olhos emocionados que você tem. Mãe, obrigada por me dizer em absolutamente todas as minhas adversidades: "a tempestade passa e você sairá mais forte, vou rezar por você". De vocês, herdei a emoção que brota sem

autorização nos meus olhos e a reza como busca de força no Divino. Obrigada, meus amores.

Ao Pedro:

Querido, você me traz o chão, as bordas do riacho e as perguntas incessantes. Obrigada por me ensinar a argumentar sem me exaltar (tanto!). Obrigada pela verdade e sensibilidade com que você vive. Obrigada pela célebre frase no meio do meu trabalho de parto: "Marcela, você possui propósitos bastante elevados, agora precisa vive-los". Obrigada por me trazer a concretude necessária para que eu alce meu vôo. Obrigada por me dar a chance de ser mãe do Francisco. Sou feliz ao lado de vocês.

Aos meus filhos:

Amado Francisco, você me fez forte como nunca antes pensei que fosse possível. Você me convida a viver presente, disponível e aberta e por isso, muito obrigada. Obrigada por me transformar completamente, fazendo sobrar apenas o que é essencial. Obrigada por me ensinar sobre doação e generosidade. Obrigada por ser sorridente e por aprender a me chamar com os olhos apertados e agora com um "mã" charmoso. Eu amo ser sua mãe, Chico.

Amado bebê (in memoriam), obrigada pelas 12 semanas comigo. Você me ensinou que tudo tem seu tempo de começar e seu tempo de terminar.

Então vá para junto da Natureza. Daí, como se nunca ninguém
houvesse tentado falar antes, tente falar sobre o que vê e
sente e ama e perde.

(Rainer Maria Rilke, Cartas a um jovem poeta)

RESUMO

Muito se debate sobre a necessidade do incentivo à autonomia no âmbito da educação. Novas formas de educar surgem, cada qual com sua metodologia para contribuir nesta tarefa ancestral que é "preparar o ser humano para o mundo". Neste trabalho, a partir de experiências fenomenológicas junto a diferentes iniciativas educacionais formais e não formais em Bom Jesus dos Perdões/Brasil e na Cidade do Porto/Portugal trouxemos à luz questionamentos voltados para a educação contemporânea, o que nos levou a investigar: como **aparece** a autonomia no âmbito escolar? É válido dizer que não se faz cerne deste trabalho a pretensão de responder a tais questionamentos, e sim, de colocar este questionamento em diferentes perspectivas para a abertura a possíveis compreensões. Este estudo divide-se em três partes. Na primeira, o intuito é estabelecer a problematização à luz do paradoxo em que se encontra a crise da educação: as possíveis falências dos modelos escolares dos séculos XIX e XXI; na segunda parte, compreender o fenômeno da autonomia como centro da discussão, indo além do conceito hegemônico do "fazer sozinho". Aqui, o que nos seduz é o modo de ser da autonomia, é o *sendo* autônomo. E na terceira e última parte, o foco principal é relatar o trabalho de campo vivido e a partir dele, fazer-ver os aparecimentos da autonomia.

Palavras-chave: experiência, fenomenologia, ocupação

ABSTRACT

There is much debate about the need to encourage autonomy in education. New ways of educating are emerging, each with a methodology that contributes to the ancient task of "preparing the human being for the world". In this research, through phenomenological experiences with formal and non-formal educational initiatives in Bom Jesus dos Perdões (Brazil) and Porto (Portugal), we investigate questions focused on contemporary education. These led us to evaluate how autonomy appears in the school. The focus of this work is not in answering such questions, but rather exploring different perspectives so to define a possible meaning. This study is divided into three parts. At first, I intend to establish the problematization in light of the education crisis paradox: the possible bankruptcy of the 19th-century school and 21st-century school. In the second part, I explore the phenomenon of autonomy as the centre of the discussion, going beyond the hegemonic concept of "doing it alone". Here, what seduces us is the way of being autonomous, it is the being autonomous. In the third part, my focus is to report on the fieldwork experience and, from this, identify the appearances of autonomy.

Keywords: experience, phenomenology, occupation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da página do livro Escolas de Luta	38
Figura 2 - Caderno de estudos - mapa mental da construção da dissertação	56
Figura 3 - Esboços pessoais da escola Bando dos Gambozinos - Porto/Portugal	60
Figuras 4 e 5 - Visita da Escola <i>Scholé</i> à exposição do Leonardo Da Vinci, inaugurada no Museu da Alfândega, em Porto, Portugal	66
Figura 6 - A caminho da exposição Leonardo Da Vinci, em Porto, Portugal	69
Figuras 7 - Obra "A Ponte Japonesa", Claude Monet, 1900	70
Figura 8 e 9 - Visita aos jardins de Claude Monet	71

SUMÁRIO

[Vislumbre].....	13
<i>às 12:20hs o sinal bate</i>	13
<i>nascimento de Francisco</i>	23
<i>corpo que sabe</i>	30
[Espiral].....	42
<i>o sentido</i>	42
<i>ocupando no gerúndio</i>	50
[Outras Ocupações].....	57
<i>campo</i>	57
<i>cadeados, grades e um portão aberto</i>	60
<i>"não pode copiar" - escreva com suas próprias palavras</i>	72
<i>ao mestre com louvor, à criança com amor</i>	80
[Conclusos].....	87
<i>para além do espaço escolar</i>	87
<i>Apelo</i>	90
Referências.....	91

[Vislumbre]

às 12:20hs o sinal bate

Na Escola Estadual Manoel Álvares Rosende o turno da manhã encerra-se às 12:20hs com um sinal ardido típico das fábricas. As crianças, dos sextos aos nonos anos, saem correndo em competição sobre quem chega primeiro ao ônibus municipal que as leva em algum ponto mais próximo de suas casas. É uma escola dita de periferia e seus estudantes moram, em sua maioria, nos bairros periféricos da cidade de Bom Jesus dos Perdões, nos quais as casas se caracterizam por serem inacabadas, algumas ruas por serem de terra e uma vizinhança que se reúne na calçada para conversas exaltadas.

A cena enredada pelas crianças correndo, alegres, em direção ao portão da escola, repetida todos os dias, apesar das contrárias orientações dos educadores que reforçam para que andem devagar, revela em linhas mais profundas uma questão tão antiga quanto o próprio surgimento da educação no mundo (há pelo menos 4 séculos¹): há uma inquietação em torno da escola no que tange a delícia e o desprazer em estar nela. Antes mesmo das 12:20hs, aquelas crianças já estão ansiosas à espera do fim daquele tempo em que são **obrigadas** a estar muradas e engradadas, aprendendo a respeito de interesses que, em muitas das vezes, não fazem parte de suas vidas e por isso não lhes fazem sentido.

Ruben Alves (2003) muito claramente anunciou que nossas escolas estão bem próximas das linhas de montagem que se mostraram na revolução industrial do século XVIII e XIX. Para ele, os estudantes eram quase que os objetos montados pela linha de produção organizada em um espaço-tempo bastante delimitados:

¹Jean- Jacques Rousseau, em meados do século XVIII já se debruçava em reflexões a respeito da educação em sua obra "Emílio, ou Da Educação" (1762)

salas de aula (espaço) e "anos" ou "séries" (tempo). E o desdobramento que esta forma de organização gerava, era uma criança que entrava na escola criança e depois saía como "uma mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho" (ALVES, 2003, p. 37).

A crítica massiva a este molde que se transformou o período escolar é a característica de uniformidade a que os estudantes são remetidos quando recebem seus diplomas. Há um sombreamento das individualidades e este sombreamento é cunhado pelo entendimento do Estado a respeito do que é educação, quando aquele que não está exatamente no mesmo nível do colega de turma, é eliminado. Ou seja, repete o ano.

Além deste fator de transformar crianças em objetos iguais no final do processo escolar, há ainda o pulso firme da obrigatoriedade de inserir toda e qualquer criança na escola para que seja alimentada a constituição de cidadania perante o Estado. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, art. 6º "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental." (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1996). Este cenário composto da uniformidade e obrigação transforma nossas escolas em verdadeiras falácias ao que chamamos de "pátria educadora".

Por outro lado, há de se olhar para o abarcamento de uma considerável parte do tempo destas crianças pela escola, o qual elas se lembrarão ao longo de toda jornada estudantil e até da vida. É **dentro** do espaço escolar, e não somente nele, que a criança se conecta, de alguma forma, ao mundo ao seu redor. Não o mundo íntimo, aquele que a família e as pessoas mais próximas lhe apresentam. Falo do mundo ao redor. Deste, que é apresentado por pessoas com hábitos, rotinas, crenças e atitudes muito diferentes das que a criança aprende com os seus. O espaço escolar é uma **potência** no que toca a convivência e construção do **comum**, do que é de todos e todas.

Nesta perspectiva, o professor José Pacheco, educador e cofundador da Escola da Ponte, referência de escola não-tradicional em Portugal, em uma de suas palestras, disse inúmeras vezes ao longo de uma hora e meia em que lá estive: "escolas não são edifícios, escolas são pessoas" (PACHECO, 2018). Esta afirmação altera o olhar com relação às delimitações que enxergamos nas impossibilidades e possibilidades que uma escola tem para impactar a vida de um estudante, mesmo com sua obrigatoriedade, seu sistema duvidoso e sua fonte de vida, inerentes a um projeto educacional.

Percebe-se, com Pacheco, que a separação entre **escola** e **vida** e a própria **vida na escola**, são sentidas **para além do espaço escolar**, o que dá título a este trabalho. O propósito da escolha deste "para além" é estabelecer um caminho de experiências que **atravesse** a escola e a **transborde**. Não há maneira de discussão a respeito de educação sem cruzar a escola com suas potencialidades e abismos. Concomitantemente, não há esgotamento na escola quando se trata de reflexões a respeito de educação: é preciso considerar os espaços não institucionalizados que também revelam ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar este caminho escolhido - o de mão dupla - visto que na universidade e nos institutos de pesquisas científicas, assim como na escola, o entendimento de que o **conhecimento** não permeia a vida e vice-versa está estabelecido por diferentes vias como, por exemplo, na constituição da gestão escolar e suas burocracias, nas metodologias pedagógicas e suas imparcialidades, nas construções dos espaços escolares e seus não-acessos, no comportamento dos educadores e seus autoritarismos (ou passividades), nas leis de diretrizes educacionais e suas generalizações, no conteúdo programático pré-estabelecido uniformemente pelo Brasil afora. Tudo isso colabora para a **falta de sentido** que se constrói passo-a-passo nesta relação tão rígida a que se transformou a escola e a vida.

Do mesmo modo, considerando o espaço escolar para além dos edifícios, mas como sendo o espaço composto de pessoas-escolares, a vida invade o conhecimento por diferentes canais: a convivência e a troca de saberes estão entre os mais fecundos.

E não é de hoje que isto acontece! Há tempos a educação é subjugada a ser binária. A ser conhecimento ou vida. Em ser professor ou estudante. Em ser fechada ou aberta. A ser tradicional ou nova. Em ser pública ou privada. Ou seja, em ser **fragmentada**.

Lá nos tempos de Rousseau (1712 - 1778), em uma época em que a educação **tradicional** era pautada pela gerência da igreja católica nos ensinamentos da população, tendo o professor como a pedra fundamental do ensino, o filósofo suíço inaugurou um rompimento tocante quando sinalizou o teor no qual as iniciativas educativas estavam enviesadas. Para ele, o ser humano havia se distanciado de sua natureza e da Natureza quando foi inserido na sociedade para a aprendizagem do cumprimento de sua cidadania (PAIVA, 2011). E mais: Rousseau meditava na máxima de que para os envolvidos com a pedagogia anteriores a ele, a infância não tinha valor em si: era, apenas, uma fase de preparação para o futuro, para a adultez (PENNA, 1959).

Neste sentido, a proposta rousseauiana cinde com a velha pedagogia e propõe um novo caminho baseado na criança como autoridade àquilo que diz respeito à sua educação em consonância a cada fase da infância. Assim, a **autoridade migra** do professor para criança. É válido lembrar que na Europa daquele tempo, começava o Iluminismo, o que faz referência ao que era tido como necessário para a também nova sociedade que se arquitetava, colocando a pedagogia como a formadora de pessoas para habitar aquilo que aparecia a todos enquanto forma de viver em coletividade. Mesmo assim, configura-se também nesta sugestão de pensamento pedagógico, a **fragmentação** da pessoa em o que é alusivo à natureza de um lado e o que é alusivo à cidadania, de

outro, além de estabelecer o comando da aprendizagem para criança e insuflar que o professor seja o mediador. Temos, aqui, outra hierarquia, que por sua vez se torna excludente. Ou é o professor ou é a criança.

Dois séculos depois, mais precisamente no fim do século XIX e início do século XX, após o fim da Primeira Guerra Mundial, despontava na Itália, Maria Montessori, uma psicóloga e pedagoga que revolucionou a metodologia de ensino da época, quando se instalou a pedido do governo de Roma na creche *Casa dei Bambini* (Lar das Crianças) e aplicou descobertas feitas por ela e que chamou de **Normalização e Explosão da Escrita**. Em linhas gerais, essas ferramentas se baseavam na estruturação do espaço escolar na proporção das crianças, por exemplo, mesas, cadeiras e estantes tinham seus pés cortados para estarem na altura dos estudantes. Segundo ela, quando as crianças estavam ambientadas e envolvidas com os materiais de fácil acesso, rapidamente ficavam tranquilas e, desta maneira, o ensino da escrita era facilitado. Um dia, como sugerido por Montessori: "descobriram sozinhas que sabiam escrever". (CENTRO DE EDUCAÇÃO MONTESSORI DE SÃO PAULO, 2016)

Após esta experiência, Montessori escreveu "O Método da Pedagogia Científica Aplicada à Educação Infantil no Lar das Crianças", obra que ficou conhecida mundialmente (ROHRS, 1998)

Junto com Montessori, surgiam em outras partes do mundo Adolphe Ferrière (Suíça) Jean Piaget (Suíça), John Dewey (EUA), Sigmund Freud (República Tcheca), Lev Vygotsky (Rússia), entre outros, todos circundando o tema da educação e seus métodos de ensino. Neste contexto, atribuiu-se o nome de **Escola Nova** ao movimento que se estabelecia largamente na Europa e América do Norte e tinha como propósito principal - guardadas as particularidades de cada colaborador - a renovação da educação no sentido de **cingi-la** da tradicional pedagogia que se pautava na programação conteudista para migrar, assim, para a valorização da espontaneidade do educando e até sua **autonomia**

(ou seria autossuficiência?). Em outras palavras, o educador continuava a ser, então, um mero facilitador do processo do educando que possuía (ou construiria essa possibilidade) o domínio de suas vontades e necessitava "formatá-las" na medida em que se via no emaranhado da sociedade.

No Brasil, a expressão **Escola Nova** ou Escola Ativa, chegou em meados da década de 20 por meio de Fernando de Azevedo, mas foi em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que tomou corpo com um propósito fundamental: **modernizar** a educação em nível nacional. Vale pontuar que por modernização os idealizadores deste movimento chamavam a **cientificação** da escola, baseada no sistema produtivo da sociedade, contrapondo assim à educação tradicional regida pelos católicos da época. O fato de esta reformulação ter sido uma proposta em nível nacional se distingue do movimento europeu, já que no Brasil a iniciativa foi um esforço do governo Getúlio Vargas e de grandes mídias como os jornais O Estado de S. Paulo, em São Paulo, e o Diário de Notícias, no Rio de Janeiro (VIDA, 2013), além dos Pioneiros, como movimento nacional.

Para Diana Vida (2013), as três vertentes que se embrenham na discussão a respeito da educação - pedagógica, ideológica e política - não estiveram presentes apenas com o estopim da Escola Nova e, sendo assim, já eram discutidas anteriormente. No entanto, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde (1930) é que a disputa para assumir este braço do governo nacional se deu de forma intensa e escolheu-se dizer que a Escola Nova estava inaugurando o período de reflexões em torno da educação.

Trivial artifício.

A educação sempre esteve envolta de discussões e apontamentos a respeito do melhor ou pior caminho. No entanto, o mesmo núcleo das reflexões aparece em diferentes períodos e ele se revela na pergunta: qual utilidade tem a educação para a corpo social como um todo?

O alçamento da escola pela necessidade de uma sociedade que se transforma a todo o momento não é só um privilégio da ideologia capitalista ou socialista. Ele aconteceu nos tempos de Rousseau, nos da Educação Nova e agora, no século XXI talvez, no mote da **independência** da criança. É assombroso o quanto tornar-se independente se transformou em chamativo para designar uma educação de sucesso, além de ser vinculada a termos que são sugestionados como sinônimos, como **liberdade**, **emancipação** e novamente, **autonomia**.

Guardadas aqui minhas reflexões a respeito destes termos estarem ligados à independência – reflexões estas que serão abordadas com profundidade no decorrer da dissertação – atenho-me agora à sensação de que estamos diante de uma **nova educação nova**, que, aliás, soa tão totalitária e fragmentada quanto aquela que se guiava pelos ensinamentos católicos no século XVIII.

Nesta direção, a **crise** da educação é original da constituição da **essência** da mesma e, no entanto, é paradoxal: uma escola de séculos passados possivelmente falida pela rigidez quando elegeu o professor como autoridade máxima e uma escola do século XXI que nasce, igualmente, falida, pela também rigidez quando coloca a criança como autoridade da relação mestre-aprendiz.

Uma educação sem essência desaba em um círculo vicioso que gira em torno da necessidade de **destruição do passado** e **construção do futuro**. Como se houvesse uma maneira de rejeitar as formas com que a educação aparece no passado para que, neste sentido, seja criada a possibilidade de reinvenção. O problema é que ficamos energicamente rodando este círculo e recriando a educação, mas na prática há poucas mudanças. O que acontece, efetivamente, é a substituição de uma visão por outra. Persistentemente.

Deste modo, somos insistentes em ter como sentido da educação o amoldamento da pessoa a partir das supostas necessidades de uma sociedade. Em outras palavras, repetimos,

obcecadamente, o erro quando tornamos a **obrigatoriedade do novo**, aqui relacionado ao âmbito da educação, como adaptação à modernidade que se instaura. No entanto, a vida ultrapassa (e questiona) o que é moderno. Sem cessar. É possível meditar que o excesso de adaptação acaba por minar a individualidade (e subjetividade) de cada pessoa, levando-a quase que em todas às vezes, a caminhos que ela mesma não escolheu, mas sim, foi empurrada. Nada há de diferente da mesma "velha" educação a que o Estado dissemina Brasil afora: igual e obrigatória.

Existe, também, a suposição de que nossa sociedade clama por **pessoas independentes**, pessoas que "se virem" no mundo. Neste sentido, esta visão da comunidade escolar corrobora com o parágrafo anterior quando transforma o propósito da educação na formação de gente que beira a autossuficiência, o que leva à perda do **sentido comum** da educação e transforma a escola em formadoras de pessoas de um único padrão. Não que o problema esteja em, simploriamente, ser independente. O revés está em nós todos sermos, **igualmente**, independentes.

Ademais, há que se recorrer para questões a respeito do espaço público e privado que, frequentemente, aterrissam no campo da educação – engessada pela escola pública e privada e seus abarcamentos –, tanto para fazer pensar o sentido comum, compartilhado, quanto para rever o aparecimento de maneiras de ensinar que se dizem liberais e progressistas, mas se levamos à raiz do pensamento, encontraremos, talvez, velhos-novos "critérios para educar" que flertam com o autoritarismo e a linha de montagem sugerida por Ruben Alves anteriormente.

