



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Corina Salas Correa

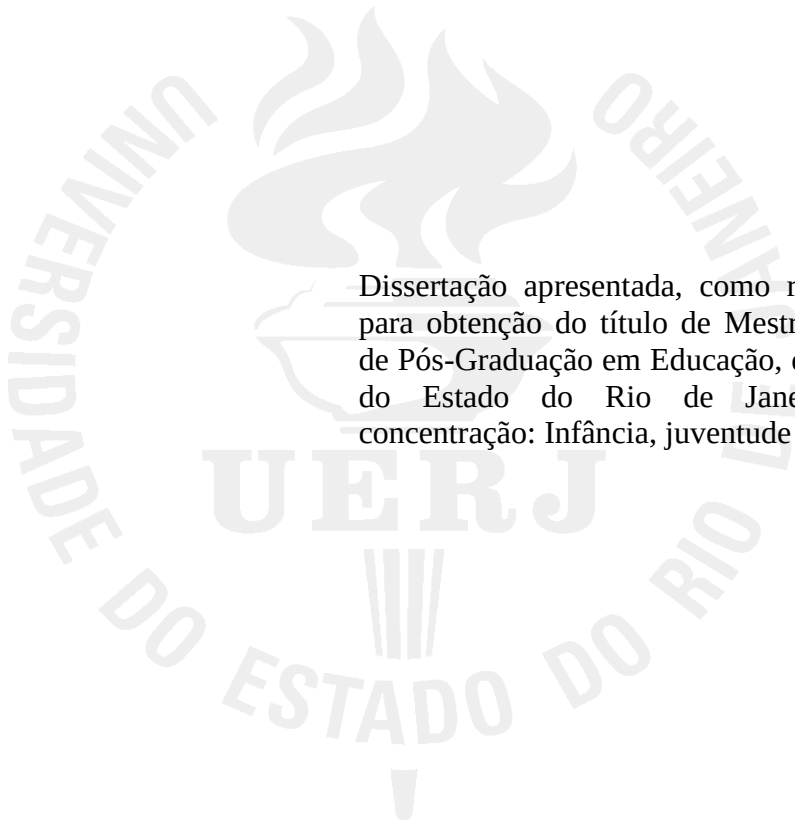
**Uma questão de (auto) educação:
um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola**

Rio de Janeiro

2016

Ana Corina Salas Correa

**Uma questão de (auto) educação:
um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2016

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

F676 Correa, Ana Corina Salas.
 Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosesola, uma escola que
 não é uma escola / Ana Corina Salas Correa. – 2016.
 95 f.

 Orientador: Walter Omar Kohan.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Escola – Teses. 3. Masschelein, Jan – Teses. 4.
 Simons, Maarten – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do
 Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

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

Assinatura

Data

Ana Corina Salas Correa

**Uma questão de (auto) educação:
um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação.

Aprovada em 22 de março de 2016

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Faculdade de Educação da UERJ

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

Prof^o. Dr^o. Maximiliano Lionel Durán
Facultad de Filosofía y Letras da UBA

Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Rio de Janeiro

2016

A todas as vidas que atravessam esta escrita, à vida: ¡gracias!

lê viva meu mestre
lê quem me ensinou
lê é hora é hora
lê vamos embora
lê pelo mundo fora...
Saber ancestral. Louvação da Capoeira

RESUMO

CORREA, Ana Corina Salas. *Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Estas páginas surgem do interesse que temos e atenção que damos à vida compartilhada, de nossa exposição a espaços e tempos nos quais pessoas reconhecem-se pensando e nos convidam a pensar juntos. Como o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias- NEFI e o seu projeto de extensão universitária: *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*, essa dissertação, na qual escrevemos o que pensamos e/ou pensamos o que escrevemos, se gesta nesse contexto. 'O que faz uma escola ser uma escola?' é a pergunta que movimenta nosso pensamento. Pergunta que fizemos e pensamos somente ao ler o livro *Em defesa da escola. Uma questão pública* (2013) de Jan Masschelein e Maarten Simons. Estudando o que os autores propõem caracterizar como o escolar, tive a sensação de que talvez aquilo que considerava as minhas escolas (as instituições escolares nas quais estudei) não eram (as minhas) escolas e que a Cecosesola, um organismo de integração cooperativo venezuelano que não é uma instituição escolar, tinha sido de fato a minha escola (ou melhor, uma das minhas escolas). Assim, nos dedicamos a continuar pensando a escola a partir de outra pergunta: Por que e de que forma o escolar se mostra em espaços a princípio não escolares como Cecosesola? Considerando com Masschelein e Simons (2014) que existem duas tradições de pesquisa. A primeira que assume a produção de conhecimento como caminho para aceder à verdade: caminho vinculado à tradição da filosofia "crítica dominante", que seria aquela que impera na universidade. E a segunda que se propõe a aceder ao conhecimento a través do cuidado de si, a qual é parte da tradição "ascética" da filosofia. Tentamos desenvolver esta pesquisa de acordo com a segunda tradição, a do cuidado de si, também trabalhada por Masschelein e Simons -autores referenciais desta dissertação.