José Sérgio Carvalho Fonseca, quando lança o livro "Educação, uma herança sem testamento" (FOSENCA, 2017), a fim de dialogar com Hannah Arendt a respeito dos enredos que contam as escolas em suas **relações** com a construção do comum e, inclusive, da política – como ápice do sentido de comum –, propõe que a filósofa alemã reivindica ao âmbito político sua posição de destaque em face da escola, o que significaria que a escola não

tem, por si só, a capacidade de forjar um mundo mais democrático, por exemplo, ensinando e praticando democracia dentro de seu pátio. Primeiro porque não há método que ensine “ser democrático” e mesmo que a escola possuísse tal habilidade, não é de sua vocação adentrar neste pleito. Diz Fonseca, que Arednt afirma que seria um desrespeito com a política, um rebaixamento. No entanto, é importante devolver à escola a potência para a construção do **espaço comum**, compartilhado.

Provavelmente, há controvérsias frente a este drama, mesmo assim, há o mote do moderno clamado pelos entusiastas sobre uma “nova” educação: a **autonomia**, palavra-chave nesta pesquisa. Por este ângulo, uma escola comprometida com as características presentes em um ensinar-aprender autônomos é transpassada pela “gestão participativa [...] e uma organização pedagógica [...] em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (CARVALHO, 2017). Não é surpresa esta definição estar tão próxima do ser humano independente exaltado nos *slogans* para as matrículas das crianças, a cada começo de semestre.

Munida de seu atributo tão requisitado, as escolas (ditas) autonomistas se proliferaram em todo mundo e no Brasil não foi diferente. Desde a ditadura militar, esse tipo de ensino-aprendizagem se fez, apesar de minoria, presente com bastante firmeza dentre as opções referentes às metodologias abordadas por cada escola, individualmente. A autonomia conquista a todos, principalmente os mais deslumbrados. Todavia, há uma nota solta que revela alguns ruídos, dentre eles: i) qual é a diferença entre uma educação que se volta para autonomia e outra que segue a cartilha imposta pelo Estado, no caso da escola pública, ou pelo dono da escola privada?

Aos meus olhos, que andaram por algumas iniciativas educacionais para a construção desta dissertação, a bandeira da autonomia é um grande equívoco para muitas pessoas, quando estas consideram que ser autônomo é ser independente, o que é

veementemente contradito por Paulo Freire, um dos que se debruçou nos estudos a respeito da **Pedagogia da Autonomia**, a qual diz que um dos saberes necessários à prática docente é o respeito “à autonomia do **ser** do educando” (FREIRE, 1996, p. 66).

Quando ouço “autonomia do ser”, imediatamente me distancio da significação de independência. Talvez me aproxime de algo, que, inclusive, está no gerúndio como **existindo, vivendo, relacionando-se, acontecendo**. Não é de meu esforço, aqui, definir o que é autonomia, no entanto, percebo que ser autônoma está longe de ser qualquer coisa pronta, acabada, visto que o “ser do educando” está continuamente em construção. Além disso, temos que ponderar o seguinte: se a autonomia está relacionada ao ser do educando, poderia haver aí uma infinidade de modos de ser da autonomia? Poderia haver diferentes versões da mesma história?

Chimamanda Ngozi Adiche, mulher, nigeriana e feminista escreve que o perigo de uma história única é que se cria um estereótipo e o problema dos estereótipos é que eles são incompletos (ADICHE, 2019). Isto já nos revela que uma educação que se direciona para e com autonomia, provavelmente está em movimento e estando em movimento, se modifica o tempo todo.

Sendo assim, é neste coração que eu gostaria de me demorar, na medida em que brota a pergunta: **Como se mostra a autonomia na escola?** Quais são seus contornos, suas multifaces? É possível que uma escola com grades e sinal ardido de fábrica “do passado” seja passível de autonomia? Será que uma escola dita livre, futurista, sem salas de aulas ou séries, já seja considerada previamente autônoma?

Para refletir sobre estas questões, será preciso começar do início. E não há nada mais iniciático do que o próprio **nascimento**.

[Início]

nascimento de Francisco

Era o quinto dia do mês de dezembro e a barriga redonda denunciava que o grande dia estava perto. As dores começaram pela madrugada e a partir daí foram 60 horas entre o começo até o término do parto. Ou ainda, entre o término e o começo de uma configuração de vida estabelecida como conhecida. Parir é uma força que contém morte e nascimento no mesmo instante. Naqueles dez minutos em que Francisco inaugurava seu lugar no mundo, eu estava me despedindo de uma parte da vida – como ela era antes dele – e, sincronicamente, brindando uma nova expressão da vida que surgiria ao lado dele. No entanto, eu sentia que, apesar do rompimento que se lançava como um raio, nosso filho era também uma continuidade. Encarar esta verdade é algo que me fez (e faz) caminhar com o espanto que a novidade requer e com a glória que o longínquo reivindica.

Nesta perspectiva, a de viver a novidade no mundo, Hannah Arendt expõe sua compreensão a respeito do entrelaçamento entre o **novo**, o início, o **nascimento** e a **liberdade** no que tange a **arbitrariedade** inerentemente conectada àquilo que começa. Para ela, na medida em que os “homens de ação” se viram “homens de revolução” diante dos acontecimentos revolucionários que ocorriam insubordinados às suas vontades, souberam que já não estavam remodelando o originário da política em questão e sim, fundando algo nunca antes presenciado. Ante tal constatação, foram em busca da experiência dos antepassados na ânsia de encontrar um respaldo para lidar com a violência que é a fundação do novo, todavia, não encontraram (ARENDR, 2000).

Diante deste paradoxo que é a instauração de uma nova ordem, a chegada de uma pessoa altera as posições familiares,

dentro das quais o filho se torna pai, a mãe se torna avó, o irmão agora é o tio e a aquela pessoa que não existia antes da explosão criativa se torna a principal motivadora da novidade irremediável. Ainda que seja o novo em seu sentido último, traz consigo um aparato que também é inegável, como o contexto em que foi gerado, o ponto exato da história em que participa, a cultura, os hábitos e toda uma estrutura que o circunda que se alterará profunda e ineditamente e ao mesmo tempo permanecerá como um *continuum* do processo da vida.

No livro "Grande Sertão Veredas", João Guimarães Rosa (1986) nos sopra "Um menino nasceu - o mundo tornou a renovar" e nos embala para a meditação de Arendt quando a filósofa coloca em relação, o **nascimento** e a **educação** como algo originário. Para Arendt, quando nasce uma criança, os adultos tratam de doutriná-la, como se o novo já existisse e fosse necessário apresentá-lo àquele que chega ao mundo. Uma assustadora tirania se denuncia nesta atitude (ARENDR,1961). Vejamos como isto acontece.

Na sala dos professores da escola Rosende quando eles estão reunidos entre um intervalo e outro, se ouve com frequência os murmúrios de exaustão e fios de "estamos no caminho certo". A escola Rosende foi uma das selecionadas, em 2015, em um edital do Governo Federal, veiculado pelo Ministério da Educação e intitulado Inovação e Criatividade na Educação Básica como uma escola em potencial para o desenvolvimento do Plano de Ação para Inovação. O Edital consistia em uma iniciativa governamental para a criação de uma base de políticas públicas a partir do incentivo a experiências de criatividade e inovação em escolas de diferentes constituições (públicas, particulares, cooperativas e associações), o fazendo à luz da reestruturação de cinco frentes: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade. O argumento para tal inovação encontra-se pautado no âmbito de três processos sociais que vêm se desenrolando ao longo deste século. O primeiro são as novas tecnologias de comunicação, que facilitam o contato entre

peças para além das distâncias e propicia a facilidade da criação de produtos comunicacionais como jornais, rádios, revistas, sites, filmes etc. por pessoas "não profissionais". O segundo processo está relacionado às mudanças no mundo do trabalho que também ocorrem tornando esta esfera da vida mais dinâmica e imprevisível, o que é bastante divergente do que ocorria até então, quando éramos direcionados a ter apenas uma carreira ao longo da vida. O terceiro é a necessidade de comportamentos mais éticos a respeito de nossa responsabilidade com relação ao planeta em que vivemos.

Neste sentido, em janeiro de 2016, deu-se início ao PROEPA - Projeto Rosende Escola de Portas Abertas com o propósito de ser parte desta rede que estava se formando: as escolas inovadoras. Sabe-se que iniciativas pautadas em novas maneiras de lidar com a educação já ocorrem pelo Brasil afora desde a década de XX, como é o caso das escolas Waldorf que se nutrem dos ensinamentos de Rudolf Steiner com práticas pautadas pela antroposofia e tantas outras iniciativas com metodologias bastante diversificadas entre si. No entanto, depois do advento da Educação Nova, em 1932, foi a primeira vez que o Estado, representado por uma equipe de educadores, elaborou tal iniciativa com a proposta de que se tornasse uma política pública a partir da experiência dos projetos que estavam sendo realizados. Sinto que porventura fosse um sinal de revolução, visto que a proposta era elaborar as diretrizes via **experiência** no chão da escola, mas o Edital não teve continuidade da forma com que se propôs, além de levantar questões intrínsecas referentes à **inovação** como sendo **necessária**. Com a crise política em que o Brasil estava mergulhado no período do Edital, após a seleção das escolas, a equipe constitutiva do MEC foi desfeita e não houve o acompanhamento prometido no Edital. Das 286 escolas selecionadas, apenas 86 continuam este caminho das modificações. O Rosende segue na batalha da reestruturação

sugerida pelo Ministério, exclusivamente pela vontade do corpo de educadores que lá dedicam suas vidas.

Apesar de bastante significativa esta ação governamental e seu abrupto término, não é de minha intenção aqui, propor uma discussão a respeito da construção de políticas públicas para educação, tampouco o sucesso ou insucesso desta iniciativa em específico. Gostaria de me ater, a princípio, ao conteúdo deste edital mencionado e sugerir a observação dos fundamentos característicos para sua elaboração: **inovação e criatividade** na **educação** básica.

Guardada a necessidade de transformação de certos princípios apresentados pelo MEC, como o alargamento do currículo para a integralização de outras dimensões do ser humano tal qual a afetiva, ética e social em sua formação escolar ou até a intervenção nos ambientes para que se tornem acolhedores e solidários, que valorizem os diálogos entre a comunidade e a escola e o aprendizado nas diferenças, todavia, o que ressalta aos olhos é o emprego da palavra **inovação** para designar tal práxis. Afinal, de que inovação se trata?

É notório que nos tempos de agora, a exigência para o novo é veiculada como uma regra a ser seguida a fim de se sobreviver, principalmente, nesta sociedade de **consumidores** a qual nos tornamos. Há inúmeras chamadas em sites de busca na internet sobre "pensar fora da caixa", como se diante da perplexidade de um futuro que chega velozmente até nós, fosse impossível habitá-lo se continuássemos com os mesmos comportamentos de outrora. Sim, há que se mudar hábitos de vida, como, por exemplo, a integralização das tecnologias em diversos segmentos (saúde, comunicações ou até educação), ainda assim, a **obrigatoriedade da inovação** me faz sentir encurralada fora da caixa, quase como se estivesse dentro da mesma. Além deste contexto, é curioso refletir sobre a confusão que se estabelece quando se coloca em pé de igualdade a inovação e o novo. A que

ponto se acredita que é possível se preparar para o encontro com o (realmente) novo?

Ledo engano.

A partir desta compreensão, é possível refletir no projeto de educar, questionando a atitude tirânica inerente ao processo de ensino-aprendizagem no que tange a maneira que vivemos no mundo contemporâneo quando olhamos para nosso passado. No documentário "Escolarizando o mundo: último fardo do homem branco" (2010), produzido por Carol Black, a globalização da escola que se impõe ao retirar crianças do sul asiático do seio de suas famílias para inseri-las na escola como forma de melhoria de vida, deixa um rastro de amargura na constatação de que o **autoritarismo** da intelectualização se faz presente sob a "ignorância" daqueles que vivem fora do ambiente escolar. Entretanto, muitas vezes, após meses ou anos frequentando a escola, a criança volta para a aldeia já sem saber o dialeto dos pais ou ainda esquecido de como lidar com a vida que levavam antes da permanência dentro de salas de aula.

Seria possível outra maneira de educar? Ou é necessário educar? Ou ainda: **que é educar?**

Para mergulhar nesta questão, Arendt (2003) propõe que quando se trata de educação, por ela estar umbilicada no nascimento do ser humano, talvez não haja maneira de arquitetar de antemão uma resposta para a novidade e por este ângulo, é necessário arcar com o fardo da **liberdade** de todo início. Do mesmo modo, faz parte deste questionamento a crise que forjamos no que atinge nosso passado, "uma herança sem testamento" (ARENDT, apud CHART, 2015), diante de um passado quase desmoronado e que é predestinado ao abandono por aqueles que chegam. Por isso,

Mesmo a criança que anuncia uma nova e grandiosa ordem das coisas tem, antes de tudo, que aprender as glórias e feitos de seus antepassados para ser capaz de fazer aquilo que se espera de todos os meninos romanos - 'governar o mundo a que as virtudes dos

ancestrais trouxeram a paz' (CARVALHO, apud CORREIA, 2017, p. XVIII).

É neste maravilhoso paradoxo apresentado, que se encontra o educar: um vazio que pulsa **entre** um **não mais** e um **ainda não** (CARVALHO, 2017, destaques acrescentados). Isto reflete a necessidade de observarmos que nem o passado, tampouco o futuro define o fenômeno da educação e sim, este hífen que intermedia os dois. É curioso refletir neste cenário no qual todo o esforço para educar esteja envolto na possibilidade de "um mundo que só se **conserva** pela **renovação**" (CARVALHO, 2017, pág. XXI)

Poderíamos sugerir que há, então, uma perspectiva realmente nova a ser olhada, não como última e incontestável, mas como possibilidade: o lugar em que a educação se encontra, ou ainda **o lugar do educar** – o do encontro entre o não mais e o ainda não – e suas potencialidades e abismos.

Neste sentido, **essencialmente**, a questão que surgiu parágrafos atrás – a da obrigatoriedade da inovação como fórmula para a atualização do campo educacional –, chega como fulcral para o desenrolar desta dissertação. Enquanto lugar de encontro entre o passado e o futuro, a educação se mostra forte no que tange o envergamento àqueles que viveram antes de nós e que pensaram a respeito do tema, assim como o deslumbramento daqueles que nascem e trazem consigo a novidade. O **novo**, em seu sentido último é, aqui, o **encontro** dos tempos. Do mesmo modo, quando nos envolvemos com o pensar-viver a educação podemos fazê-lo aos modos de Martin Buber que sugere duas maneiras de relação (que serão desdobradas mais adiante): uma relação Eu-Tu na qual a educação nos aparece como Tu e nos modifica – "tornou-me Eu na relação com o Tu" (BUBER, 2015, p. 37) e também em um relacionamento Eu- Isso, sendo objeto de investigação e experiência para um sujeito investigador.

Neste **novo lugar do educar**, para que haja esta **abertura** inerente ao que é mutável, ao que transita de uma relação para

outra, que flutua, permanece e se move novamente, há que se compreender uma boa dose de **liberdade**. O originalmente novo requer a liberdade de ser novo e é neste momento em que a **ação** se faz necessária e revela que

Entregues a si mesmos, os assuntos humanos só podem seguir a lei da mortalidade [...] O que interfere nessa lei é a faculdade de agir, uma vez que interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana [...] Prosseguindo na direção da morte, o período da vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e **iniciar algo novo**, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para **começar** [...] (ARENDETT, 1981, p.301, destaques acrescentados)

corpo que sabe

Liberdade, essa palavra que o sonho humano
alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém
que não entenda...
(Cecília Meireles)

Durante a Primavera Secundarista, nome dado às ocupações das escolas pelos secundaristas, que ocorreram entre final de 2015 e metade de 2016, houve grande reverberação, tanto nas mídias como nas ruas. O movimento tocou, principalmente, a maneira como os estudantes se manifestaram a respeito da decisão (não democrática) do governador de São Paulo – Geraldo Alckmin – pela reorganização escolar, que consistia em linhas gerais na divisão das unidades escolares por ciclos (fundamental e ensino médio), o que resultaria no fechamento de 94 escolas em todo o estado paulista.

Trezentos e onze mil alunos da rede estadual seriam transferidos compulsoriamente pela reorganização a partir de um estudo univariado (apenas uma variável considerada) feito pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análises de Dados) e pela CIMA (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional) que gerou duas constatações: escolas de ciclo único têm maiores índices de desempenho; e nos últimos dezessete anos houve perda de dois milhões de alunos em toda rede estadual, o que levaria a crer que havia escolas ociosas (?) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Diante das notícias de telejornais, os estudantes souberam da reorganização e se indignaram tanto pelo teor das informações quanto pelo modo com que o governo estadual agiu: com certa negligência aos afetados. A partir de então, um a um, escola por escola, os estudantes se organizaram e deram início às manifestações de ruas e, posteriormente, às **ocupações** de suas escolas. Obviamente, foram repreendidos com descabida violência

quando o Estado autorizou o envio da polícia militar para “negociar” com os manifestantes.

É interessante pensar que as ocupações dos secundaristas se deram em um momento bastante peculiar do desenrolar do movimento. Quando as manifestações nas ruas começam a perder o fôlego, os estudantes se vêem impelidos a tomar uma atitude “mais radical”. Sentem, como que se precisassem se mobilizar tão implacavelmente quanto às reações inflexíveis e duras do Governo Estadual perante o crescimento do apoio às reivindicações dos estudantes. Além do mais, um dos objetivos com que levou à presença dos estudantes nas ruas era a expectativa de ligação entre as escolas que seriam prejudicadas. No entanto, esse elã também se dissipara nesta fase. Decidiram, então, começar e ocupar.

Dentro das escolas ocupadas,

os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma **nova** sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público são, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca. (ORTELLADO, 2017, p. 13, destaques acrescentados).

Lala Deheinzelin, uma futurista e pioneira nas novas economias, em seu livro “Desejável Mundo Novo” (2012), defende que a rede distribuída, esta que é conectada com tudo e todos e que funciona de forma dinâmica e exponencial é, ainda, gerida de uma maneira corresponsável. Deste modo, quando se compreende o presente e se estuda o que gostaria de viver no futuro, mesmo que esteja relacionado com a incerteza, há uma combinação entre os meios tangíveis (produtos, objetivos) e os intangíveis

(processos, comos) para atingir ou ao menos, caminhar em direção àquilo que se projeta (DEHEINZELIN, 2012).

Forjar no agora o que ainda não é visto é, no mínimo, uma tarefa baseada na criatividade - no sentido de criação - e na coletividade - no sentido de compartilhamento. Para a futurista, o que é compartilhado denota uma não-posse, uma variação de papéis possíveis para a mesma estrutura e uma mobilidade, sugerindo que o futuro é móvel. Se acompanharmos esta narrativa e observarmos o que ocorria no momento da ocupação dos secundaristas, provavelmente encontraremos pontos convergentes.

Diferentes aspectos podem ser vistos no desenrolar dos acontecimentos referentes àqueles meses entre 2015 e 2016. Ainda assim, um dos que mais salta é o que mostra que os secundaristas, sendo estudantes de **escolas públicas** - importante frisar - vêm para estremecer o chão das escolas ditas autonomistas. Se caminhamos pela trilha já costumeira, aquela que diz que o aluno de escola pública não é autônomo, já que ele está fadado ao insucesso, aos portões altos, às grades nas salas de aulas, aos currículos tão engessados, aos professores amortecidos, encontraremos os mesmos resultados a que o Estado de São Paulo encontrou: escolas ociosas, estudantes passivos e políticas-públicas autoritárias. Nestes termos, poderíamos dizer que o sentido comum da escola pode ter sido perdido e quando isso acontece, há distorções a respeito da maneira como se elabora os arredores da educação (tanto para os estudantes quanto para o Estado), tornando-a apenas uma meta a ser cumprida. No entanto, quando estes mesmos estudantes se desdobram do papel de telespectador e alcançam a **ocupação** como via de luta e de demonstração daquilo que eles querem viver dentro da escola, aí, neste lugar, começa o **novo**.

Mesmo que ainda insistamos no tracejado da crítica - com toda sua legitimidade - às escolas públicas, suas metodologias e convivências, não há maneira de separar a escola pública do

secundarista que a ocupou. No que toca a esta elucubração, claramente há os nós que o Estado estabelece quando tenta emoldurar todo e qualquer processo de aprendizagem em um único método – cartilha, sala de aula, prova –; ou quando o investimento na educação não atinge os 25% da receita de impostos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ART.212) há pelo menos 10 anos (GOMES, 2018). Contudo, a relação afetiva que se estabeleceu entre este secundarista e sua escola verteu-se em um certo senso de responsabilidade perante ao próprio processo vivido dentro destes muros e seu compartilhamento com os outros que também viveram a experiência da ocupação, alcançando, inclusive, aqueles que a viveram mesmo sentados em seus computadores como esta que vos fala.

A questão aqui é, sim, chamar a atenção para o fato de as ocupações terem acontecido em escolas públicas, mas também transbordar esse sentido para aquilo que Arendt contestava: a possibilidade de desdobramentos políticos vindos da escola. Por outro lado, em corroboração com a filósofa, é necessário abarcar o conceito de público acerca do que é comum e não, necessariamente, ligado às questões econômicas que atingem o limiar da escola pública e privada. Mesmo assim, o que move essa escrita está atrás, e neste lugar, vê-se importante notar todas as entonações da palavra “público” presente nas escolas ocupadas.

Sendo visto como um recurso de luta – lembrando que estavam nestes papéis para reivindicar um objetivo –, a ocupação foi citada entre os secundaristas como última estratégia para se fazer ouvir o que queriam ou ao menos o que pensavam que queriam. De posse da comunicação direta (entre os que participavam da manifestação) elaboraram manuais, como O Mal-Educado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), por exemplo, que ensina como ocupar uma escola e, ainda, um passo a passo com orientações a respeito das possibilidades de desdobramentos e como agir em cada

situação. Atingiram os meios de comunicação, cada escola com sua voz e, ainda assim, embaladas pela mesma toada.

Importante notar que aqui a ocupação se atribui ao **ato de agir** em direção àquilo que se almeja. E vai um pouco além, enquanto aquilo que se almeja dificilmente é algo emoldurado. Aquilo que se almeja se movimenta na medida em que se coloca o futuro em ações desdobradas e compartilhadas no presente, o que gera um efeito de desabrochamento tanto do movimento em si quanto dos que estão relacionados de alguma forma. O **ato de ocupar** revela em sua natureza o caráter de fazer. De movimento. De ação. Este tipo de ação a qual me refiro, pode ser desenhada segundo o conceito de *vita activa*, elucidado por Arendt. De acordo com a autora, tal expressão designa três qualidades de atividades: labor, trabalho e ação (ARENDR, 1981). E todas as três estão intrinsecamente conectadas ao que condiciona o homem a **ser** um homem, não em absoluto, mas o suficiente para fazer tais condicionantes – a mundanidade, a pluralidade, natalidade e mortalidade – premissas da existência humana.

O labor diz respeito “ao processo biológico do corpo humano [...], é a própria vida” (ARENDR, 1981) e o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo, à mundanidade da condição humana. E a ação,

única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. (ARENDR, 1981, p. 15).

Se considerarmos a ação como aquela que faz os homens serem homens, ampliamos esta visão para a altura que revela a escola como espaço de construção do que é comum aos homens. A partir deste ponto, mergulharmos no que ainda é anterior: ao fato de que homens nascem o tempo todo e são inseridos naquilo que se constitui como mundo compartilhado, por meio do espaço escolar. Teremos então um caminhar curioso para cumprir: pensar a escola como possibilidade de potência daquilo que ela já é e

campo fértil para a chegada de novos futuros que **nascem** a todo o momento (CARVALHO, 2017, p. XVIII).

Estando a ação "ontologicamente enraizada na natalidade" (CARVALHO, 2017, p. XX), não há como escapar do novo que aparece como desconhecido e, mais, como imprevisível. Como vimos no nascimento de Francisco, a novidade se estabelece em conversa constante com que se tornou tradicional, levando até ao questionamento sobre o que seria aquilo que dava o nome de tradicional para o passado. No entanto, não é teor primordial para esta discussão. Sendo assim, aquilo que apimenta esta discussão é: **de que novo**, então, estamos tratando agora?

A novidade se apresenta como o cultivo do diálogo entre o **não mais** e o **ainda não**, mencionado na construção deste pensamento, e que denota com mais clareza um diálogo entre um modo de educar que não alcança àquilo que se propõe, essencialmente, e ainda assim é passível de ser ouvido e em outro canto, um modo de educar que ainda não se manifestou, talvez, porque não exista, visto que a cada nascimento tem a chance de ser mudado. Esse movimento entre estes tempos, sem rompimento e ao mesmo tempo descontínuo cria um **paradigma** educacional que pede um ingrediente fundamental. Para que haja uma ação conectada com a presença neste encontro dos tempos, a liberdade se mostra. E é necessário se perguntar, novamente, sobre que liberdade estou trazendo.

Partindo da máxima de que é na medida em que se cria a humanidade, é que se cria a liberdade - e não antes (ARENDT, 1981) e de que não obstante, é valoroso nos debruçarmos no que essa palavra, liberdade, reverbera em modos educativos espalhados por aí, em terras brasileiras e até do mundo.

Esta liberdade que a ação exige se distancia muito da generalização encontrada nas diversas metodologias pedagógicas, apesar de ser cultivada como sendo objetivo da formação escolar como um todo. Há aqui um erro crucial: o de considerar a

liberdade como sendo uma qualidade do indivíduo ou uma categoria pedagógica, que por sua vez se traduz em discursos e práticas exaustivamente distintos dentro e fora das escolas (CARVALHO, 2017). Talvez por isso haja o apelo exaustivo às escolas autonomistas como alternativa para um educar mais íntegro, levando em consideração que para cumprir esta façanha, a de **ensinar autonomia**, é necessário considerar que a liberdade se aprende quando se coloca em prática o que Arendt repudia absolutamente. A autora argumenta que este tipo de liberdade refletida nos planos políticos pedagógicos de algumas escolas autonomistas é a dita “liberdade moderna” ou “liberdade negativa”, que se estabelecem quando há “a responsabilização individual e o compromisso da educação com o desenvolvimento, no indivíduo, de competências supostamente necessárias a um futuro mercado de trabalho.” (CARVALHO, 2017, p.39)

No entanto, é possível alterar o ângulo de observação. Se enxergarmos a liberdade como o “cultivo de um princípio ético” (CARVALHO, 2017, p. 84), cai por terra a exigência de desenvolvimento de competências e capacidades como sendo **a ação do educar**. Em suma, “trata-se, pois, da liberdade de cada um em relação ao outro, e não da liberdade que requer a presença de outros para se atualizar como forma de ruptura com um passado cristalizado” (CARVALHO, 2017)

A ocupação, sendo vivida como uma experiência **com os outros**, está atravessada pela liberdade, não como proposta de evitar interferências – maneira como os liberais a conceberam – , mas como possibilidade de eclosão do novo por meio da **ação compartilhada** (CARVALHO, 2017), que rompe e continua e constitui a obra do público e privado, em um mesmo lugar, pessoa, atitude e objetivo, deixando transparecer toda pluralidade mundana, aquela trançada pela diferença e igualdade.

Neste sentido, é possível notar que o compartilhamento propicia a construção de um comum entre as pessoas, em que na interação entre os agentes, mesmo cada qual com sua integridade,

faz aparecer aquilo que faz com que nos entre-olhos, saibam que vieram do mesmo lugar apesar das idiossincrasias presentes.

Vendo a escola como um ambiente pré-político, aquele que antecede o político e no qual, é inverdade que se aprende a lidar melhor com a política na mesma proporção em que se pratica no âmbito escolar. Mesmo assim, visando as ocupações, não se pode negar a onda que se formou dentro daqueles muros e portões fechados e, depois, atingiu a reformulação da decisão de um líder governamental, obrigando-o, ao menos recuar frente à força que o movimento secundarista mostrou por meio das ações em si, como também do discurso que se estabeleceu e reverberou em outros campos, como na academia, na mídia e nas ruas.

Neste sentido, quando os secundaristas falam sobre a ocupação trazer seriedade para o movimento é como se dissessem que desta maneira foram vistos, já que foi depois das ocupações que o movimento se alastrou para outras escolas e atingiu o efeito ensurdecedor na mídia por meio de outras vozes como de artistas, pensadores, críticos e, claro, dos representantes do Governo Estadual de São Paulo, uma vez que foi preciso cancelar a reorganização programada para início de 2017 e estabelecer, minimamente, uma linha de entendimento entre as partes. Em outras palavras, as ocupações se revelaram um novo campo de ação que ligou as pessoas envoltas no mesmo objetivo de discussão: superficialmente, a reorganização imposta; e o conflito relacionado ao sucateamento do ensino público, bem como o posicionamento dos estudantes frente a este descaso. Nas palavras dos estudantes, “[...] ocupar foi a solução que encontramos para sermos ouvidos por aqueles que muitas das vezes nos ignoram, ou, até mesmo fingem que não têm conhecimento. - E.E. João Kopke - em 16/11/15” (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016)

“É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” (ARENDDT, 1981, p. 189) e nos distinguimos do restante das coisas. Vejam: quando nasce uma pessoa, por meio da ação - da iniciativa - nasce, também, um iniciador. E enquanto iniciador, este agente

- aquele age - revela quem é quando, enfim, é tomado pela ação e ao mesmo tempo pelas palavras que dizem o que aquela ação veio dizer. Para Arendt (1981), uma ação só se torna relevante quando junto de si, traz a palavra falada dizendo quem está fazendo o que está fazendo (ARENDR, 1981, p. 191). E os secundaristas souberam ocupar, inclusive, o discurso (Figura 1).

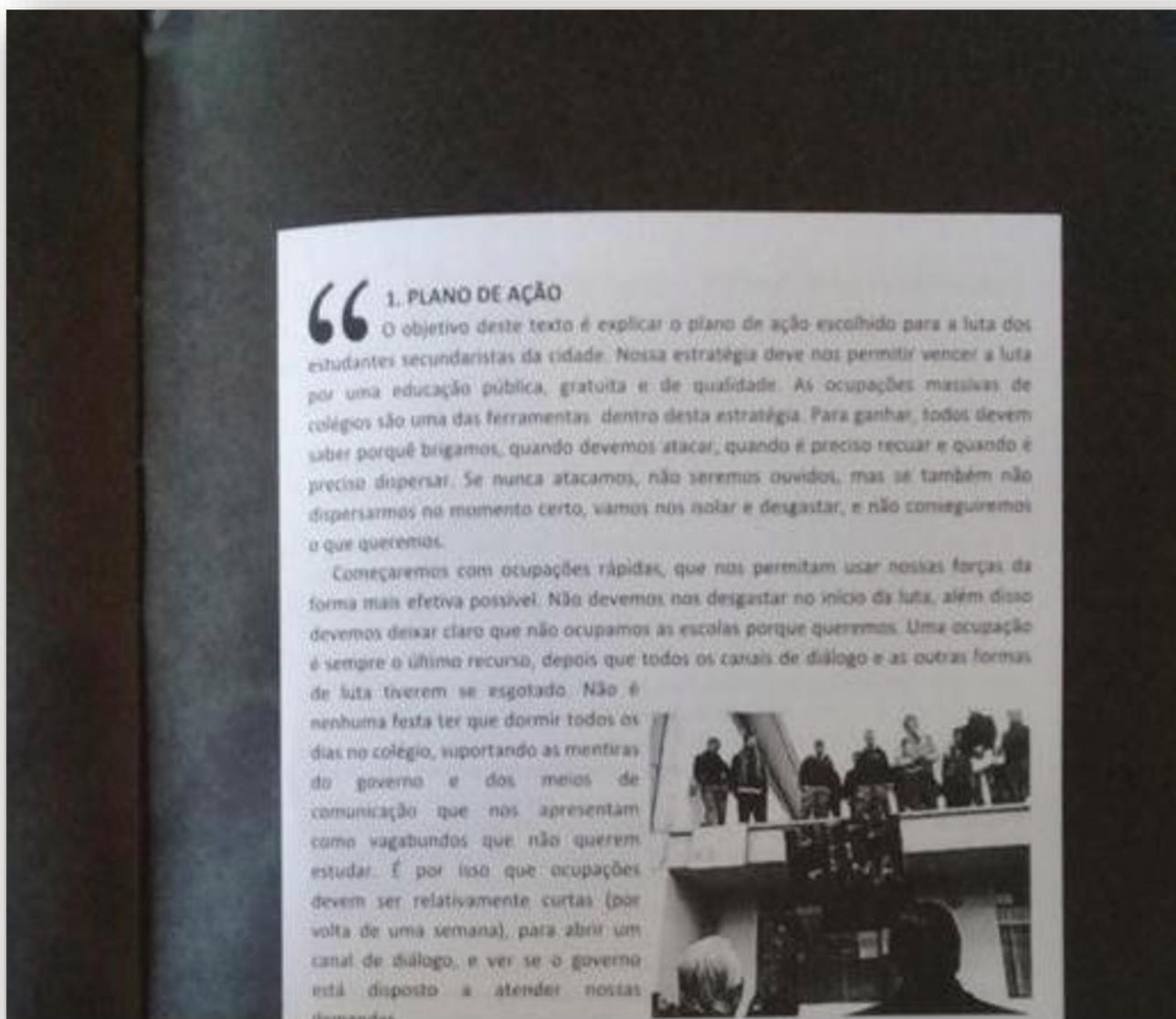


Figura 1. Foto da página do livro *Escolas de Luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2018, pág.339)

Nesta revelação de quem são, pela via da ação e do discurso, encontramos uma das condicionantes da existência humana, a **pluralidade humana**. A linguagem, refletida nas palavras e nos corpos, ao mesmo tempo, mostra as igualdades e diferenças a que os homens estão fadados justamente por serem homens. Por si só, a pluralidade não denota alteridade, segundo Arendt (2003), no entanto, é neste interim, na revelação da pluralidade, que acontece algo que no meu entender, vem rasgando toda e qualquer conformidade e cadência ritmada que até aqui pareceu existir. Quando cada um revela a si mesmo no compartilhamento com o outro, podemos ver o que Martin Buber (2015) nomeou de relação Eu-Tu.

Falaremos, aqui, o acontecimento do parto novamente. Apesar da selvageria que tomou conta do meu corpo, consigo me lembrar da sensação de parir. E não falo da dor física que, indiscutivelmente envolve este movimento. Anuncio, aqui, o envolvimento entre mãe e filho neste trabalho de fazer aparecer esta **relação** que, até então, era intrínseca à escuridão do interior do corpo. Era preciso um filho para que eu fosse mãe. Era preciso uma mãe para que Francisco fosse filho. Ainda ouço minhas primeiras palavras com ele nos braços: "meu menininho!". Para Martin Buber (2015), "No princípio é relação" (BUBER, 2001, pág. 34) e toda relação acontece no presente. Vejamos o porquê.

Buber, em seu livro "Eu-Tu", sugere que há dois modos de ser-no-mundo: **Eu-Tu** e **Eu-Isso**. Ambas são significativas e necessárias, no entanto, uma é anterior à outra. Quando somos Eu-Tu, temos na alteridade uma condição de existência de nós mesmos, ou seja, fora da relação Eu-Tu, não existe nem eu, nem o outro. Para vivermos a relação Eu-Isso, basta que o Isso seja um elemento passível de objetificação. A questão é tão ousada, que o filósofo diz que o próprio Eu que se relaciona com o Tu e o Isso é modificado na medida em que se posiciona no mundo de uma maneira ou de outra. "Na primeira, o Eu é uma pessoa e o outro é o Tu; na segunda, o Eu é um sujeito de experiência, de

conhecimento e o ser que se lhe defronta, um objeto.” (BUBER, 2001, pág. 34). Para este aprofundamento conceitual, Buber chamou de **ontologia da relação** e a seguir, caminharemos em alguns detalhes.

Diálogo, relação essencial, encontro. Estas palavras não são sinônimas umas das outras e sim, partes de um todo que se manifesta na relação a cada vez que proferimos a palavra-princípio Eu-Tu. No **encontro**, conseguimos avistar algo que acontece no agora e a relação, que não é o encontro, por sua vez, o engloba, tornando-o potência de novidade, de renovação a cada vez que ele aparece. Ainda é preciso dar destaque para o que Buber chama de **encontro dialógico**, aquele que fundamenta o **sentido** da existência humana (BUBER, 2015).

Para que haja um autêntico encontro **entre** o Eu e o Tu, é imperativo a presença, assim como também no Eu-Isso. Contudo, são “presenças” diferentes:

Em suma, existem dois modos de presença. Sendo originários, a relação Eu-Tu e o conceito de presença recebem sentido autêntico na doação originária do Tu. No encontro dialógico acontece uma recíproca presentificação do Eu e do Tu. No relacionamento Eu-Isso se o Isso está presente ao Eu não podemos dizer que o Eu está na presença do Isso. A alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu; no relacionamento Eu-Isso o outro não é encontrado como outro em sua alteridade. Na relação dialógica estão na 'presença' o Eu como pessoa e o Tu como outro (BUBER, 2015, p.34).

Se resgatarmos o que dissemos sobre a morada da educação estar entre o passado e o futuro e adicionarmos o alerta de Buber a respeito do equívoco que seria se atribuíssemos ao Tu apenas o significado de pessoa e ao Isso, o de objeto, poderíamos começar um enredo bastante entusiasta, na medida em que **o educar** se manifeste como um **lugar de encontro**. A partir daí, sendo as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) “reversíveis e convertíveis” (BUBER, 2015, p.36), temos mais alguns elementos que compõem o paradoxo da educação, ao que essa dissertação se dobra.

O educar sendo um verbo - ação, só é possível enquanto coletivo. Uns interagindo com os outros. Mas não se restringe a isto. Desta forma, é potencial que o verdadeiro encontro - **dialógico** - das diferenças em corpos, chão e palavras, traz a chama do **Ser**. E neste instante, a ocupação como sendo a chance de reivindicação, de ação disruptiva e também de experiência do corpo-com, re-toma, como que para si, o **sentido comum** e a **subjetividade** ao mesmo tempo. Os dois juntos carregam a luta a que àqueles se dedicam, nos braços.

Para além, poderíamos sugerir que a ocupação vivida pelos secundaristas é rasgada, sim, pela **ação**. Mas não só por ela. Deste modo, a ocupação também é atravessada pelo **encontro dialógico** que se faz presente entre duas pessoas, entre pessoa-coisas, pessoas-lugares.

Se descansarmos com mais atenção às singularidades das demonstrações dos estudantes e de posse deste desvelamento sobre o lugar do educar, creio que encontraremos nuances fortemente relacionadas ao tema central desta dissertação, no que concerne ao aparecimento da **autonomia** e seus modos de ser no espaço escolar e para além dele. Acredito que seja possível, quiçá, dar um passo adiante, no escuro.