Palavras-chave: Educação. Escola. Cecosesola. Jan Masschelein. Maarten Simons.

RESUMEN

CORREA, Ana Corina Salas. *Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Estas páginas surgen del interés que tenemos y la atención que le damos a la vida compartida, de nuestra exposición a espacios y tiempos en los cuales personas se reconocen pensado y nos invitan a pensar junto a ellas. Como el Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias- NEFI y su proyecto de extensión universitaria *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* Esta disertación en la cual escribimos lo que pensamos y/o pensamos lo que escribimos, se gesta en ese contexto. '¿Qué hace una escuela ser una escuela?' Es una pregunta que mueve nuestro pensamiento. Pregunta que nos hicimos por primera vez cuando leímos el libro *Em defesa da escola. Uma questão pública* de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013). Estudiando lo que ellos proponen caracteriza la escuela, tuve la sensación de que tal vez mis escuelas (las instituciones escolares en las cuales estudie) no eran (mis) escuelas. Y que Cecosesola, un organismo de integración cooperativo venezolano, que no es una institución escolar, había sido –para mi sorpresa– mi escuela (o mejor, una de mis escuelas). Así nos dedicamos a continuar pensando la escuela, a partir de la pregunta: ¿Por qué y de qué forma, lo escolar se muestra en espacios en principio no escolares como Cecosesola? Considerando con Masschelein e Simons (2014) que existen dos tradiciones de investigación. La primera que asume la producción de conocimiento como camino para acceder a la verdad: camino vinculado a la tradición "crítica dominante", que sería aquella que impera en la universidad. Y la segunda que se propone acceder al conocimiento a través del cuidado de sí, dentro de la tradición "ascética" de la filosofía. Intentamos desarrollar esta investigación de acuerdo con la segunda tradición, la del cuidado de sí, también trabajada por Masschelein y Simons; autores referenciales de esta tesis.

Palabras claves: Educación. Escuela. Cecosesola. Jan Masschelein. Maarten Simons.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Desenho da escola dos meus sonhos N°1	25
Figura 2 - Desenho da escola dos meus sonhos N°2	26
Figura 3-Desenho do trajeto que faria antes e depois de ir à escola.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECOSESOLA	Central Cooperativa de Servicios Sociales Lara
CNP-q	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	UMA TENTATIVA DE PESQUISA	13
1.1	A pesquisa como produção de conhecimento	15
1.2	A pesquisa como cuidado de si	17
1.3	Caminhando pela estrada?	24
1.4	Ou a estrada que nos caminha...?	33
2	A ESCOLA COMO QUESTÃO	38
2.1	O próprio do escolar	43
2.2	Um critério identificador	47
3	UMA ESCOLA QUE NÃO É UMA ESCOLA	50
3.1	A Cecosesola	52
3.1.1	Nos anos 80'.....	61
3.1.2	A partir dos anos 90'... ..	69
3.1.3	"Acción nosótrica"	72
3.1.4	O que a caracteriza.....	75
3.2	O que da Cecosesola nos possibilita pensar a escola?	79
	CONCLUSÕES	86
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE - Autorização de realização da pesquisa nas escolas Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo	94



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CPFPPF - CENTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP:
25.071-120.
Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Parecer nº. 006/2015 – CPFPPF/SME

Requerente: Ana Corina Salas Correa
Universidade ou agência associada: UERJ
Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa, constatou-se que o projeto intitulado “Autogestão dentro das práticas educativas desenvolvidas pela experiência de filosofia com crianças na escola pública” visa investigar o trabalho de Filosofia com crianças, por meio de observação ativa do cotidiano escolar e gravação.

Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Duque de Caxias, 26 de março de 2015.

MARIANGELA ALMEIDA DE FARIA
DIRETORA DO CPFPPF

Profª Drª Mariângela Almeida de Faria
Diretora do CPFPPF
Mat. 9472-6

INTRODUÇÃO

En el origen del acto de escribir está el gusto de mirar y aprender y la convicción de que las cosas y los seres merecen existir: un sentimiento de respeto y a la vez de gratitud, una curiosidad que es sobre todo una celebración de la pluralidad de las vidas y del valor irreductible de cada una de ellas.

Muñoz Molina

Estas páginas surgem do interesse que temos e atenção que damos à vida compartilhada, de nossa exposição a espaços e tempos nos quais pessoas reconhecem-se pensando e nos convidam a pensar juntos. Como o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias- NEFI e o seu projeto de extensão universitária: *Em Caxias, a filosofia encaixa?*, esta dissertação, na qual escrevemos o que pensamos e/ou pensamos o que escrevemos, se gesta nesse contexto.