Dança Alckminho

Dança Alckiminho

Enquanto cêta aí

Nóis tá aqui evoluindo

(funk composto por aluno da E.E. João Dória, no período das ocupações)

[Espiral]

Esta parte do caminho é como se estivéssemos nos aproximando de um ponto já visto anteriormente, no entanto, andamos em espiral. Desta maneira, há de se cruzar com algo que já foi visitado, mas agora, de um outro patamar. Este “se deparar com algo conhecido” e perceber que não o conhece é o que faz este encontro se desdobrar em camadas. Um aprofundamento acontece.

o sentido

“A História das Ciências encontra-se sempre ligeiramente atrasada em relação à História dos Desejos.

Há metáforas famosas, peguemos nelas. É como se os cavalos fossem o desejo e a carroça puxada por eles a ciência. Se os cavalos se separarem da carroça ganharão velocidade, mas perderão utilidade pública; a sociedade quer funções e não fugas. Mas o pior sucede mesmo à carroça. Se os cavalos se separam dela, ela não mais se moverá.”

(Gonçalo M. Tavares, 2012)

Me lembro de ser uma criança acanhada, destas que se tremem toda quando querem – ou são obrigadas – a falar algo na sala de aula. A sensação que trago até hoje, daqueles 30 segundos presentes entre o pensamento e a fala, é a de medo. Eu tinha medo de falar algo que contradizia o professor e medo de falar algo totalmente equivocado. Sentimento talvez surgido de duas crenças que até hoje (e desde muito antes da minha existência) estão incrustadas nos afazeres escolares e não escolares: a de

que o professor é a única pessoa que possui o *saber* dentro da sala de aula e a de que cometer um erro é algo vergonhoso.

Envolta deste sentimento, percebo que meu aprendizado ficou um pouco aquém do que pretendia a escola daquela época. Tenho rasas recordações do que aprendi no ambiente escolar – mesmo caminhando pelas escolas públicas e privadas durante todo percurso – até meus 30 anos, talvez, com exceção da presença do professor de literatura chamado Paulino, que entrava pela porta cantando e olhando para mim: “Boemia, a quem tens de regresso e suplicante lhe peço...”. Ele sabia que eu adorava esta música e eu o julgava ser um encantador de palavras e desde então, tenho afeição à livros, leituras e escritas.

Por outro lado, aprendi gramática, fórmulas de física, equações de matemática, “aprendi” datas comemorativas dos episódios históricos e muitos outros assuntos que me foram requeridos nas provas ao longo dos 11 anos que vivi, diariamente, dentro de uma escola primária/secundária. É pertinente pontuar que quando uso a palavra “aprender”, quero transpor o simples “lembrar”, quero chegar na raiz. “APRENDER – Do lat. *apprehendere*, apoderar-se; quem aprende, apodera-se do conhecimento. Esp. aprender, *it. apprendere*, *fr. ap- prendre*” (NASCENTES, 1966). Neste sentido, o ato de aprender requer a veia de nutrição para se desenvolver e olhando por esta perspectiva, restrinjo-me a perceber que o que aprendi neste período da vida, pouco trago para minha adultez. Nem mesmo as datas comemorativas da história do Brasil.

Quando saí da escola, aos 18 anos, passei no vestibular em Direito em uma Universidade particular (Universidade São Francisco) próxima de minha terra natal, Bom Jesus dos Perdões. À época, escolhi este curso sem pestanejar, mas não possuo a lembrança de ter o desejo sincero de concluí-lo. Eu era mais uma pessoa (da mesma classe social que a minha) sendo levada pela regra geral de que fazer um curso superior seria o passo óbvio e seguinte depois de terminado o ensino médio. É claro que eu

não fui até o final. Ou melhor: o final para mim chegou antes do que para meus colegas de turma e em janeiro de 2003 eu me mudava para Bauru, interior de São Paulo, para cursar Relações-Públicas na Unesp. Não que eu tivesse aptidão de ser uma relações-públicas ao invés de uma advogada. O que me impulsionava a sair de casa rumo ao – um pouco mais – interior de São Paulo era algo de incontrollável e misterioso: a vontade de estudar em uma universidade pública.

A busca por essa universidade que eu gostaria de estudar envolvia um transpor a **função única** de uma escola – a função de gerar conhecimento por meio de aulas. Indo para lá, para a universidade pública, eu sabia que o aprendizado iria além e alcançaria o íntimo da minha vida, aquele lugar que, aparentemente, a escola privada não conseguiu alcançar visto que durante minha estada na escola primária e secundária e até mesmo nos 3 anos do curso de Direito que fiz, me ocorria frequentemente que estes lugares pelos quais passei (escolas e universidade privadas) tinham algo que não me soava bem. Era algo de falta e algo de excesso. Havia sempre uma desconexão entre mim e o entorno. Hoje, vejo que os lugares pelos quais passei eram um pouco sem cor. Eu mesma era sem cor.

As pessoas iam e vinham para seus respectivos cursos dentro da universidade/escola, mas não ficavam ali. Não compartilhavam aquilo. Parecia que não viviam aquilo. Iam para suas aulas em busca de conhecimento para um fim segundo e terceiro, mas eu queria outro movimento; queria o conhecimento sem motivo, aquele que me rasga no dia-a-dia sem permissão de rasgar. Então, o dia em que chequei meu nome na lista de espera da Unesp, dei um pulo de alegria. Foi um sopro de vida.

Minha vida acadêmica durante a graduação na Unesp estava envolta pela participação nas atividades culturais que lá eram oferecidas e no cotidiano bauruense. Costumo ter a tendência para questões artísticas, como um chamado silencioso. Me vi enredada pelo coral de estudantes, pelo grupo de capoeira da

cidade, pela organização dos eventos da universidade até realizar minha primeira experiência na Iniciação Científica. Com um projeto chamado "Perspectiva", nosso trabalho era o de fomentar a cultura na cantina do prédio principal da universidade. Convidamos inúmeros grupos culturais de diferentes segmentos para uma apresentação e posterior roda de conversa com os estudantes. Teatro, música e exposições compuseram as cenas das intervenções que tinham como proponentes estudantes da Unesp e pessoas sem vínculo formal com a universidade. Após um ano, o coordenador do laboratório de Jornalismo decidiu encerrar o projeto com a justificativa de que precisava investir em iniciativas mais "científicas".

Foi impactante essa interrupção, até porque já são 15 anos que vivi esta experiência e quando me recordo dos tempos de universitária, este projeto está presente como um grande aprendizado para mim. Assim como os quatro anos que lutei capoeira dentro e fora da Unesp, foi lá que aprendi o ritmo, o respeito ao mestre, a confiança e a gentileza em disparar um golpe. Igualmente, nos ensaios do coral, aprendi a potência da voz. A escutar o som. Quando fecho os olhos e lembro daquele campus arborizado e distante da movimentação da cidade, encontro um lugar muito mais amplo que as paredes da sala de aula ou os muros que cercam suas fronteiras. Quando penso em quem me tornei depois da Unesp, estão presentes as aulas de cultura brasileira do Marcelo Bulhões e as leituras de Darcy Ribeiro que a Dalva Aleixo nos oferecia e com a mesma força, as idas ao supermercado Confiança ou os encontros da Amukenguê, centro de capoeira do bairro em que morava.

Todos esses "resultados" e aprendizados que me atravessaram estariam fora ou dentro do científico? Estariam na borda?

Dez anos se passaram. O lugar é um Instituto de Pesquisas na área de Biologia. Exercia a função de coordenadora de comunicação da escola que compunha o instituto. A certa altura,

percebi que o envolvimento da instituição com a comunidade do entorno era quase nulo e quando havia, me soava como uma relação hierarquizada, daquelas que um dos lados "sabe tudo" e o outro lado "sabe nada". Achei intrigante. Questionei. E fui rebatida com ironia: "Não vá dizer que você está lendo Fritjof Capra?". Eu não conhecia este escritor, tampouco sabia do que tratavam os textos dele e em seguida das leituras de "O Ponto de Mutação" (CAPRA, 1982) e "Teia da Vida" (CAPRA, 1996), percebi que o hiato existente no tratamento de problemas socioambientais talvez pudesse ser análogo ao que presenciei quando o projeto "Perspectiva" foi cessado com a ideia de que o fazer cultural não seria ciência.

Inicia-se aqui uma intensa busca e como fruto, em fevereiro de 2015 aconteceu a primeira aproximação com este mestrado. Em um e-mail enviado ao então coordenador do programa, Eduardo Marandola Jr. (que seria meu futuro orientador) demonstrando o interesse em participar como aluna ouvinte de uma das disciplinas oferecidas por ele chamada "Ciências Humanas e Sociais como Conhecimento Interdisciplinar", houve um convite para uma conversa. Eu não sabia, de fato, o que me levava a esta atitude, visto que cursar um mestrado não fazia parte dos meus planos. No entanto, no auge de uma inquietação em torno dos meandros da relação pessoa-natureza, vivida naquele contexto de trabalho cheguei ao Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a sede de quem vem do deserto e que, por algum tempo, caminhou sob a areia quente e o sol a pino. Naquela ocasião, procurava um respiro e um copo d'água. E durou pouco a sensação de ter encontrado uma sombra para descansar.

Com uma proposta de projeto a ser escrito na intenção de adentrar às questões da resiliência sócio ecológica no município de Nazaré Paulista, cidade em que morava, fui ao primeiro encontro com Eduardo, realizado no LAGERR (Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência). Mas na verdade, o encontro que me marcou foi o segundo (ou seria o terceiro?), no qual nos

encontramos na cantina da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Entre uma conversa e outra, o professor Eduardo me sugeriu a leitura do livro "Educação ou Adestramento Ambiental?" (BRUGGER, 2004). A obra me deu calafrios: eu havia vivido aquelas palavras. Começava uma nova imersão na reflexão dos modos como a educação ambiental deixou de se alimentar da mudança de valores da sociedade a respeito da conservação. O livro gira em torno do argumento de que a tendência tecnicista (e não humanista, por sua vez) e cartesiana no tratamento da relação pessoa-natureza fez dos problemas ambientais apenas aqueles envoltos no que diz respeito à fauna, flora, terra, água e ar. Retirou-se deles o contexto histórico e social, transformando a educação ambiental, assim, em adestramento. Este verdadeiro escancaramento possibilitava a mim algumas críticas diante das experiências que eu vivia, até então, como parte de uma escola que tinha em seu objetivo sensibilizar pessoas para a vertente da sustentabilidade.

Os meses seguintes foram de leituras, encontros e diálogos que acendiam a vontade de caminhar passo-a-passo em direção àquilo que me desassossegava. Mais do que em qualquer outra ocasião que já vivi, tive ajuda de pessoas envolvidas com a sociologia, biologia, educação, geografia, genética, agronomia, comunicação para a construção do projeto de pesquisa, uma das condições para entrar no curso.

Me inscrevi como aluna especial da disciplina "Vulnerabilidade e Proteção Social", ministrada em 2015 pelos docentes Roberto Donato da Silva Junior e Marta Fuertes e, em seguida, dei início à leitura de "Sociedade de Risco - Rumo a uma outra Modernidade" (BECK, 2011). O livro foi publicado em 1986 e evoca o acidente nuclear de Chernobyl baseado no argumento de que todos vivemos imersos no risco (e se ainda não vivemos, viveremos). Beck argumenta que nossa sociedade (industrial) se depara com o risco para além do medo, mas,

fundamentalmente, o risco como estrutura de escolhas feitas na medida em que guinamos para uma sociedade reflexiva, ou seja, uma sociedade que tem consciência das possíveis consequências de seus atos e ao mesmo tempo vive na incerteza do risco generalizado. Praticamente vivemos o futuro no presente. O sociólogo também intervém no enfraquecimento das instituições e, paralelamente, no fortalecimento da individualização no papel do mundo, o que traz outra maneira de relacionamento entre os entes.

Não é por acaso que ao mesmo tempo em que há um escancaramento do **efeito bumerangue** que atinge a todos (vide à escuridão que vivemos na cidade de São Paulo, no dia 20 de Agosto de 2019, devido à chegada da fumaça vinda das queimadas da Amazônia), há também a consolidação do nosso papel como pessoas-agentes e a prostração do Estado na abordagem de questões pertinentes à vida comum, como o filósofo Pelbart poeticamente revela

Desde as revoltas de junho de 2013, a pergunta que continua no ar é a seguinte: será que aquilo que foi empreendido e experimentado no corpo a corpo por multidões pelo país a fora, que pôs os políticos de joelhos e por um átimo fez tremer as instituições, tem chance de prolongar-se no presente sem ser cooptado por golpismos vários, sobretudo num momento em que em vários planos, econômico, parlamentar, moral, para ficarem itens midiáticos recentes, assiste-se a uma reação conservadora brutal, que literalmente joga no lixo a voz das ruas, em nome da qual, aliás, alguns dos mesmos políticos conservadores conseguiram eleger-se? Não pretendemos oferecer qualquer resposta a tal pergunta - ela só pode vir das ruas (PELBART, 2017).

Foi munida desta convicção - a de exercer um papel na construção do todo - que me vi aprovada como aluna regular no processo seletivo do mestrado. A partir deste ponto, já me encontrava em um lugar que não pertencia até então e o agarrei com tudo de mim.

No decorrer das disciplinas, surgiram temas que nunca havia me debruçado, apesar de já ter intuído em algum momento da

vida: que é ciência? Como se faz ciência? Como poderíamos fazer ciência? Epistemologias da ciência. E as ontologias e a hermenêutica. Eu estava diante de um mundo totalmente desconhecido e intrigante. As questões que ali foram se erguendo, porém, me conduziram para um beco sem (?) saída.

Havia passado três ou quatro meses e nenhum título a respeito do tema que me propus pesquisar (resiliência sócio ecológica) tinha estado no meio dos diversos textos e autores que estava me relacionando. Ao longo da disciplina "Ciências Humanas e Sociais como Conhecimento Interdisciplinar" Michael Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Thomaz Kuhn, Karl Popper, e tantos outros, organizaram um verdadeiro caos no projeto de pesquisa. Percebi que o que estava acontecendo era uma necessidade prévia - a de questionar os fundamentos aprendidos a respeito da ciência - antes de me propor a realizá-la.

Era junho de 2016 e durante uma das aulas da disciplina "Relações Estado-Sociedade no Mundo Contemporâneo" tive contato com Jacques Rancière por meio do livro "O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual" (RANCIÈRE, 2013). Uma porta se abriu. Vivíamos no contexto do movimento secundarista, apontado no começo da dissertação.

Neste ponto, eu estava tomada de um sentimento de auto responsabilidade, além do desejo de abrir esta porta que se apresentava: a da educação. Me intrigava querer saber o que despertava este solavanco a ponto de abandonar (não sem crise) o tema da resiliência sócio ecológica (apesar de o saber intrinsecamente conectado à educação) e mergulhar nesta aventura de descobrir o coração desta pesquisa. E, ao lado de Gonçalo Tavares, citado no poema de epígrafe, iniciei esta experiência que aqui lhes conto.

ocupando no gerúndio

Diferenças e semelhanças (1)

Ver as diferenças é um dos métodos. Ver as semelhanças é
outro.

O mosquito que perturba a tua harmonia de som e espaço, quando esmagado pelas tuas mãos rápidas, torna-se silencioso - como as mãos depois da acção. Após deitares fora o mosquito, a harmonia de som e espaço regressa. Mas não julgues que é definitiva, a harmonia. Sabes bem que não.

(Gonçalo M. Tavares)

Para adentrarmos ao modo de fazer desta dissertação, o ponto do qual parto é de suma relevância, visto que do lugar que falo já trago comigo as vestes da minha interação no mundo. Talvez sejam estes, alguns lugares de fala que perpassam a maneira com a qual faço pesquisa e as conclusões que proponho. Sou mulher, branca, ascendente em Aquário e do interior de São Paulo. Sendo assim, tenho este ponto de partida.

Da resiliência sócio - ecológica (tendo o município de Nazaré Paulista-SP como campo de pesquisa) à autonomia na educação não foi um salto, como já cheguei a pensar. Foi, antes, um mergulho conflituoso que permitiu um olhar para minhas relações com o mundo e comigo mesma. E isto se deu, enquanto participava do grupo de estudos NOMEAR, uma das iniciativas do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência - LAGERR, coordenado pelo professor Eduardo Marandola Jr.

Quando ouvi pela primeira vez "é preciso voltar às coisas mesmas", não me recordo se senti conforto ou desconforto. Ou algo no meio. Um conforto desconfortável foi o que gerou a relação com a **Fenomenologia**, que me foi apresentada nestas ricas (e desafiadoras) conversas no ambiente acadêmico. Porque apesar de estar em um programa interdisciplinar, fazeres burocráticos,

e também discussões em aulas, fazem sentir o atrito cortante que toca as ciências, seus discursos e seus modos de aparecer e, deste modo, revelam suas vulnerabilidades

Uma vez que as disciplinas científicas, em especial as disciplinas humanas e sociais, têm grande dificuldade de estabelecer suas fronteiras devido à inexistência de muros entre os objetos a partir dos quais deveriam ser erigidas, o que as sustentas e não que a disputa por territórios? (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Está muito além de meu alcance propor discussões e indagações a respeito da construção conceitual da fenomenologia. No entanto, me autorizo a me expor ao exercício fenomenológico e, adentro a este rio por sentir que é aqui que devo estar. É este **voltar às coisas mesmas**, sem reprimir os sentidos múltiplos delas, que faz pulsar a escolha da fenomenologia como via de acesso às questões circundantes da educação, afinal, o método pelo qual se pesquisa também é parte do que faz sentido ao pesquisador.

Para Eduardo Marandola Jr., a fenomenologia está por vir. E assim sendo, não há maneira de categorizá-la, defini-la. E nem é de sua pretensão se definir (creio que julgaria este pensamento a respeito dela). É antes, abertura. Possibilidades. Encarar o exercício da abertura é suspender os conceitos e acordos não ditos a respeito da realidade e pisar em um chão que não existe; é, também, devolver uma pergunta sempre que a resposta surge, apressada, à pergunta original.

Neste sentido, "desta via de pensamento" sempre dinâmica e viva, é devido a sua ligação essencial com a vida e suas intempestividades. Por isso, uma de suas preciosidades é a autocrítica (MARANDOLA JR., 2016). Para olhar as coisas, a fenomenologia se volta para aquilo que é **fenômeno**, além de aparecer também como um modo de fazer das ciências. Fazer-pensamento, fazer-sentimento, fazer-ação. Não tão delimitado e nesta ordem e bastante perturbadora e rigorosa, como é o movimento vital.

Para a fenomenologia, o mundo que percorremos, se apresenta a nós tão tangível que é possível, vez ou outra, ceder à verdade a que ele nos impacta, queiramos ou não. Na janela ao lado, vemos também o sujeito (aquele que vive no mundo) de posse de sua volição na relação com estes mundos (DE PAULA, 2010) e desdobrando suas estruturas em ações, devolve ao mundo com o qual se relaciona as leis, políticas, comunicações, espaços, todos unidos de palavras fundantes.

Em certa altura, não por curiosidade unicamente, mas por impossibilidade de notar outra saída, debrucei sobre o que considerava passível de pouso, de envolvimento, no que tange as coisas que se relacionam à **educação**. Não é exagero deixar transparecer que, pela primeira vez, eu era tocada pela experiência dentro do espaço escolar (escola, universidade, instituto de pesquisa etc.) e mais: "tinha a permissão" em desenrolar o novelo que se apresentava.

No sentido da relação entre fenomenologia e educação (e seus desdobramentos), é preciso notar que falamos do **ato de educar**, que por sua vez é um fenômeno e sendo fenômeno é vivo, múltiplo, mutável. Desta perspectiva, partimos do ponto de que é preciso considerar **os atos de educar** como sendo as diversas **maneiras de fazer** da educação que é também, em sua essência, **multiplicidade**.