'O que faz uma escola ser uma escola?' É a pergunta que movimenta nosso pensamento. Pergunta que fizemos e pensamos somente ao ler o livro *Em defesa da escola. Uma questão pública* (2013) de Jan Masschelein e Maarten Simons.

Estudando o que os autores propõem caracterizar como o escolar, tive a sensação de que talvez aquilo que considerava as minhas escolas (as instituições escolares nas quais estudei) não eram (as minhas) escolas. E que a Cecosesola, um organismo de integração cooperativo venezuelano que não é uma instituição escolar, tinha sido de fato a minha escola (ou melhor, uma das minhas escolas). Assim, nos dedicamos a continuar pensando a escola a partir de outra pergunta: Por que e de que forma o escolar se mostra em espaços a princípio não escolares como Cecosesola?

Essa é a pergunta que nos leva a escrever essa dissertação que compomos em três capítulos:

(1) UMA TENTATIVA DE PESQUISA: Nessa seção trazemos o que Masschelein e Simons (2014) apresentam como duas tradições de pesquisa. A primeira assume a produção de conhecimento como caminho para aceder à verdade: é um caminho vinculado à tradição da filosofia "crítica dominante", que seria aquela que impera na universidade. E a segunda se propõe a aceder ao conhecimento através do cuidado de si que faria parte do que eles chamam

da tradição "ascética" da filosofia. É nessa última, como veremos, que se inscreve o fazer educativo, a pesquisa educacional que Masschelein e Simons (2014) tentam desenvolver. Contudo, tentamos apresentar e pensar junto com eles o contexto no qual se gesta essa dissertação, o que nos propusermos a fazer e fizemos durante esse espaço/tempo de mestrado.

(2) A ESCOLA COMO QUESTÃO. Aqui trazemos o que, segundo Masschelein e Simons (2013), é próprio do escolar, com o qual eles tentam criar um critério que nos possibilite reconhecer e experimentar o tempo livre. Levantamos com Maria Jacinta Netto (2015), companheira do NEFI, uma questão em relação à tecnologia que os autores estudados colocam como sendo aquela que possibilitaria apenas uma forma de tempo livre, entre múltiplas e ambíguas formas de *skholé*.

(3) UMA ESCOLA QUE NÃO É UMA ESCOLA. Apresentaremos um pouco da história da Cecosesola ou da vida com a qual muitas pessoas tentam fazer do seu trabalho uma experiência educativa. Também o que, segundo essas pessoas, caracteriza o seu fazer coletivo e o que da Cecosesola nos possibilita pensá-la como uma escola nos termos colocados por Masschelein e Simons (2013).

Finalmente, nas conclusões, trazemos algumas questões mais relevantes que ficam em nós a partir do estudo que estamos apresentando. É o espaço para apresentar questões que, a partir desse exercício de escrita, consideramos importante para continuar pensando.

Como vemos, Jan Masschelein e Maarten Simons são autores referenciais desse trabalho. Eles são professores e coordenadores do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain, na Bélgica, que afirmam trabalhar no campo da filosofia da/como educação que tenta lidar com os desafios da educação no presente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a). Consideram seus escritos uma tentativa, um ensaio e também um convite ao leitor a, junto com eles, atrever-se a tentar, ensaiar, dar os seus sentidos às palavras e aos verbos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a). Encontramos nessa forma de enxergar os seus trabalhos escritos uma similaridade com a forma em como pensam a escola.

Como veremos a partir da palavra grega *skholé*, da qual deriva a palavra escola, cujo significado mais comum na antiga Grécia segundo eles era "tempo livre", pensam o escolar como um espaço/tempo livre no qual uma pessoa torna algo comum (liberado de qualquer uso particular e/ou privado) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Com esse gesto, essa pessoa, reconhece a qualquer pessoa – e dá a possibilidade para que ela se reconheça – como capaz de agir e falar sobre isso que lhes é comum. Assim, tratar-se-ia a escola – de alguma forma – de um oferecimento e um convite a tentar, experimentar, ensaiar, com aquilo que é – na medida em que nos envolvemos – nosso, comum.

Temos a impressão que Masschelein e Simons afirmam esse gesto tanto com sua escrita e/ou com sua prática educativa. Ela, pensamos, é uma tentativa de tornar um assunto comum: a escola, a pesquisa educacional, a filosofia como educação e a própria filosofia como ato de pensamento. O que nos dá a sensação de que eles tentam viver a educação que pensam e pensar a educação que vivem.

É preciso esclarecer à leitora e/ou leitor que centramos nosso estudo nos textos de Masschelein e Simons traduzidos ao português. Não estudamos aqui sua fonte original. Também não nos dedicamos ao estudo das autoras e autores que eles estudam, suas referências, como consideramos Hannah Arendt, Michel Foucault, Jacques Rancière e outros talvez não centrais, mas que chegam a aparecer nessa escrita, como Immanuel Kant. Ou figuras da antiga Grécia, como Isócrates, quem se apresenta para eles como uma imagem forte de *skholé*.

Por fim, agradecemos àquelas pessoas que de maneira mais próxima cuidaram do nascimento desse texto. Walter Kohan, nosso mestre; Teresa Correa e Gustavo Salas, minha mãe e meu pai, também mestres e construtores, junto muitas outras pessoas da Cecosesola. André Silva, Paula Gontijo, Leo Mascarenhas, Edna Cunha, Simone Berle, Meire Pacheco, Júlia Pereira que com o seu amor ensinam-me a escrever em português. A banca examinadora, Conceição Soares, Anelice Ribetto, Maximiliano Durán, Fabiana Olarieta, Carlos Skliar, representantes da instituição academia, à qual lhe confiamos essa dissertação, pessoas que percebemos também cuidam com suas vidas do espaço/tempo educativo.

Também, às instituições que atravessaram e tornaram possível de uma ou outra forma essa tentativa de pesquisa: ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, à Secretaria de Educação de Duque de Caxias, à Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha e à Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo. Nessas instituições, às pessoas, e com algumas dessas pessoas um carinho compartilhado que levamos conosco e que mais uma vez agradeceremos.

1 UMA TENTATIVA DE PESQUISA

Desde 2012, ano no qual concluí meus estudos de graduação, tinha o desejo de participar do projeto de extensão universitária desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias - NEFI, *Em Caxias a filosofia en-caixa?*¹. Minha monografia em Filosofia, apresentada na escola de Filosofia da Universidade Central de Venezuela², estava vinculada a esse projeto. Baseada no que desenvolvemos naquela escrita, optei pela bolsa do Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNP-q. O projeto aprovado tinha como objeto de estudo a autogestão dentro das práticas educativas desenvolvidas pela experiência de Filosofia com Crianças na escola pública³.

Ao iniciar o mestrado dentro do NEFI, a proposta que meu orientador, o Professor Walter Kohan, me fizera foi essa: 1) deixar de lado o que tinha apresentado ao CNP-q; 2) participar, no primeiro semestre, das atividades vinculadas ao projeto e com ele no mestrado; e, a partir do que sentisse durante essa experiência, 3) propor *algo* para realizar no segundo semestre. O terceiro e quarto semestres seriam destinados à escrita, a pensar tudo aquilo que tinha vivido.

Comecei a participar, nas segundas-feiras à tarde, das experiências de pensamento de três turmas, uma turma de Educação Infantil, outra turma de Ensino Fundamental e, à noite, com uma turma do EJA (Educação de Jovens e Adultos), na escola Joaquim da Silva Peçanha do Município de Duque de Caxias. Também, quinzenalmente das reuniões de discussão do projeto, nas quais todas as pessoas envolvidas se encontravam, tanto aquelas que trabalham na escola antes assinalada quanto as da Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo que, assim como a outra escola, faz parte do projeto. Participei também dos espaços de formação, tais

¹ O projeto *Em Caxias a filosofia em-caixa?* se desenvolve em duas escolas do município de Duque de Caxias desde o ano 2007 na escola municipal Joaquim Silva Peçanha e a partir do ano 2009 na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo (KOHAN, 2012).

² CORREA, Ana. (Um estudo sobre) As relações docente-aluno na experiência de filosofia com crianças desenvolvida por Walter Kohan. Universidad Central de Venezuela, 2012. 226p. Monografía - Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2012.

³ Penso a autogestão a partir das ideias de Cornelius Castoriadis (1974). Para ele “Uma sociedade que se gere, significa que ela se dirige a si mesma. Mas isso ainda precisa ser esclarecido. Uma sociedade autogerida é uma sociedade em que todas as decisões são tomadas pela coletividade e se vê preocupada com o objeto de tais decisões. Ou seja, um sistema no qual aqueles que desenvolvem uma atividade decidem coletivamente o que vão fazer e como vão fazê-lo, com a única limitação que se deriva da coexistência com outras unidades coletivas” (CASTORIADIS, 1974, p. 02). De maneira que autogestão é gerada quando os indivíduos sabem que são capazes de participar e decidir sobre a construção do que é e será sua vida em sociedade.

como a *VII Experiência de Formação do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância: Infâncias na Filosofia*, e do curso de extensão organizado de igual forma pelo NEFI, *Escolas Inventadas, Tempo da educação, presença da filosofia?*

O fato de deixar de lado o que (de alguma forma) tinha projetado durante esse espaço/tempo e apresentado como plano de pesquisa ao CNP-q deixou-me o espaço/tempo livre para experimentar(me), para sem roteiro a seguir dedicar-me ao que aí acontecesse. Mas, ao mesmo tempo, gerou-me certa angústia em forma de pergunta: o que vou fazer? Para responder a essa pergunta parecia necessário definir o quê, de tudo aquilo que estava experimentando nos espaços/tempos vinculados ao projeto, queria pesquisar. Acreditava que minha pesquisa tinha que abordar algo vinculado ao projeto.