É imperativo lembrar o que falamos a respeito da estrutura na qual as ciências se apoiam para se mostrarem e, da mesma maneira, a educação conjuga este jogo. Assim, os esforços dos modos – atos – de educar estão banhados de crenças, ideologias, repercussões, palavras. É o que corrobora com Carlos Cardoso Silva (2014) em seu artigo "A educação e sua dimensão fenomenológica":

Existe Educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre os povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os

mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1992 - apud SILVA, 2014, p. 85).

Para além de um fenômeno vivo e múltiplo, a Educação é vista também como fenômeno **essencialmente humanista**. Paulo Freire defende a humanidade da educação desde meados dos anos 80. Em outras palavras, homens e mulheres e, apenas eles, se educam. Estabelecem uma relação de compartilhamento de experiências com o objetivo de, em conjunto, fazer manter a espécie. De mãos dadas, há que se reconhecer que nos relacionamos uns com os outros de algum modo educacional em diferentes âmbitos da vida. A maneira como aprendemos por ser fundante, transborda e respinga o eminente: a deturpação da essência da educação e, ao mesmo tempo, sua potência.

Recolhendo as sementes jogadas pelo caminho como forma de lembrar a volta para casa, se partirmos do lugar de que é a educação **humana, múltipla e viva** em seus modos de aparecer, podemos chegar a uma sugestão **instituidora** da fenomenologia neste trabalho: o **gerúndio**.

O nome deste texto foi escolhido para dizer que o olhar fenomenológico nesta dissertação se deu por meio dos "...ando" e "...sendo" e "...indo", encontrados no caminho de construção das experiências que me trouxeram até aqui. Esta terminação verbal tradutora do gerúndio se revelou como o **fenômeno da ocupação**, das mudanças de temas, do Encontro Buberiano com a educação, dos secundaristas. Era palatável o que acontecia: na medida em que o Outro se revela, revela a presença, que é

descoberta no ato de ocupar. Este ocupar com os próprios corpos com aquilo que lhe diz respeito. É intuitivo o processo. E o **fenômeno da ocupação** surge no **compartilhamento** incansável daquele corpo reflexivo de si mesmo.

Poderíamos lançar uma rede para reunir as pontas que possam estar soltas dentre tantas explicações desnecessárias e imperfeitas feitas até aqui. E ficaria assim:

Ocupando no gerúndio.

Quando nos debruçamos no movimento secundarista, é possível sentir a necessidade do **movimento-presença** dos **corpos-protestos**, em constância, para revelar o fenômeno da ocupação, o **modo** pelo qual **as ações** se desenrolaram, demonstrou certa estrutura fundante do que significava público, escola, aprender, direito para aqueles estudantes. Na medida em que o **sentido comum** era revelado, acontecia um desdobramento, que culminou com a ocupação das escolas.

A educação, como já estávamos nos acostumando a nos referir, foi questionada pela atuação dos secundaristas. Acredito que em par com o pedido sobre o tipo de escola eles almejavam, também agiam, no dia-a-dia, como se já vivessem naquela realidade desejada. Este enlace era movido pelo fenômeno da ocupação, o qual poderia ser traduzido como "**aquilo que está presente com o corpo**".

Esta maneira de reivindicar – ocupando – há tempos já é símbolo de luta, aprendida com a classe trabalhadora que também ocupava suas fábricas em busca de voz ativa na sociedade. Entretanto, não é factível considerarmos que uma ocupação seja realizada em igual contexto que a anterior e, por isso, desta vez foi diferente. Tornou-se símbolo para a reflexão a respeito da **autonomia**, palavra cansada nos discursos pedagógicos.

Os secundaristas, sendo estudantes de escolas públicas, vêm para estremecer o chão das escolas ditas autonomistas. Novidade, afeto, Eu-Tu, Eu-Isso. Ações. Escola pública ou escola privada. É plausível que diante de caminhos não-

lineares a respeito do que funda a autonomia no campo da educação (em métodos pedagógicos, políticas-públicas, espaço escolar), foi necessário reformular a pergunta que vinha sendo perguntada para, só então, dar mais um passo. Até agora, a força que movia a pesquisa era a vontade de conhecer o que seria a autonomia. Levei comigo todas as estruturas que me cabiam como, por exemplo, a definição da não-autonomia e um olhar demasiado crítico sobre as escolas públicas brasileiras, além de um olhar ingênuo sobre o mundo. No meio do caminho, fui pega de surpresa.

O que é Autonomia, apesar de dura e inflexível, foi o que moveu esta pesquisa pelos percalços da retirada do artigo "o" e a transformação na pergunta "**Que é autonomia?**". Este ressurgimento da pergunta é responsável pelo encontro com o fenômeno da ocupação e algumas de suas características essenciais como a multiplicidade, humanidade e vivacidade. Deste modo, se torna quase grotesco o esforço para desenhar uma cara para a autonomia. Mas não chegava a ser sem-rostos (Figura 2)

O que surge, a partir de então, para o contorno da esquina é: **como aparece a autonomia?**

Estas sim eram as palavras necessárias como abertura para o movimento que se seguiu adiante denominado "campo".

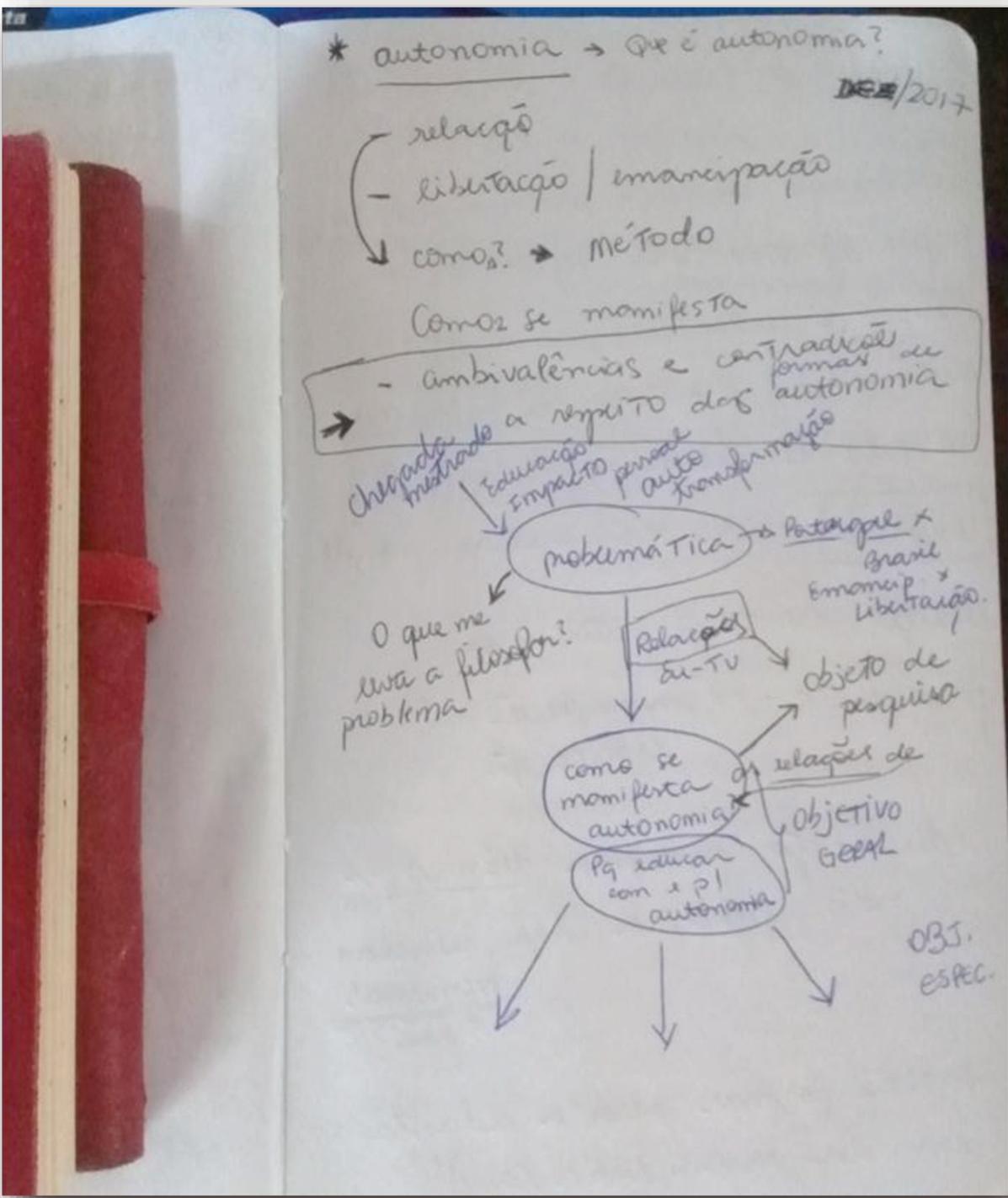


Figura 2. Caderno de estudos - mapa mental da construção da dissertação (Foto arquivo pessoal, 20/12/2019)

[Outras Ocupações]

campo

O cotidiano

As consequências profundas da ciência observam-se nos hábitos de uma dona de casa, de uma criança de 6 anos ou de um velho moribundo.

Observe o habitual numa sociedade, verás o extraordinário a que ela chegou.

Numa trovoadas primeiro chega a luz, e só mais tarde aparece o som.

(Gonçalo M. Tavares)

Era 26 de fevereiro de 2017 e estava na Unicamp para uma conversa com os orientadores a respeito desta pesquisa. Uma viagem à Inglaterra-Portugal-França se aproximava, cujo tema escolhido para esta aventura teria sido **corpo**. Já no aeroporto refleti sobre o que seria autonomia e me dei conta que não sabia ao certo, no entanto, eu havia **feito** uma **escolha** baseada no que eu **conhecia** ser o **halo** da **autonomia**.

Apesar de dizer, nesta reunião com os professores - orientadores, que eu estava indo na potência da abertura para que o que seria a autonomia. Hoje vejo quão fechado em si mesmo era meu mundo. Lembro-me com perfeição da recomendação do professor Roberto Donato: "é importante fazer o exercício da autocrítica, sempre que puder". "Além do mais", continuou, "questione-se sobre o porquê da escolha da Europa como lugar de viagem. Cuidado com o olhar referencial". Foi como um simples "vá pela sombra...".

Eu já tinha vivido a experiência da escola Rosende, como voluntária (em certo momento) e como quem busca uma inspiração

para refletir (noutros momentos). Creio que as duas experiências se misturaram com tamanha frequência que, numa manhã de junho me vi emocionada no pátio da escola no exato da decisão tomada sobre o tema de mestrado; também estava sendo tomada pelos respingos do movimento secundarista no sentido de querer olhar para isso que se mostrava. No entanto, viajar para a Europa por (tanto) tempo (sozinha), era uma proposta que se misturava com um desejo interno e uma vontade de pesquisa.

Três meses a fim de dar "conta de mim mesma", relativamente sem apoio no que eu considerava importante para nutrir as relações existenciais de uma pessoa, que são a comunicação e o afeto, mexiam com minhas entranhas. Eu sabia que eu teria que experimentar com o corpo o que eu **imaginava** ser a **autonomia**, no entanto, parti de um princípio norteador do que lia a respeito, na altura, e atribuía significados a esta palavra que se tornava **ação, escolha**. Julgava, mesmo que nas escondidas, que autonomia era "estar por mim mesma" e por isso, fiz as malas e parti, assim, no meio do mestrado (acredito, inclusive, que disse ao meu orientador a respeito desta viagem, apenas um mês antes. Desculpa Eduardo!).

Para viver o chamado das escolas ditas autonomistas, nas quais a preparação para o futuro é uma alavancada nas questões de "se virar no mundo" como ouço tantas vezes, rabisquei alguns objetivos de pesquisa: visitar a Escola da Ponte, tão conceituada no que tange a construção da autonomia da criança e também, por ser o que sustentava os fazeres do PROEPA, no Rosende. Então de posse deste sentimento (ou seja, com um significado dado à palavra autonomia), abandonei muito do que me sustentava "seguramente" e me lancei (só agora percebo que meu sustento precisou ser abandonado dia após dia, como num conta-gotas).

O planejamento do **campo-viagem** foi desenhado de maneira que respeitasse as datas das passagens compradas. Parti de prazos temporais para delimitar o rumo dos próximos meses. Chegaria a Portugal, passaria o final de semana (para me ambientar com os

climas europeus) e, em seguida iria para Inglaterra - Londres. De lá, em linha reta, para Totnes, cidade sulista no condado de Devon. Ficaria por três semanas tendo aulas de inglês (pensei: com meu nível de inglês considero este tempo suficiente). Totnes me levaria para Bristol ou Londres e de lá, de volta a Portugal. Tudo em uma semana. Em Portugal, iria para a cidade em que ficava a Escola da Ponte, por um mês. Por fim, viajaria "a passeio" por uma semana pelo norte da França - Normandia.

É carinhosamente hilariante olhar para mim neste plano tão confortável - cada coisinha em seu lugar. E não é surpresa perceber que os "contratempos" vieram antes mesmo de a viagem começar. O maior deles: mochilas grandes e pesadas dificultam, e muito, o caminhar.

Quando cheguei a Lisboa, lembro-me da primeira sensação de estar sozinha (o objetivo da viagem - experimentar a **autonomia conhecida**) como um frio. Me recolhi no canto do ônibus que levam os passageiros para a retirada das malas. De posse delas, segui as pessoas que andavam, além das placas de informações, quando recordava. Tenho a propensão de preferir pessoas a placas. Mesmo na Inglaterra, onde a solidão refletida no (bem) pouco entendimento da língua, que se transformou em um buraco e ao mesmo tempo faísca, eu continuava a me orientar pelas pessoas e o que elas diziam (ou o que eu compreendia?).

Cada passo dado neste terreno tão novo para mim fez reluzir a autonomia. Qual não foi meu espanto ao notar que ela se mostrou em diferentes aspectos e com diferentes propostas, as quais pretendo relatar nos próximos textos

A saber, a **autonomia** se vestiu de **lugar**, de **escolha** e de **alteridade**.

cadeados, grades e um portão aberto

Desenho e ciência

Tudo o que não podes desenhar são abstracções. Tudo o que
não podes desenhar é inútil.

(Mas como desenhar estas duas frases?

Será inútil dizer que quase tudo é inútil? Eis um problema.

(Gonçalo M.Tavares) (Figura 3)

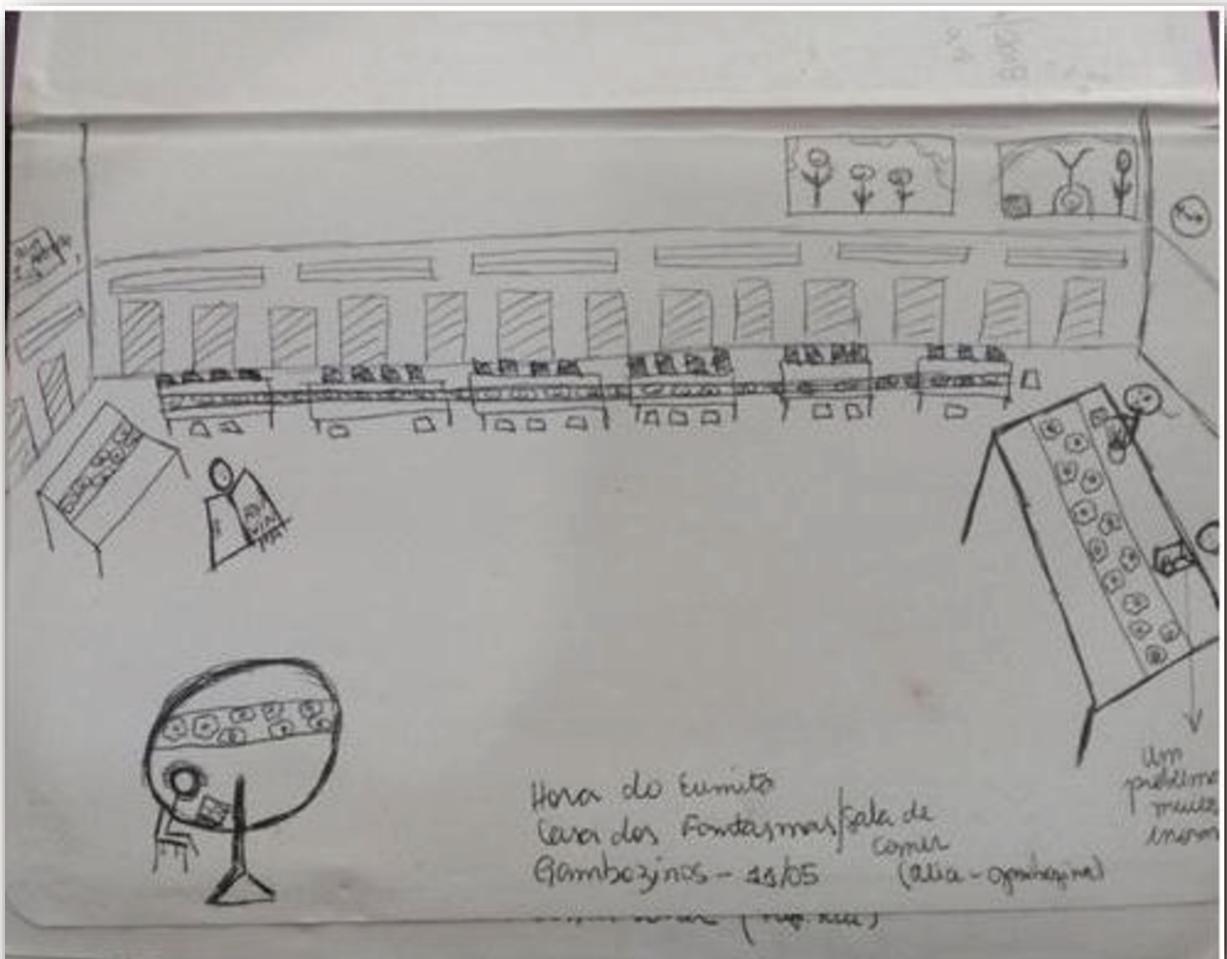


Figura 3. Esboços pessoais da escola Bando dos Gambozinos - Porto/Portugal (Foto arquivo pessoal - 20/12/2019)

O professor Mauro Simões, filósofo e parte do corpo docente deste mestrado, falaria, certamente, em voz poética e sarcástica: "O Porto é uma delícia", em referência à cidade do Porto, em Portugal. Na altura em que vivi lá, não havia pensado no fenômeno da ocupação, assim, desta forma que penso hoje. Em certo (todo?) momento, a vida se correspondia com esta pesquisa como se fosse impossível desviar. Apesar dos desvios teimados, a **autonomia se mostrava enquanto ocupação**. Principalmente, ocupação de um lugar do qual eu não via a mesma coisa do que via antes de estar nele. A **ocupação do lugar com o corpo**, bem próximo ao tema da viagem, inclusive, revelava-se em caminhos não sempre harmônicos.

No caderno de campo:

"Acordei no dia 25 de abril programada para ver o desfile que vim, a saber, quando li o jornal do dia anterior, mas a cama estava boa, o sol na janela deixava o quarto caramelizado e me demorei. Fui ficando...em uma luta pacífica entre minha mente que dizia para eu sair de casa e ir para a rua comemorar o dia da liberdade (desfecho da Revolução dos Cravos, luta pelo restabelecimento da democracia e contra a ditadura de Salazar) e meu corpo que se recusava a se mexer em direção ao portãozinho branco. Afinal de contas, isso também é liberdade, não é?"