Realizava, portanto, os seminários e cursos respectivos ao mestrado. Um deles era o seminário “O que pode a escola hoje na Nossa América?”, oferecido pelo Professor Walter Kohan. Nele, estudamos o livro de Masschelein e Simons: *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013). Esse seminário foi particularmente importante porque, antes dele, não tínhamos perguntado: o que faz uma escola ser uma escola?; pergunta que os autores belgas tentam desenvolver no seu texto.

À medida que íamos estudando o texto, a tentativa de resposta de Masschelein e Simons a essa pergunta, íamos pensando que, se isso que eles diziam era uma escola, então não havia sido minha experiência mais próxima de escola nas instituições escolares que estudei, mas na organização comunitária da qual minha mãe (Teresa Correa) e meu pai (Gustavo Salas) fazem parte há mais de quatro décadas e, junto com muitas outras pessoas, trabalham e desenvolvem sua vida: Cecosesola. Assim, atentos ao que nesse livro se desenvolvia, nos perguntamos com ele: O que da escola que eles propunham me faz pensar na Cecosesola? O que da Cecosesola me faz pensar a escola? Ficamos pensando nisso.

Como naquele seminário, na “sala do pensamento”⁴ e também nas reuniões do projeto na universidade, nos encontros do grupo de pesquisa, cursos e experiências de formação, perguntas que antes não tínhamos pensando iam acontecendo: “O que é a filosofia?”; “O que a filosofia tem a ver com a educação?”; “O que é a educação?”; “O que é uma criança? O que é um adulto? O que é um aluno? O que é um professor? O que essas denominações carregam?”; “O que faz a sala do pensamento ser a sala do pensamento?”; “O que é um pensamento?”; “O que é estudar?”. Porém, nenhuma delas pareciam ser o desejado tema de pesquisa que tanto estava procurando. Nem a resposta para a pergunta que tanto me

⁴ Forma como as alunas e alunos, da Escola Joaquim da Silva Peçanha, chamam a sala de filosofia da sua escola (GOMES, 2011, p. 86).

inquietava: *"o que vou fazer no segundo semestre?"* (Fragmento do arquivo, mestrado dia a dia, abril 2014⁵).

Aquela angústia acontecia num espaço/tempo acadêmico onde, de certa forma, sentia-me exigida por ter que responder perguntas como: qual é o seu objeto de estudo? Quais são as suas pesquisadas e pesquisados? Qual é a sua metodologia?... O que fazia com que me perguntasse também: O que estou fazendo? Se não tenho objetos, pesquisadas, pesquisados, nem metodologia definida, o que estou fazendo não é uma pesquisa? O que é uma pesquisa? Tenho que fazer uma pesquisa? E se fosse uma pesquisa em outros termos?

A pesquisa tornou-se uma questão em si mesma. O que me levou a pensar sobre ela. Jan Masschelein e Maartens Simons (2014c) apresentaram-se (mais uma vez) como autores interessantes com os quais pensar. Eles entendem a pesquisa como forma de aceder à verdade. Nesse sentido, os autores, seguindo Michel Foucault, consideram que existem duas tradições de pesquisa: uma que acede à verdade através do conhecimento e outra que acede à verdade através da transformação de si. Essa última é a que abarca a prática educativa proposta por eles.

Ao longo do texto, apresentaremos essas duas tradições de pesquisa e como em cada uma delas entende-se a pesquisa no campo educativo, segundo Masschelein e Simons. Depois, tentaremos pensar um exercício de pesquisa que realizamos no segundo semestre, inspirados no que os autores propõem e/ou experimentam como pesquisa educacional, numa tentativa de aproximar-nos da forma de pesquisa que eles acham interessante desenvolver. Contudo, pensaremos o que estivemos tentando fazer nesse espaço/tempo de mestrado e o contexto no qual se escrevem essas páginas.

1.1 A pesquisa como produção de conhecimento

A tradição de pesquisa mais conhecida seria para Masschelein e Simons (2014c) aquela que domina a universidade. Estruturada, portanto, dentro da lógica de uma sociedade do conhecimento, segundo a qual a pesquisa deve ser científica; produzir conhecimento

⁵ Desde o primeiro dia de aula, por própria motivação, num arquivo no computador que nomeei: mestrado dia a dia, Comecei escrever sobre o mestrado... Exercício que manteria, incluso, durante o tempo que estivesse escrevendo essa dissertação. Escrevia quando assim o achava preciso, não de forma regular. Acolhia naquela minha escrita (espécie de diário de pesquisa?) qualquer forma de escrita, qualquer assunto (texto, conversa, poema, canção...) que, de alguma maneira, me parecera que estivesse vinculada a esse espaço/tempo de estudo. Também, em alguns momentos, fiquei desenhando.

científico. A pessoa produtora dos ditos “conhecimentos” é considerada pesquisadora. A qualidade dos conhecimentos produzidos será o que define se o que se produz é ou não científico. Os parâmetros que definem essa qualidade serão, para Masschelein e Simons (2014c), as condições internas e externas da produção.

As condições internas teriam a ver com o trilhar um caminho que possibilite definir qual será o objeto de conhecimento e a forma como será ele conhecido, ou seja, a metodologia. As regras, normas, valores sociais, como, por exemplo, o de ser formado na universidade, fazer parte de um grupo de pesquisa, seriam as condições externas. Ambas procurariam garantir que o conhecimento que está sendo produzido seja realmente científico (MASSCHELEIN; SIMONS 2014c).

No campo da pedagogia e/ou educação dentro dessa tradição, pensam os autores, a pesquisa deve produzir conhecimentos em relação a aspectos concretos da realidade educativa e seu interesse centra-se em campos e objetos de conhecimento verdadeiro. Sob esta base, estruturam-se diversas formas de fazer a pesquisa qualitativa ou quantitativa, empírico-analítica ou interpretativa, ter finalidade prática ou ser teórica ou fundamental.

O esquema é o seguinte: o pesquisador é quem produz o conhecimento válido sobre a realidade educativa; o pesquisador não se transforma ou 'esclarece' a si próprio por tal conhecimento, senão que se torna capaz de transformar ou de 'esclarecer' a prática sempre e quando o conhecimento prático não seja considerado como um conhecimento válido e, precisamente por isso, tenha que ser investigado para se obter validade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p.67-68).

Para os autores, a dicotomia teoria-prática é uma forma de diferenciação em que a teoria, na medida em que é conhecimento válido, se apresenta acima ou com maior relevância ou importância que o conhecimento prático - menos válido. A pessoa que pesquisa, então, é aquela que subtrai da prática o conhecimento válido, oferecendo formas de melhorar a prática. É isto que, nessa tradição, significa “falar com propriedade”, “transmitir os conhecimentos verdadeiros”, em função dos quais outra pessoa (ouvinte) compreenderá melhor e terá noções que possibilitem melhorar sua situação (MASSCHELEIN; SIMONS 2014c).

Nesse processo, a vida da pessoa pesquisadora não precisa ser afetada, e menos, transformada. O que se transforma é o seu status à medida que acumula mais conhecimento e oferece com ele a possibilidade de outros aperfeiçoarem a prática educativa. O valor educativo da pesquisa está na acumulação de conhecimento. Essa acumulação é feita sobre a ideia de um processo infinito ou uma transformação constante do conhecimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c).

A professora e/ou o professor, enquanto pesquisadora e/ou pesquisador, tem a função de transmitir tanto os conhecimentos obtidos nas suas pesquisas quanto as condições externas e internas que garantem a qualidade da pesquisa; para isto, faz com que suas alunas e alunos trabalhem junto com ela e/ou ele. A professora e/ou professor são os que oferecem as formas de trabalhar das quais as alunas e alunos possam se aproximar e, assim, se interessar pela produção de conhecimento. A aluna e o aluno são aqueles dos quais se exige fazer determinados esforços que possibilitem aprender as condições internas e externas de uma pesquisa. Ao final dos seus estudos, se avaliará o conhecimento produzido segundo os critérios derivados das condições internas e externas da pesquisa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c).

Essa maneira de enxergar a pesquisa é, para os autores belgas, a dominante e assim se apresenta como a única forma possível ou legítima de fazer pesquisa. O que faz com que a outra tradição de pesquisa fique “[...] desqualificada enquanto não científica, não universitária, como um saber que não cumpre as condições internas e externas da produção de conhecimento pedagógico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p.61).

1.2 A pesquisa como cuidado de si

A outra tradição de pesquisa, ao parecer marginalizada, tem a ver com o domínio de si, a transformação da pesquisadora e/ou do pesquisador. “Esse domínio de si consiste, concretamente, em uma coincidência das ações e das ideias, em mostrar mediante as ações o que se pensa e o que se diz” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p.63). Nela, para aceder à verdade, seria necessário estar atento a si mesmo, cuidar para que o nosso discurso esteja em consonância com os nossos atos e vice-versa.