Tenho pensado sobre o ritmo e o descompasso que me vi inserida durante dias (e ainda hoje). Já me acostumei a não fazer algo programado e me deixar levar pelo ritmo próprio do corpo dos acontecimentos. Fui me encontrar com a Rosângela e Jorge (in memoriam), seu amigo do Porto, no Serralves (Fundação Serralves). Chegando lá, falamos justamente sobre o tempo ser diferente aqui em Portugal e me lembrei da sensação do corpo quando me dei conta que estava impondo autoritariamente outro ritmo a ele, que não era o da realidade que estava vivendo. Desconforto constante.

Às vezes, significava lugar o que vinha de uma dimensão sutil, aquilo que significa e não, necessariamente é. O lugar de quem busca pelas próprias pernas estava presente em outras situações, mas assim como no meio de Londres ou Totnes, quase sem voz – sem inglês –, nunca. A reflexão a respeito da **emancipação** conversada por Jacques Rancière, se evidenciou como sendo o que se apresentava naquele momento e que, aos olhos do filósofo, era o processo contrário ao embrutecimento, que, por sua vez, se coloca sendo a igualdade, o resultado, e não o ponto de partida, como é conceituado o espírito emancipador. Neste caso, refiro-me à igualdade de inteligências: “Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio” (RANCIÈRE, 2013, p. 50).

Ou seja, se o que eu estava vivendo era emancipação, só hoje sei que não era o que buscava, verdadeiramente. Era notável a emancipação em ação, porém, o borbulhante estava logo atrás como um chamariz e era o desenrolar de **minha relação** com o que significava **aprender** para mim. Isto poderia ser revelador. José Pacheco fala quase sempre emocionado que a escola tem que ver com a vida da gente. De toda a gente. E quanto mais o aprendizado se relaciona com a vida que os estudantes vivem, mais fluido é o aprender-ensinar. Jorge Larrosa, autor de Pedagogia Profana, poetiza na apresentação do livro de Rancière: “A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura.” (LARROSA, 2012 apud RANCIÈRE).

Em um contexto absolutamente diverso do que vivia como parâmetro para “resolver” a vida, a necessidade de **ocupar um lugar** que não me pertencia antes, se impôs na **diversidade de ações** que se desdobrava. As recomendações de Rancière eram tidas como holofotes: “O que você viu?”; “o que você pensa sobre o que viu?”; “o que você faz com o que viu?” (RANCIÈRE, 2013, p. 53).

Marandola Jr., escreve nesta passagem a respeito de sua experiência em uma casa de fado, em Lisboa, o quanto a definição

de lugar, neste caso, soa quase como que um rótulo grudado na pessoa que ocupa aquele contexto. Veja:

Não preciso dizer que eu estava absolutamente encantado, maravilhado com aquilo que eu desejava e finalmente podia viver. No entanto, nenhuma cena de O céu de Lisboa me preparou para aquilo. Em algum momento uma portuguesa me disse, pensando que estava sendo simpática: "Você deve ser o único turista aqui. Este lugar não é frequentado por turistas". Neste momento, parte do meu encanto se desfez. Recebi novamente o rótulo e fui lembrado do meu lugar no mundo e da minha condição de outro e "de fora"; estrangeiro. Quis dizer a ela: "Mas sou viajante, não turista!". Mas quem é que sabe a diferença? (MARANDOLA JR., 2016, p. 455)

Por outra perspectiva, a autonomia revelada como **ocupando** (fenômeno da ocupação), é também indissociável do lugar a que ela se derrama e que, também, é banhada por ele. Neste caso, faço uso da palavra lugar para expor o ambiente em que há a ação, com toda a estrutura material e imaterial que o permeia.

Visto deste ângulo, a ligação do modo de ser da autonomia ao **lugar de experiência** perpassa diferentes meandros. Marandola Jr., em perguntas a respeito do "verdadeiro" Fado², enfatizou: "Para um fazer fenomenológico, essa pergunta é tanto desnecessária quanto irrelevante" (MARANDOLA JR., 2016, p. 456). Dito isto, aprofundou, articulando que o fado se mostra em sua diversidade e vivacidade, enquanto experienciado. Penso que do mesmo modo, a autonomia se mostra intrinsecamente diversa, enquanto experienciada.

Para aprofundar neste rumo que se mostra, apesar de Rancière ter sido um horizonte para esta escrita, em certa fase, a emancipação pareceu um pouco aquém do que se anunciava. Minto, não aquém e sim destoada do andar das coisas. Emancipação às vezes me parecia ainda algo **fechado**. Uma vez emancipada, sempre emancipada.

²Depois de uma experiência com o fado turístico em Alfama (famoso bairro de Lisboa) e outra, em Coimbra, numa casa apresentada pelo dono do restaurante em que estava.

Mesmo assim, nesta meia-volta, havia ficado algo e este algo estava ancorado no que apareceu como desdobramento de si mesmo. Refletir sobre emancipação me levou a perceber que a autonomia **aparecia** como um tipo de **ação** capaz de exigir **presença** no exato momento em que o trem apita sua chegada, neste fino descortinamento. E isto, quiçá, levasse o nome de **ocupação**.

A **ocupação** seria, então, a manifestação do **ser-situado**. Na medida em que percebe o lugar de pertencimento, ocupa. Isso também se relaciona com estar presente no chão que sustenta o mundo. Eduardo e eu trocamos poucas palavras durante a viagem, mas me recordo de umas, em especial, nas quais se traduziam em uma pergunta: "que tipo de música você está ouvindo?" – era uma época em que o peso da saudade do conhecido fazia-se sentir – e eu respondi: "brasileira, é claro". Ele: "Marcela, procure músicas portuguesas!". Depois desta conversa, Ana Moura, fadista contemporânea, me levou para outro canto, nunca antes visitado em todos aqueles dias estados por entre as cidades de Portugal. Era em sua companhia que eu circulava pelas ruas. E é impressionante quão representativo é o fado com a vida portuguesa, apesar de não se resumir a isso. Seguimos.

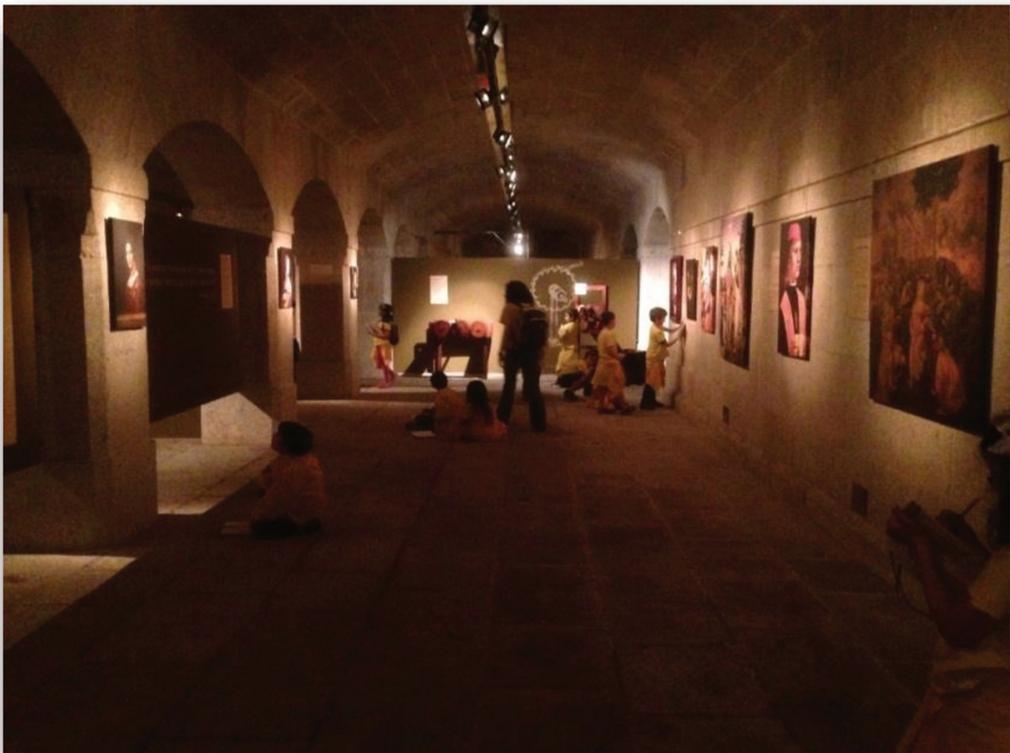
A escola infantil *Scholé*, projeto da psicóloga-educadora Ana Barroca, fica em Matosinhos-Portugal. Matosinhos é uma cidade da região do Porto e o metro (métro – como se fala) que nos leva até lá é sentido a estação Senhor dos Matosinhos. Para mim, era uma linha reta do Estádio do Dragão até lá. Um tempo em que eu me encorajava a ler os livros que tinha levado – a saber, *Pedagogia da Autonomia*, do Paulo Freire e *Fenomenologia da Percepção*, de M. Merleau-Ponty – mas a música de Ana Moura recém descoberta e o vai e vem das pessoas me abocanhavam, praticamente, e estas duas leituras eram a parte menos presente do dia-a-dia.

Voltando a *Scholé*.

Esta escola me apareceu na segunda metade da viagem, perto de 10 de maio, e cheguei a ela por indicação de uma das

educadoras do ERES - projeto de educação, também em Matosinhos, que chegou a seu fim justamente no final de minha estada nele (aliás, se não estivesse em vias de acabar, talvez eu não tivesse ido à *Scholé*. Coisas da vida, essa infame!). Em conversa com a professora de língua portuguesa do ERES, ela me entregou um pedaço de guardanapo, às escondidas, com o nome *Scholé*. Quando conversei com a Ana a respeito desta possibilidade de vivenciar uma semana com ela, as crianças e a escola (e o bairro, e tudo), ela concordou na hora. Pediu-me para voltar na manhã do dia seguinte, na qual todos iriam à exposição do Leonardo Da Vinci, inaugurada no Museu da Alfândega há poucos dias (Figura 4 e 5). No amanhecer do dia seguinte, no caminho da escola até o ponto de ônibus (autocarro) - público - a fila em pares era só diversão e risadas. As crianças pareciam estar eufóricas e ao mesmo tempo, já reconhecendo para onde iam. No ônibus, o motorista logo se alegrou em ver que teria como aventura levar 18 crianças até algum ponto mais adiante. Um dos garotos, logo correu e se sentou no primeiro banco no segundo andar, onde o vidro é de cima até embaixo e Ana soltou: "A gente precisa fazer um rodízio entre eles, pois é muito gira mesmo ir lá na frente", para o qual o garoto só respondeu "ah, que vista!". (Figura 6)

Foi na *Scholé* também que presenciei uma forte experiência a respeito de convidar a criança para adentrar ao mundo o qual se espera apresentar, de alguma forma. Para uma aula sobre Da Vinci (depois da ida à exposição), as educadoras construíram um portal do tempo. Nele, a criança "digitava" na calculadora o ano para o qual estava indo (passado ou futuro) e, em seguida, tinha seu "passaporte carimbado". Assim que entrava no lugar de destino, Itália nesta situação ouvia-se e dançava-se a Tarantela, famosa expressão artística italiana. Era uma viagem em seu sentido mais profundo. Eu mesma, sentada e sorrindo, me senti pousando naquele país.



Figuras 4 e 5. Visita da Escola *Scholé* à exposição do Leonardo Da Vinci, inaugurada no Museu da Alfândega, em Porto, Portugal. (Foto de arquivo pessoal, 04/04/2017)



Figura 6. A caminho da exposição Leonardo Da Vinci, em Porto, Portugal. (Foto de arquivo pessoal, 04/04/2017)

É claro que temos aqui um fator revelador de relação íntima com o lugar (como abertura potente), mas também precisamos pontuar o fetiche, (inocentemente?) depositado nas crenças a respeito daquilo que tentamos traduzir. Itália, seguramente, não é só, e tão só, Tarantela, Da Vinci, século XVI. Não é de todo ruim ofertar possibilidades de experiências como modo de ensinar-aprender, se deixar claro para estes seres inquietos, as crianças, que esta visão não é a única. A Itália não pode se resumir em Tarantela e afins.

Há inúmeras escolas que se nomeiam autonomistas quando se divulgam em frases prontas pela via do marketing. E há aquelas que são, simplesmente, escolas. Digo simplesmente porque estas

não aderem a algum rótulo, no entanto, é certo que possuem uma ideologia por trás das cortinas. Comungo totalmente com o pensamento de Paulo Freire quando ele afirma que é preciso assumir que todo ato de educar está envolto com roupas de uns ou de outros, ou seja, envoltos por alguma ideologia (FREIRE, 1996). Até as autonomistas, por detrás de suas apostilas ou hortas comunitárias, possuem algum embasamento de crença a respeito da própria autonomia que exercem.

O prisma de Marandola Jr. a este respeito soa bastante íntimo quando usa a expressão heideggeriana ser-no-mundo para dizer que seria possível traduzir a experiência geográfica do corpo (MARANDOLA JR., 2016). Poderíamos, desta maneira, praticar a expressão **sendo-no-mundo** para falar do corpo envolto no fenômeno da ocupação.

É, pois, que se lembrar que o espaço como se apresenta dentro e fora de uma escola, com suas divisões, cadeados e portões abertos também representam alguma ideologia para a qual trabalham. Mas esta estrutura não é de todo impecável. Ela também é possibilidade de ser outra coisa, desde que seja vivenciada em sua íntima relação com as pessoas e as coisas que ali estão. Neste sentido, não me parece que o simples fato de uma escola ter assembleias para decisões coletivas e aulas multiseriadas já garanta, de antemão, o sobrenome de autonomistas. Na verdade, não há garantias neste quesito.

A autonomia que aparece como característica da relação espaço e pessoa, é **multifacetada** e produz **sentido**. Como um "dar nome" àquilo que brota do espaço e pessoa juntos e se desdobra em lugar. Sendo os dois lados passíveis de interação um com o outro e potência de transformação, assim, a autonomia aqui está acontecendo, conforme cada passo é dado, de maneiras diferentes do que antes tenha sido.

Se lembrarmos do que foi dito a respeito da autonomia estar bem próxima no que tange o **dialógico** da vida, esse encontro que solicita a presença como irremediável, é possível se debruçar

nas experiências que me romperam, assim, sem aviso prévio ou manual de manuseio. Consideremos a cidade de Giverny, na França, região da Normandia para esta pausa e “descanso”.

Eram os últimos dias na Europa, depois de quase 90 dias e eu estava, de bicicleta alugada, perambulando pelas redondezas de Rouen quando me deparei com um informativo sobre a casa de Claude Monet, localizada em Giverny. Lá haveria um museu e a chance de andar pelos jardins que o pintor tanto desembocou em suas obras de arte. A emoção de estar no “mesmo chão” em que o artista pisou para se inspirar, já é de tamanho suficiente para elevar os pensamentos a respeito do tempo, do espaço, do lugar e dos impactos que eles produzem quando se relacionam com a gente.

No entanto, quando me dei conta de que ali havia um grupo de crianças tendo aulas de história da arte, ali mesmo, sorri. Você consegue ver a potência que é estar, quase um século depois, olhando para o lago (o “mesmo” lago) daquela famosa obra de Monet chamada A Ponte Japonesa (1899)? É claro que não ignoro o tempo passado e a efemeridade das flores, da água, da brisa. Mas me refiro ao que significa estar vivendo **o fenômeno da ocupação** diante dos meus olhos e em meu próprio corpo (Figuras 7, 8 e 9).

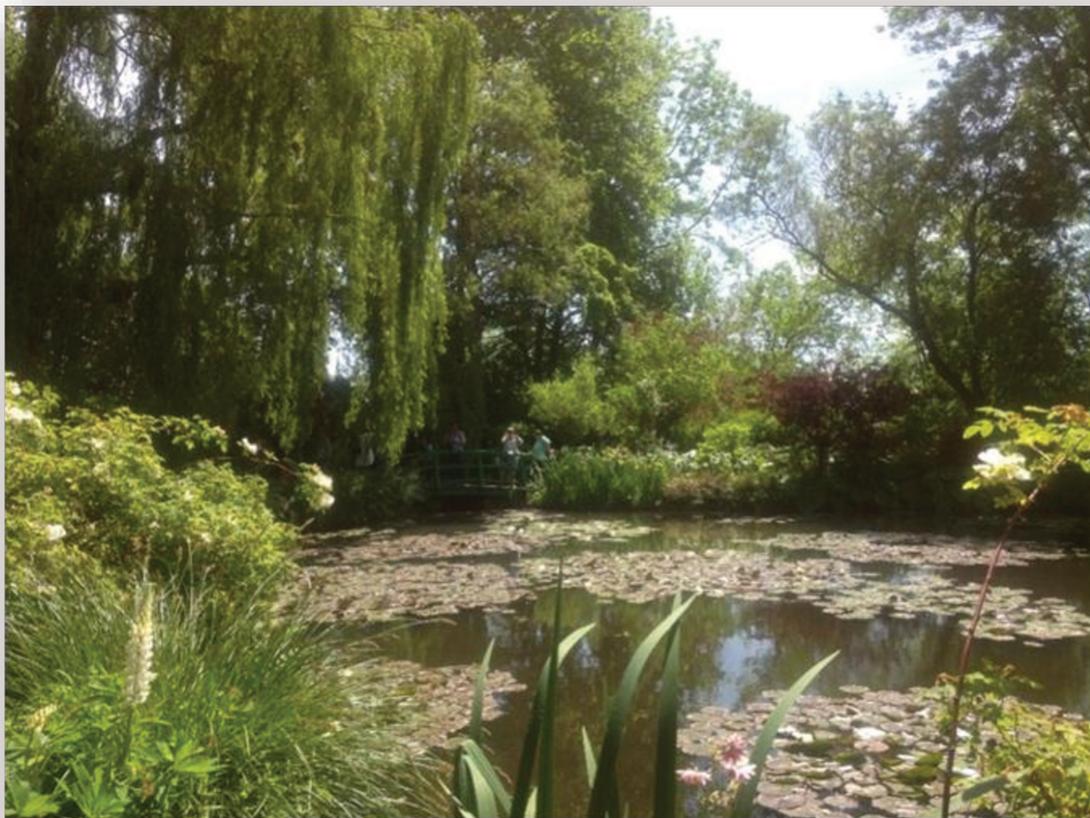
A autonomia se revelou naquele instante em que eu estava ali aprendendo sobre Monet e suas flores e suas cores; sobre mim em relação à Monet e suas flores e suas cores; sobre as crianças e seus aprendizados a respeito de Monet e suas flores. Havia uma infinidade de revelações acontecendo enquanto eu tirava a foto do lago e das crianças em aula. O mais inusitado é que não consigo, neste momento, separar esta revelação da autonomia, em Giverny, da mesma revelação que aconteceu diante dos meus olhos, em 2016, testemunhando o movimento secundarista e seu “ocupar e resistir”.

Esta experiência do **corpo** em **eu-tu** com o lugar, deixa transparecer o que falamos páginas atrás, no início desta discussão acerca da autonomia: O velho e o novo em relação

constante produzindo algo que rompe e continua. Deste modo, se desdobra no impacto que gerou em mim, e agora, de maneira prática e atuando no campo da educação - fazendo este mestrado - eu transbordo o encontro e dou uma topada com este texto. Ele vai transbordar de alguma maneira noutra sentido. Em outras palavras.