Aqui não existe uma separação entre teoria e prática. Não se trata de teorizar a partir da prática e em função dela dizer para a outra pessoa como deve melhorar uma situação educativa concreta.

Trata-se de uma verdade 'incorporada'. Por isso, a verdade (ou conhecimento verdadeiro) à que se pode ter acesso no cuidado e no domínio de si é algo 'esclarecedor' e que tem um 'efeito redentor'. Esse efeito redentor ou esclarecedor da verdade afeta, portanto, a quem se transforma a si próprio ao ter acesso a ela. Em primeira instância, ninguém mais pode ou deve ser 'salvo' ou 'esclarecido' mediante essa verdade. Por isso alguém que é dono de si está na verdade, sua vida 'verdadeira' ou está 'inspirada pela verdade'. É alguém que aplica a verdade a sua própria vida e

tenta mantê-la ao longo de toda a sua vida, alguém que inspirado pela verdade em todas as suas ações (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p. 65).

Nessa tradição de pesquisa, não existe outra coisa a ser pesquisada ou outra pessoa para quem se faz a pesquisa em nome do suposto bem-estar que geraria. Acede-se à verdade na medida em que a vida se vê transformada por essa verdade, e a verdade se vê transformada por essa vida. Uma pesquisadora e/ou um pesquisador, nesse sentido, seria quem cuida da relação verdade-vida-verdade na sua vida.

Isto implica, escrevem Masschelein e Simons, uma relação entre verdade e ética. Para isso, eles separam ética de moral. Moral seria uma série de normas de comportamento. A ética faz referência à maneira em que uma pessoa dá forma e sentido à vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c). Uma pessoa ética é aquela que cria e dirige sua vida a partir do que considera correto, na situação concreta pela qual está passando. Segundo os autores, isso faria de uma pessoa uma pessoa ética. O correto não é ditado por regras externas a ela, mas pelo que ela, no exercício de sua pesquisa, considera ser verdade.

Tomando emprestado um conceito dos últimos trabalhos do Foucault (e sua análise da antiga Grécia), podemos dizer que a ética tem a ver com 'cuidado de si'. Esse cuidado de si era um antigo ideal pedagógico, como se desprende, por exemplo, do diálogo Alcibiades que cuida principalmente, e, sobretudo, de si próprio, porque somente pensa em cuidar dos demais (por exemplo, em ser ativo politicamente e querer governar os outros). Sócrates disse, explicitamente, que para cuidar dos outros não se necessitam muitos conhecimentos. Não é que Alcibiades tivesse que aprender muitas coisas antes de ser capaz de governar os outros: o que necessita é cuidar de si mesmo. Em outras palavras, este chamamento a cuidar de si e a ocupar-se de si não entra em contradição com o cuidado dos demais, mas é um requisito para tanto (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p.62).

Nessa maneira de entender a pesquisa, para poder cuidar das outras pessoas é preciso poder cuidar de si. Não é uma pesquisadora e/ou o pesquisador dentro dessa tradição quem sabe o que a outra pessoa deve fazer para melhorar sua prática, mas quem cria verdade em função do seu fazer e modifica o seu fazer em função das suas verdades. Ao cuidar de si, cuidará também das outras, na medida em que sua vida instiga as outras pessoas a se dar conta de suas verdades. O papel que tem a pesquisadora e/ou o pesquisador é chamado de, ou pensado como, “pedra de toque”.

Pode-se desempenhar este papel [pedra de toque] mostrando o que significa cuidar de si próprio e propondo exercícios e técnicas em que esse cuidado pode tomar forma. Mas, também, pode-se falar sobre o que se opõe ao cuidado e ao domínio de si. Assim, perfila-se como pessoa que diz a verdade aquele alguém que mostra como as ânsias de poder e de riqueza dificultam ou até impossibilitam o domínio de si. Segundo o próprio Sócrates, é por haver feito isso que os atenienses o condenaram à morte (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c, p. 65-66).

O que é preciso nesta tradição ou que se pede das pesquisadoras, pesquisadores, professoras, professores, estudantes não é que possuam ou acumulem conhecimento, mas que se atrevam a se colocar à prova no presente e aceitem cuidar de si próprios como a ação pedagógica correta. Pessoas que assumam que para cuidar das outras pessoas é preciso primeiro cuidar de si (MASSCHELEIN; SIMONS, 2008).

Dentro dessa segunda tradição, Masschelein e Simons (2014c) elaboram o que seria uma pesquisa educacional. Essa pesquisa educacional ou formativa seria para eles um tipo de pesquisa pedagógica. O pedagógico trata de uma pesquisa no campo do educativo (a escola, criança, a aprendizagem, o currículo, os professores, a educação fora da escola etc.). Por outro lado, o termo remete à natureza da pesquisa em si: a dimensão formativa ou educativa da pesquisa pedagógica. Essa dimensão formativa da pesquisa é à que Masschelein e Simons parecem dar mais atenção, a qual é formativa de duas formas, tanto para a própria pesquisadora e/ou pesquisador, quanto para as outras pessoas vinculadas à pesquisa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c).