Figura 7. Obra "A Ponte Japonesa", Claude Monet, 1900
(Fonte: <http://allaboutarts.com.br/>)



Figuras 8 e 9. Visita aos jardins de Claude Monet (Foto arquivo de pessoal, 20/05/2017)

"não pode copiar" - escreva com suas próprias palavras

Severino Antonio, escritor e educador, foi meu professor de metodologia científica no curso de psicologia transpessoal que frequentei por dois anos. Lembro-me da presença inquestionável que se fazia sentir quando ele chegava a Nazaré Uniluz. Em seu livro *A Utopia da Palavra*, recomenda que somos seres de linguagem, preenchida e revelada por palavras, enquanto modo de expressão do que pensamos-sentimos. É modo, também, de reflexão, conhecimento. "É modo de criação" (ANTONIO, 2015, p. 28).

Não sendo a **linguagem** apenas ferramenta de comunicação e sim pilar da estrutura da sociedade em que vivemos, poderíamos alastrar seu território e adentrar a investigação sobre as formas que a linguagem se revela e o significado que está colado a isto. Abarcaremos aqui a linguagem que "reencontra nos fundo das coisas a fala que as fez" (MERLEAU-PONTY, 2012, p.12)

Os estudantes do Rosende são diariamente provocados a escrever com as próprias palavras em todas as atividades escritas que participam porque, como em grande parte das escolas públicas do Brasil, o analfabetismo funcional (CORREIO DO POVO, 2018), distorção caracterizada pela não-compreensão que aquilo que está se mostrando, diz algo, está fortemente presente. Nunca vou me esquecer das inúmeras vezes que presenciei estudantes do secundário (sextos e sétimos anos) com extrema dificuldade em responder ao que era solicitado, simplesmente porque não compreendiam o que estava sendo pedido. Não era atraso na aprendizagem, não era hiperatividade, não era um portão fechado ou aberto. Era a não-compreensão que mora um lugar abaixo das palavras.

Neste sentido, a primeira impressão que tive quando pisei na Inglaterra com meu inglês - autojulgado - médio, foi a de ser

uma tarefa totalmente possível de se realizar: me comunicar em um lugar do qual não falo a língua. E aqui me refiro, primeira e superficialmente, ao idioma. As poucas palavras que troquei do momento em que desci do avião até chegar à casa da Wendy, minha *hostfamily* em Totnes, região de Devon, me levaram a quatro horas de atraso, três estações de trem erradas e à compaixão de um funcionário ferroviário que desenhou em papel para que eu pudesse seguir meu caminho.

Três semanas depois, a caminho de Bristol ao fim da minha estada na escola English in Totnes, tive absolutamente a mesma sensação (talvez com outros adereços) lá do início: o constante balanço entre se fazer entender perfeitamente e estar a 1 hora conversando sem ao certo saber sobre o quê. Não irei expor ao leitor minhas anotações em inglês, tenho consciência deste limite. Mas direi que a falta de vocabulário me levou a navegar noutros mares de percepção, entendimento e possibilidades.

No caderno de campo:

"Hoje passei o dia na sala de reunião do ERES. Como não trouxe sapatos para subir (sim, todos tiram os sapatos e sobem com pantufas), resolvi ficar escrevendo. Logo que entrei na sala, tirei algumas fotos e peguei um livro: Histórias para ti, de Pedrosa Ferreira. Vi as flores na capa e peguei. O primeiro recado que leio é: "Um discípulo lamentava-se com o mestre: Tu contas-nos histórias, mas nunca nos diz o seu significado. O mestre respondeu: "Que dirias se alguém te oferecesse um fruto e o mastigasse antes de to dar?"

A capacidade de reflexão a respeito de algo que acontece em frente aos nossos olhos é uma virtude aprendida. Paulo Freire (1996) chama a isto de **criticidade** e afirma que é por meio dela que o conhecimento transita do saber do senso comum ao saber epistemológico. "Muda de qualidade, mas não de essência" (FREIRE, 1996, p. 35).

O pedagogo, em "Pedagogia da Autonomia", se dedica a dizer quais são os elementos principais que compõem o educar. É energizante. Uma de suas recomendações é a respeito da curiosidade epistemológica, que ele diferencia da curiosidade ingênua. Para o pedagogo, a curiosidade (tanto do educador quanto do educando) necessita ser um exercício. Longe de ser livre no sentido de "sem limites". A construção da fronteira faz parte do exercício da curiosidade epistemológica. A curiosidade epistemológica se desenrola paltada pela experiência da realidade e é incentivada conforme o rigor e a metodologia aparecem, transformando-a. Ele ainda sugere que seja uma superação e não uma ruptura (FREIRE, 1996).

A partir de uma atitude fenomenológica, adentrei nos meandros do **dizer** e dos elementos que o compõem na medida em que se torna expressão de reflexão e potência de criação da realidade em que estamos. Dizer é o que dá **sentido** à **linguagem**, que perpassa os processos biofísicos do nosso corpo e da racionalidade, no entanto, os transborda. Para Merleau-Ponty (1945, p.04), é um "retornar às coisas mesmas" que se alimenta da palavra tomada como essência da ação humana e esta, por sua vez, da percepção de quem age. Quando tal percepção irrompe, surge a linguagem como forma de expressão: em escritos, canto, corpo. "Expressar não é nada mais que substituir uma percepção ou uma ideia por um sinal convencional que a anuncia, evoca ou abrevia" (MERLEAU-PONTY, 1969, p.29).

No que tange ao surgimento da percepção a respeito do que vi e senti, foi necessário voltar, antes, ao que significava em mim, no meu corpo. A falta de capacidade de me expressar em inglês, ao mesmo tempo em que se tornou restrição também foi centelha para que um mergulho a respeito do que sei a meu respeito e o que eu tinha à mão era a vida que me envolvia e minhas reflexões sobre isso.

A Percepção é o sentido que inaugura a abertura para o mundo, como a projeção de um ser para fora de si, a linguagem prossegue esta abertura de mundo na medida em que retoma, transforma e prolonga as relações de sentido iniciadas na percepção de um dado meio sociocultural (BOCCHI; FURLAN, 2008, p.446).

“Existo, logo penso” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 539), uma elucidação do “cogito tácito”, é a sugestão de pensamento de Merleau-Ponty que permite materializar na experiência, o ser humano. Não como uma consequência um do outro, mas antes como indivisão entre a objetividade e a subjetividade, permitindo que a percepção se desdobre no mundo vivido pelo ser-e-estar-aí, dando vazão ao que chamo de **autonomia**.

Isto posto, um dos modos de aparecimento da autonomia é o **fenômeno da ocupação da linguagem**.

No que tange a ocupação da linguagem, é importante nos atentarmos para um desdobramento intrínseco a esta condição: a diversidade nas ações transformadas em escolhas. Ou seja, uma palavra que vem sendo ocupada reverbera escolhas - ação - que, por sua vez, delineiam caminhos escolhidos ou não.

Não há um direcionamento sucessivo entre ocupar a si mesma, ocupar as reflexões ou as escolhas. Digo, antes, que é um acontecer de maré. daquelas que vem e vão e hora se mostram com a doçura das crianças que frequentam um castelo em Guimarães (Portugal) para aulas de história local, hora inundam com as constantes solidões que abarcam aqueles que decidem pela dedicação à escrita.

No entanto, transformar o que se sente, vê, pensa - ouve, em palavras como um código convencionado, sugerido por Merleau-Ponty parágrafos acima, requer a necessidade de entender o que a vida pede. Poderíamos usar de analogia e dizer que o analfabetismo funcional da vida é quando as coisas acontecem bem defronte de nós e, com um virar de rosto, escolhemos seguir aqueles pedregulhos que insistem em nos dizer qual é regra ou “como se costuma fazer”. Na recusa das coisas mesmas, escolhemos,

refletimos e nos colocamos no mundo de alguma forma. Neste sentido, tudo em nós fala aquilo que queremos ou não queremos falar.

A fala é um dos fenômenos do **corpo que diz** e foi conduzida por duas abordagens tradicionais que giram em torno do intelectualismo e do empirismo, influenciadas pelo pensamento cartesiano dicotômico sujeito-objeto, no qual as dimensões subjetiva e objetiva, respectivamente, se dispõem a mostrar a verdadeira expressão da linguagem, porém sem sucesso. Nesta direção, o pensamento merleau-pontyano refuta as duas abordagens justamente por ambas não considerarem **o sentido de ser** da palavra (FURLAN; BOCCHI, 2003)

...para o intelectualismo, o pensamento tem uma importância fundamental e inabalável, já que a consciência atua como um agente organizador da experiência. [...] A posse do sentido [...] é remetida ao sujeito pensante. O que significa que [...] sentido não pertence à palavra, é constituído unicamente pela consciência do sujeito, que é, pois, o doador de sentido (BOCCHI; FURLAN, 2008, p. 447).

Em outra ponta, o empirismo considera a fala sem a presença do sujeito, ou seja, sem a ligação direta entre a percepção da pessoa que diz e o que ela diz. Cabe aqui também a consideração da fala como processo reduzidamente mecânico, fisiológico e psíquico, produto de estímulos externos.

Se nos atentarmos ao movimento secundarista, do qual venho falando em toda a dissertação, no intuito de expressar a potência interior da palavra, chegaremos no corpo que fala a percepção daquele que experimenta o acontecimento e isto se dá enquanto vivo no âmbito da academia e faço da minha escrita, parte da ação do que vejo, percebo.

Ocupar e **resistir**, as duas palavras que transmitiram mais do que ordem ou um "grito de guerra". Os alunos ocuparam as escolas e, em seguida, o processo de resistência, física, moral, política, foi iniciado e ameaçado diante da tentativa de marginalização do movimento por parte da mídia e da militarização

da polícia militar, que sustentou diversos confrontos na capital de São Paulo, principalmente e inclusive, no interior das escolas (ROSSI, 2015).

Quando o diálogo de palavras-sem-ser se rompe em dialogicismo, o fenômeno da ocupação da linguagem se manifesta. É como se saíssemos de uma relação pífia com aquilo que colocamos em palavras para uma relação de presença.

No caderno de campo:

"Começamos a conversar sobre a questão dos idiomas que a menina fala e a mãe diz que acredita que quando uma pessoa aprende uma nova língua, ela também aprende um outro jeito de olhar a vida. Me conta sobre sua experiência: Quando tinha 17 anos, foi para a Argentina e ficou por lá 6 meses. Diz que lá percebeu o quanto sua cultura (a francesa) é pessimista e diz também que certa vez, tomando banho, quando já havia voltado para a França, se deu conta que tentava resolver um problema pensando em espanhol e aí percebeu que, na verdade, estava tentando resolver o problema de outra maneira, comparado à maneira francesa."

A ocupação da reflexão como possibilidade de abertura, reverbera um "si mesmo" nas escolhas feitas, de maneiras diversificadas. Para Arendt, a revelação de si mesmo se faz tanto no discurso quanto na ação, ainda que a ação, sem um discurso, perdesse seu caráter humano (tanto o sentido da ação quanto o sujeito que age). Deste modo, disse: "Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras." (ARENDR, 1981, pág. 191).

Quando cheguei a Coimbra - Portugal, depois de quase um mês no cinza da Inglaterra, meus olhos arderam com o azul cintilante que estava no céu. Lembro-me de ter decidido ir para

Coimbra dois dias antes de embarcar no aeroporto Gatwick. Decidi por isto quando descobri que a compositora e cantora brasileira Adriana Calcanhoto estaria em um evento na Universidade de Coimbra e falaria a respeito do dizer e suas formas. Era, também, uma grande oportunidade de conhecer esta famosa universidade que se sustenta como símbolo de conhecimento acadêmico português, visto que Boaventura de Sousa Santos - bacharelado em direito e grande contribuinte para o pensamento interdisciplinar - é professor lá.

Assim que pisei no auditório no qual a palestra aconteceria, Adriana, já no palco, fazia os testes no microfone e puxava uma conversa paralela com a plateia que ali estava a postos. Peguei este fim de frase: "... quando aqui cheguei percebi que falo brasileiro e não português." Todos riram. Eu, no sentimento de "é meu, ninguém tasca", fiz uma cara desconfiada e me pus a refletir. Felizmente, só fui perceber o que ouvira aquele dia no final da viagem, depois de quase 60 dias ininterruptos de convivência com o mundo em português e eu, com meu brasileiro.

As palavras tomadas de sentido de ser agem com profundo impacto na maneira como as coisas se estruturam ao nosso redor. Quando a autonomia, por exemplo, é encarada como fazer-se independente, as ações que a envolvem trilharão algum caminho a fim de se chegar a este propósito. É neste sentido que, em certo momento, quando ouvi de uma educadora "João não vai estudar no bosque porque ainda não é autônomo", um alerta acendeu. Afinal, a autonomia sendo potência de abertura a todo instante, não há maneira de se tomar posse dela e a carregar até o bosque!

A autonomia, ocupada de si mesma, se deslumbra a reverenciar as inúmeras facetas de sua potência. Chega a ser tudo e a ser nada. Ana Thomaz, educadora e moradora de Piracaia - cidade vizinha à minha Bom Jesus - brinca com a questão da mente paradoxal, aquela que não separa, na qual se cria algo para que este algo seja desnecessário no momento seguinte. Em

outras palavras, Ana diria que é preciso se debruçar em um processo para a meditação para só depois meditar até que o processo seja desnecessário e surja a meditação em si; é preciso criar pausas meditativas para que, logo adiante, seja desnecessário e a própria vida se torne meditativa (THOMAZ, 2019).

Nesta perspectiva, autonomia não aparece como um lugar de chegada, mas um lugar de partida. Ela não busca respostas, nem demonstrações, nem significados. Autonomia aparece, aqui, como a manifestação do Ser na linguagem e, exatamente por isso, não há maneira de dizer que João ou Francisco é autônomo ou não. Não há maneira de este controle existir.

O aparecimento da **autonomia** como **fenômeno da ocupação da linguagem** faz a transição do **diálogo para o dialógico**, daquele que se manifesta possuído de si mesmo, em escolhas. Inevitavelmente, tais escolhas impactarão o mundo-aí que dança com o sujeito no exato momento em que ele faz, fala, canta assim como tal mundo o impacta de forma basal. Constrói-se, então, a relação dialógica - preenhe de si mesma - entre pessoa-lugar, pessoa-palavra, pessoa-pessoa. E quantas mais?

**ao mestre com louvor,
à criança com amor**

No caderno de campo:

"O professor pede para que alguém me explique qual é o exercício que estão fazendo e um deles levanta a mão. Ele me fala que estão discutindo o que é filosofia e o exercício é colocar em uma frase, com o menor número de palavras possível a pergunta: que é filosofia? (lembrei da fenomenologia e da ausência do artigo "o" como quem mostra que não é a única definição que existe). Ele me conta que eles começaram com 23 palavras e agora estão com 14 e diz que a frase atual é: "A filosofia é um pensamento especulativo podendo ter várias respostas ou não ter resposta." O professor pergunta à turma o que é especulativo e uma criança diz: "o contrário de demonstrativo". "E o que é demonstrativo?", pergunta novamente. E a criança emenda: "Aquilo que se pode provar?". O professor faz com a cabeça que sim e pergunta se a matemática é especulativa ou demonstrativa. Eles silenciam e depois um dia que é demonstrativa, pois pode-se demonstrar a soma de $2+2=4$ (ele faz com os dedos). Outra criança protesta e diz que o cálculo matemático é mental, não é demonstrativo. E que o algoritmo é também mental. O professor entra na conversa dizendo que a matemática é prima direita da filosofia e pergunta a eles qual é o número maior que existe. Silêncio.

Se encarássemos a vida como um eterno jogo de perguntas (não sempre respostas), talvez eu tivesse tido uma experiência diferente durante a vida escolar. Lembro-me da extrema dificuldade em perguntar as dúvidas que me surgiam entre uma explicação e outra. Até hoje fico ruborizada e com o coração acelerado em me colocar (inteira) em ambientes acadêmicos,

principalmente. O que sinto? É a mistura de medo de estar errada (!?) e medo de estar certa (!?).

Sabemos que o discurso-ação é preenchido de palavras de sentido para quem fala e que há o convite para que aquele que fala, fale de si mesmo. No entanto, há situações que deixam velado a hierarquia entre dizeres. Noutras vezes nem velado está. O que acontece é que alguns se veem com mais direitos de manifestação do que outros e aí, a relação que aparece é a de hierarquia petrificada. Apenas um fala e apenas outro ouve. A criança ou o adulto. O professor ou o aluno. E, corroborando com a hegemonia de cada tempo, um dos lados tem o bastão.

Em que medida a hierarquia dentro do âmbito da educação está relacionada não com a autoridade fixada no professor, mas justamente na autoridade vívida que passeia entre professor e estudante? Podemos nos lembrar de Arendt, é claro, quando sugere que é preciso, para isso, não desrespeitar a ordem universal da contemplação sob os que chegam antes neste mundo e ao mesmo tempo, o respeito pelos recém-chegados que trazem a novidade originária consigo.

Talvez pareça democrático dizer que hora é um, hora é outro, mas no fundo do questionamento, se mergulharmos de corpo, encontraremos algo que não separa, apesar de ter fronteiras bem delineadas. Ana Thomaz diria que talvez este algo fosse paradoxal. Não é no um ou no outro. **É no espaço que os separa ou os liga.** É aí, que podemos nos demorar um pouco mais.

Na medida em que a vida fala, o professor fala, a obra de arte fala, nós como quem está do outro lado do elo, também falamos. A comunicação a qual me refiro está muito distante de ser apenas e tão só aquela que se debruça em palavras, voz, olhos. É para além disso. Sendo assim, a discussão sobre o professor e o estudante transborda os papéis que eles assumem perante a comunidade escolar e se adentra ao nível do **vínculo afetivo** que se constrói no desenrolar da convivência, revelando muito mais uma **relação de mestre e aprendiz.** Aliás, Rancière tem

uma passagem muito bonita sobre o mestre e que reverbera no que estou me colocando agora:

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre - a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade [...] (RANCIÈRE, 2013, p. 12)

É neste **entre** que a comunicação se faz. Que o dialógico se dá. É possível chamá-lo, inclusive, de **relação** (mestre-aprendiz), palavra já repercutida. O **fenômeno da ocupação da relação** que, aqui, aparece como **autonomia** é como se vivêssemos no andar do Outro - aquele que é vital para nós.

Para Buber (2015), que me chamou a atenção por sua dedicação ao **outro** com grande afinco, a comunidade só passa a existir quando homens se juntam (eu diria, homens, mulheres, humanos) e isto se dá na **imediaticidade**, cuja particularidade seria a de que, para que aconteça, há a necessidade de retirar o "véu de uma conceitualidade ditada", que faz com que as pessoas abandonem a si mesmas e passem a fazer parte de um membro de uma espécie ou de uma classe, apenas (BUBER, 1987) e sabemos que para além de isso ser verdade ou não, é uma inverdade. Só assim, isentos deste sentimento, é que podemos nos manifestar com todo o Ser que nos habita.

Não pensemos que Buber esteja reverberando o discurso da isenção de tal sentimento como neutralidade. Não. É o chamado para olharmos a originalidade potente dentro de cada pessoa e que se manifesta na relação com o outro. De posse desta argumentação, ele diz "quanto mais pura a imediaticidade, tanto mais autenticamente pode a comunidade realizar-se" (BUBER, 1987, p. 47), o que me soa um tanto cortante, já que esta pureza exaltada pelo filósofo contradiz o expus até agora. No entanto, há que se reconhecer seu vigor, principalmente, no que tange o **florescimento** de nós mesmos **através** do outro. Digo, o Outro-alteridade, o que além de não ser eu mesmo, é ele próprio.

Sugiro: E se víssemos que na experiência, aquela que dá voz a este trabalho, a abertura de uma relação pautada no outro como princípio? Talvez fosse preciso suspender os julgamentos, como Eduardo fez sobre o fado?

Ter o Outro como princípio norteador é reverenciar seu valor de criação, embora seja, antes, **reconhecer** o poder de uma relação viva, que se manifesta entre **o Tu e o Eu** (pág. 41 desta dissertação). É permitir-se ser afetado, escavado pela alteridade, ciente de que é quase tudo referente às suas crenças, seus padrões, suas diversidades e autenticidades ou a suspensão delas. Para Merleau-Ponty (1971) tem que ver com captar a mensagem do outro que aparece. E mais:

[..] o modo de apreensão do sentido da fala do outro é o mesmo que o do gesto corporal: eu os compreendo na medida em que os assumo como podendo fazer parte do meu próprio comportamento. (BOCCHI; FURLAN, 2008, p.446)

Sempre que penso em comunidade, a primeira coisa que me vem é a favela. E logo depois desta imagem colorida – que se constrói, às vezes perigosamente, em um andar para cima, na vertical – vejo o professor Pacheco em uma história que ele contou em quase todas as vezes que nos encontramos (e eu ainda presto atenção quando ouço), a respeito de um garoto que lhe fala de forma doída sobre a favela em que ele morava e para esconder isso, chama o lugar de **comunidade**. Pacheco então se debruça a perguntar ao menino o que significava favela e para se certificar disso, pesquisou a respeito do assunto nas ferramentas que lhe estavam disponíveis: internet, livros, pessoas, placas. Em algum momento, o menino se vê morando lá no início, na guerra de Canudos, no Morro da Favela, coberto de plantas também chamadas favelas. É um pouco diferente do que vemos no noticiário, não?

Ainda assim, creio que o termo comunidade não pode ser só mero traje bonito para o dia da missa, aos domingos, em

diversos lugares de Portugal e aqui no Brasil também. Buber, em seu *Sobre a Comunidade*, fala do termo como um “viver-um-no-outro” (BUBER, 1987, p. 53). E mais: para que a comunidade prospere, é preciso que a queiramos com tudo de nós. Ou seja, o exercício diário, cotidiano talvez seja prioridade.

Quando o dizer atravessado pela ocupação de si mesmo, se curva ao Outro em um diálogo profundo, o dialógico, neste sentido, a comunidade (**uns-com-outros**) se constrói e é construída pautada pelo alargamento do fenômeno da ocupação das relações. Em um efeito que não se sabe onde começa e onde termina, a **comunicação** também é vista neste viver uns-com-outros, em forma de igualdade (RANCIÈRE, 2013).

Desse modo, a significação expressa na conduta do outro vem encontrar em mim a legitimação de seu sentido, e vice-versa: vejo no outro um reflexo de minhas próprias possibilidades, intenções que podem fazer parte de minha própria conduta. [...] A comunicação realiza-se quando há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 252).

A comunicação evidenciada por Merleau Ponty vai além da relação causal entre estímulo-resposta que o empirismo e intelectualismo se dispõem a pensar. (NOBREGA, 2008). Na abordagem fenomenológica, o autor julga que a apreensão dos sentidos se faz pelo corpo e então, pela experiência. Todavia, a experiência, por sua vez, é vivenciada por um alguém que percebe e diz o que percebe. E a palavra, dita, cantada, ocupada, é também parte integrante do movimento que a comunicação faz, quando soa compreensível ao outro e a si mesmo.

Considerando-se que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 497), é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência (NOBREGA, 2008, p. 142)

É preciso olhar para o movimento secundarista, o início

desta dissertação, e perceber que quando a escola impregnou-se de sentido comum (e sentido único), passou a estabelecer novas relações entre os estudantes, os estudantes e a escola, os estudantes e os “não estudantes”, e muitas outras relações que só puderam fazer sentir quem estava na pele, se digladiando, resistentemente, mesmo reconhecendo meu lugar de fala e de percepção como mestranda. O que é extraordinário ressaltar é que no **entre**, presente nas relações-comunidade, a ocupação revelou-se em **autonomia**.

A autonomia, fruto do entre vivido nas entranhas, recorre a um poderoso agente de transformação. Não há maneira de viver esta ocupação sem mencionar o **afeto**.

É bom relembrar, que o afeto ao qual me refiro não é o raso apreciar ou não apreciar. Afeto no sentido de respeito à existência do outro e a necessidade de sua presença para que eu exista. Afeto como elo que liga e que dá sentido de vida. E ele não está em contraposição com a cognição. Não é um simples escolher entre um e outro. O afeto e a racionalidade (tema redundante nesta altura do texto) sofreram uma cisão, como vimos, nos tempos do iluminismo e deste rompimento, cunhou-se necessário dizer que, sim, a escola é lugar de afetos **também**. Os secundaristas revelaram, os Gambozinos também.

Os estudantes do Rosende, certa vez me surpreenderam com o apelo incansável para serem vistos, em suas integralidades. No entanto, os professores que ali estão, precisam preencher seus diários azuis, irem ao HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), além de ter olhos para mais de 300 crianças espalhadas pelos cantos do pátio, também apelam afeto. Isto sem falar, é claro, no sórdido reconhecimento financeiro a este trabalho, o de ser professor. José Pacheco, disse certa vez em uma reunião do PROEPA que quando temos uma dificuldade a respeito da relação ensino-aprendizagem, primeiro devemos fazer o mesmo que orientamos os estudantes (prova de fogo?), quando eles estão com dificuldades e ainda dar um passo a mais: “pesquisar!” O apelo

de afeto é permanente nas relações escolares, principalmente no que concerne às escolas públicas brasileiras. Ou melhor: no que concerne à escola estadual Manoel Álvares Rosende, na qual vivi por algum tempo.

No íntimo segundo em que o afeto falta, também sobra. Janaína e Ana Paula são professoras no Rosende e tornaram-se, ao longo dos dias, amigas particulares. De mim, de alguns estudantes, de mães de estudantes. Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, são as disciplinas a cargo delas, no entanto, eu já presenciei a Janaína montando uma peça teatral e a Ana Paula organizando uma feira de compra e venda local. Se isto não é afeto - olhar poderoso - sobre a potência de uma escola e dos que lá sobrevivem (sobrevivência, eu digo, é única palavra para alguns momentos), eu de nada, absolutamente, sei. Nunca, em 30 anos, conheci alguém com tanta confiança no Outro como referência no ensino-aprendizagem como Janaína e Ana Paula.

Deste modo, a **autonomia como ocupação da relação** tem muito que ver com a experiência íntima e paradoxal do fortalecimento da própria identidade, dissolvendo-a e contornando-a de modo que ela apareça, apenas e tão somente, na presença do Outro.

Um Outro-lugar, Outro-canção e, claro, a delícia de um encontro com o Outro-pessoa. Eu sempre tendo a seguir pessoas ao invés de placas, sempre.

[Conclusos]

para além do espaço escolar

É justo alertar: não há esgotamento ao final deste trabalho.

E assim, vejo estar intrinsecamente relacionada ao aparecimento da autonomia, a **partilha**. Apesar de estarmos vivendo a cultura do compartilhar plástico nas redes sociais, apenas clicando um botão, quero ressaltar que esta ação, a de partilhar, é uma das grandes ferramentas de construção de conhecimento. Partilhar não é transmitir. O verbo transita muito mais pelas vias da doação de si mesmo, em um ato de generosidade. É, também, um ato de escalonar aquilo que está acontecendo. Deste modo, partilho minhas palavras nesta dissertação como um transbordamento do afeto que me tomou estes quase quatro anos imersos no mestrado (entre a primeira aproximação e o término).

Deste modo, se o objetivo deste texto é concluir o que foi dito até aqui, a maneira mais próxima de depuração que me vem de ímpeto é o processo ayurvédico³ de cozinhar o leite. Coloca-se o leite no fogo e deixa-o ferver até que o vapor liberado cesse. Quando isso acontece, significa que aquele líquido que está na panela é o mais concentrado, sem excessos. Pois bem.

Toda a problemática em torno da **autonomia** que foi construída aqui está baseada na crítica a respeito do que esta palavra se tornou ao longo dos processos de construção da educação como a conhecemos hoje. Como sinônimo de independência, a autonomia passou a ser um chamariz da novidade-urgente que atraiu

³ Ayurveda é uma tradição milenar oriental que, em sânscrito, significa: “ayur” vida e “veda” conhecimento. É um conjunto de elaborações que visa, principalmente, equilibrar o corpo e para isso, elabora estilos de vida específicos para cada pessoa, baseada na natureza de seu estado físico, emocional, mental e espiritual.

educadores, escolas, políticas-públicas e correntes pedagógicas inteiras, como foi o caso do movimento Escola Nova, no Brasil, em 1932. No entanto, vimos que o **novo** não está ligado tão só àquilo que rompe com o velho, com o passado, tampouco está ligado com o que ainda não é, o futuro. Está, antes, ligado ao intermeio dos dois.

Para que haja a **presença** requerida **entre** o passado e o futuro, é vital que a autonomia se vista de **ação** e como tal, se manifesta **acontecendo**. No presente. Deste modo, a maneira mais lúcida que encontrei de nomear este acontecimento foi **ocupação**.

Com a inspiração no movimento secundarista de 2016 que ocupou suas escolas, a palavra ocupação a qual me refiro vai além do ato corporal de estar no espaço físico, apesar de o conter também. O **fenômeno da ocupação**, revelado no trabalho de campo, é o que dá sustentação a toda essa dissertação, seria o epicentro da investigação.

Sendo assim, poderíamos concluir que a **autonomia apareceu** como a **ocupação** do **lugar**, da **linguagem** e da **relação**. Mas não sejamos redutores a ponto de julgarmos que não há outras maneiras de viver a autonomia. Os modos de ser dela são tão diversos quanto há diferentes pesquisadores debruçados sob sua égide.

Paralelamente, me perturba profundamente, a ligação da autonomia com algo que pudesse ser alcançado, como uma meta. Ou uma alteração de manobras para a facilidade das coisas. Autonomia aparece, desaparece. Vem de uma relação cambiante, como se estivesse na corda-bamba e dançasse conforme a música. Autonomia tem a ver com o **Outro** e comigo mesma, com a **alteridade** como princípio de tudo (eu-tu/eu-isso) e ao mesmo tempo como espelho de mim.

Poderíamos, de posse destes **aparecimentos** da autonomia (no entre, na relação, no afeto, na comunidade, na escola), elaborar

um pensamento a respeito das questões que submergem quando desvelamos o novelo da autonomia, suas faces, seus quases.

Neste sentido, poderíamos, inclusive, retornar ao motivo primeiro deste mestrado (aquele envolto nos meandros da resiliência socio-ecológica) e nos perguntar: qual a relação entre resiliência e autonomia? Estaria aí um percurso para adentrarmos às questões a respeito da natureza e do ser humano? E se considerássemos os percalços da educação ambiental (e seus adestramentos) pela ótica da autonomia? Como seria?

APELO

Não, eu não aceito essa indisciplina

Acho que você não me entendeu

Meus meninos são o que você teceu

Em resistência ao mundo que Deus deu

E eu não aceito, não

Então pare de correr na esteira e vá correr na rua

Veja a beleza da vida no ventre da mulher

Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua

Nas ilusões da mente de um louco qualquer

E eu não aceito, não

Eu não quero viver assim, mastigar desilusão

Este abismo social requer atenção

Foco, força e fé, já falou meu irmão

Meninos mimados não podem reger a nação

(Criolo, Menino Mimado)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nara Cristina Moreira. **DA RELIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR À RELIGAÇÃO ONTOLÓGICA: percursos de uma tentativa de reaproximação entre conhecimento e vida**. Dissertação. Limeira. Universidade Estadual de Campinas. 2018;
- ANDRADE, André Dias, **Do silêncio à diferença: Merleau-Ponty e o cogito, INCONOIDENTIA**. Revista Eletrônica de Filosofia, Volume 2, Número 2, janeiro-julho, Faculdade Arquidiocesana de Mariana, Mariana/MG, 2014. Disponível em: <http://inconfidentia.famariana.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Do-sil%C3%A0ncio-%C3%A0-diferen%C3%A7a.pdf>;
- ANTONIO, Severino. **A utopia da palavra: Educação, linguagem e poesia - algumas travessias**. Americana. Adonis. 2015;
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. V.08. São Paulo. Folha Carioca Editora. 1981;
- ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. 4 edição. Rio de Janeiro/RJ. Relume-Dumará. 2000;
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. V.05. São Paulo. Perspectiva. 2003;
- ARENDT, Hannah. **A crise da educação**. Nova Iorque/NY: Vikink Press. 1961;
- AUGUSTO, Acácio; PASSETTI, Edson. **Educação e anarquia: abolir a escola**. Texto originalmente publicado como "Desobediências e disciplinas", capítulo IV do livro Anarquismos & Educação. Belo Horizonte/MG. Autêntica. 2008;
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. V.02. São Paulo. Martins Fontes. 2008;
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco - Rumo a outra Modernidade**. 10ª edição. São Paulo/S. 34. 2010;
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, **A fenomenologia do cuidar na educação, Fenomenologia do cuidado e do cuidar - perspectivas multidisciplinares**. Curitiba/PR, p.85 a p.91, 2011, II Congresso de Fenomenologia da Região Centro-Oeste;
- BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia crítica do campo científico**. Unesp. 2004;
- Brasil tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais. Disponível em:

<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/brasil-tem-cerca-de-38-milh%C3%B5es-de-analfabetos-funcionais-1.268788> - Acesso em 30/12/2019;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm;

BRASIL. Ministério da Educação, Inovação e Criatividade na Educação Básica. Brasília/DF. 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/>;

BRUGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 2^o edição. Florianópolis/SC. Letras. 1994;

BRUM, Eliane. **O golpe e os golpeados**. El País, São Paulo/SP. 20 de Junho, 2016, Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/20/opinion/1466431465758346.html>. Acesso: 21 de Junho de 2019;

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza e Regina Weinberg. São Paulo. Perspectiva. 2014;

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo. Centauro, 2001;

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo. Perspectiva. 1987;

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de Luta**. Veneta. São Paulo. 2016;

CAPRA, Fritjof. **Teia da Vida**. 3^o edição. São Paulo/SP: Cultrix. 1996;

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. 2^o edição. São Paulo/SP: Cultrix. 1988;

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo. Perspectiva. 2017;

Centro de Ciência Viva de Guimarães. Disponível em: <https://ccvguimaraes.pt>;

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letras. 2019;

COUSINET, Roger. **A Educação Nova**. Tradução de Luis Damásio Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional. 1959;

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social do Brasil**. V.8. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1980;

DEHEINZELIN, Lala. **Desejável mundo novo** [livro eletrônico]: vidas sustentáveis, diversas e criativa em 2042. São Paulo. 2012;

DE PAULA, Fernanda Cristina de. **Constituições do Habitar: reassentamento do jd. São Marcos para o Jd. Real. Campinas.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. 2010;

Dia vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml> - Acesso em 25 de setembro de 2019;

EISLER, Riane, **O poder da parceria.** Tradução de Marcos Fávero Florence de Barros. São Paulo. Palas Athena. 2007;

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** Dicionário em construção. São Paulo. Cortez. 2002;

Federação das Escolas Waldorf do Brasil. São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/>;

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Tradução de Cezar Augusto Mortari. V.02. São Paulo. Editora Unesp. 2011;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo. Paz Terra. 1996;

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. 2003. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty.** Estudos de Psicologia, São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19966.pdf>;

LAR MONTESSORI. **A Educação como uma ajuda à vida.** Disponível em: <https://larmontessori.com/>;

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. v.04. Belo Horizonte. Autêntica. 2001;

LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, Educação e Democracia: Educação no Processo de Superação do Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira S.A.. 1965;

LIMA. Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação.** V.18. São Paulo. Summus. 1984;

MARANDOLA, Eduardo. **Fenomenologia do Ser Situado: crônicas de um verão tropical urbano.** Limeira. UNICAMP. 2019;

MARANDOLA, Eduardo. **Geografias do Porvir.** 2016;

MEC quer alterar a meta de investimento de 10% do PIB. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-alterar-meta-de-investimento-de-10-do-pib> - Acesso

em 07 de Novembro de 2019;

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005;

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Tradução Paulo Neves, 1ª edição, São Paulo/SP. Cosac Naify. 2012;

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Moura, 2ª edição, São Paulo/SP. Martins Fontes. 1971;

MORAES, A.. O que os secundaristas têm a ensinar a academia, Outras Palavras, São Paulo/SP, 09 de Junho, 2016, Disponível em <<http://outraspalavras.net/brasil/o-que-os-secundaristas-tem-a-ensinar-a-academia/>>Acesso: 24 de Junho de 2019;

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação. São Paulo, 1966. Disponível em <https://archive.org/details/DICIONARIOETIMOLOGICORESUMIDODALIN GUAPORTUGUESAANTENORNASCENTES> - Acesso em 28 de Agosto de 2019;

NICOLODI, Elaine. **A importância da relação aprendizagem, experiência, e interação em Dewey: versos e contraversos na educação**. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE ARAGUAIA, 4: 144-156. 2013;

NOBREGA, Terezinha Petrócia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia. São Paulo/SP. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt;

PACHECO, José. **ENCONTRO NACIONAL DOS ROMÂNTICOS CONSPIRADORES**. São Lourenço. 2018;

PACHECO, José, PACHECO Maria de Fátima. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo. Cortez. 2015;

PAIVA, Wlson; ALVES Emílio. **Texto e Contexto**. Revista Portuguesa de Pedagogia, ANO 45-2. 2011. 5-26.

PEIXOTO, Adão José; HOLANDA, Adriano Furtado. **Fenomenologia do cuidado e do cuidar: Perspectivas Multidisciplinares**. Curitiba. 2011;

PEIXOTO, Adão José. **Interações entre Fenomenologia e Educação**. V.02. Campinas. Alínea. 2014;

PELBART, Peter Pál. **O que muda com os secundaristas?** Outras Palavras, São Paulo/SP, 13 de Maio, 2016, Disponível em - <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>>Acesso: 24 de Junho;

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica**. Carta Capital, São Paulo/SP, 24 de Fevereiro, 2016, Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>> Data de acesso: 22 de Junho;

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. V.3. Belo Horizonte. Autêntica. 2013;

REDE BRASIL ATUAL. **Alckmin publica decreto que oficializa a 'reorganização escolar'**. Rede Brasil Atual. São Paulo/SP. 2015. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/12/alckmin-publica-decreto-da-reorganizacao-escolar-9133.html>. Acesso em: 25 de Julho de 2018;

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte. Letramento. 2017;

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução Rafael Arrais. Ebook. 2018;

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.1986;

ROSSI, Marina. **Os estudantes de São Paulo são tratados como inimigos**. El País, São Paulo/SP, 11 de Dezembro, 2015, Disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/11/politica/1449854456_017857.html> Data de acesso: 24 de Junho;

ROHRS, Hermann. **MARIA MONTESSORI**. Recife. Editora Massangana. 1998;

RUBEM, Alves. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas. Papirus. 2001;

Scholling the World: The White Man's Las Burden. **"Escolarizando o mundo: O Último Fardo do Homem Branco"**. Direção: Carol Black. 2010. (64 min);

SILVA, Agostinho. **Textos vários - Dispersos**. Lisboa. Fabigráfica. 2003;

TAVARES, Gonçalo M. **Enciclopédia 1-2-3: breves notas sobre ciência, breves notas sobre o medo, breves notas sobre as ligações**. Lisboa. Relógio D'água. 2012;

THOMAZ, Ana. **Pensamento Dualista e Pensamento Paradoxal**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-UbSl0udY-M;>

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. Londrina. Eduel. 2013;

VIDA, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000007&script=sci_abstract&tlng=pt;

VON ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Filosofia e Educação.** Em Aberto. Brasília, ano 9. n° 45. jan mar. 1999