A pesquisadora e/ou pesquisador, nesta forma de entender (ou melhor, viver) a pesquisa, é uma pessoa que, ao pensar o formativo, enxerga-se como um ser em auto-formação. Masschelein e Simons (2013, p.47-48) dirão que a formação tem a ver com a orientação da pessoa "[...] para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo". Formar-nos tem a ver com atender a algo que está fora de nós, mas também a nós em relação a esse algo. Então, pesquisar o educacional é também e, sobretudo, um pesquisar-se. Atento ao mundo, a pessoa que pesquisa está também atenta a ela mesma nesse mundo, revendo com essa atenção o que vinha sendo, expondo-se com essa atenção à transformação.

A *transformação da pesquisadora e/ou pesquisador* é uma das três dimensões dessa tradição de pesquisa educacional, as outras duas são: *dizer respeito a algo educacional* e *tornar algo público* (KOHAN; MASSCHELEIN; 2014). O educacional é entendido pelos autores belgas como *e-ducare*, como conduzir para fora, levar para fora (MASSCHELEIN, 2008). Nesse sentido, uma pesquisa educacional é, como dizemos, tanto em relação ao que se pesquisa, quanto ao processo auto-formativo da pesquisadora e/ou pesquisador. Parece que se busca trazer algo para fora, tanto da questão educativa que se pesquisa quanto de quem pesquisa.

Esse trazer para fora nos parece de alguma forma vinculado à terceira característica do que seria uma pesquisa educacional: o *tornar algo público*. Masschelein e Simons fazem ao

menos duas alusões ao público. Por um lado, pensam o público com Kant (no seu ensaio “O que é o iluminismo?”) como uma determinada maneira através da qual o ser humano pode utilizar seu raciocínio, maneira na qual ele não fala para um tribunal ou em nome de uma instituição, mas que para além de qualquer instituição, das regras de qualquer instituição, ele age não a partir da obediência, mas compartilhando o seu raciocínio com sua audiência, composta por qualquer pessoa. De acordo com Kant, a capacidade que qualquer um teria de compartilhar seu raciocínio, “[...] sendo os seus únicos limites a preguiça e a covardia” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.19).

Por outro lado, ao pensar o espaço/tempo público (que para ele seria a escola entendida como *skholé*, tempo livre⁶), pensam que o público é “[...] um lugar ou espaço de ninguém, e um tempo de ninguém, e assim um lugar e um tempo para ninguém *em particular*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e, p.185). Desse modo, seria isso que de alguma forma tornaria possível um “nós”, no sentido de um espaço/tempo comum, onde se compartilha algo que não pertence mais a alguém (instituição e/ou pessoa) em particular, mas do qual todas as pessoas que estejam interessadas podem ser parte.

Masschelein e Simons pensam essa ideia de pesquisa, no artigo “E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre” (2008), inspirados num texto de Walter Benjamin no qual o autor coloca a diferença entre a força que existe no caminhar pela estrada do campo e voar sobre ela: traz a ideia de que essa forma existencial de fazer pesquisa seria algo assim como deixar-nos levar pela força da estrada, contrário ao que seria voar sobre a estrada.

Voar (e ler) sobre uma estrada faz com que essa estrada se torne parte de uma superfície plana, um plano que aparece a partir da perspectiva de quem voa, revelando sua situação diante de um horizonte. A estrada aparece como um objeto que obedece às mesmas “leis” que todos os outros objetos que aparecem para o sujeito diante de um horizonte dentro e sobre aquele plano, ou seja, como objetos que podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Os objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). A estrada, então, é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa e não tem poder algum sobre quem voa (“ela é apenas a planície aberta”) (Benjamin, 1971, p. 51), ela não pode tocá-lo, ou melhor, ela não pode atravessá-la. Ele adquire um certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade). Um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito) (MASSCHELEIN, 2008, p.38).

Voltemos às duas tradições e pensemos a pesquisa a partir da metáfora da estrada. Segundo os autores belgas, para a tradição de pesquisa instituída, voa-se sobre a estrada,

⁶ Desenvolveremos essa ideia com maior profundidade no segundo capítulo.

estabelece-se à distancia um lugar e perspectiva sobre o qual se enfoca. Cria-se, pela distância, aquilo que se enfoca, o que ele é ou poderia ser, se estabelece um objeto que não toca e que existe enquanto não toca a pessoa que pesquisa. A partir da outra tradição, trata-se, diferentemente, de uma pesquisa sem perspectiva de lugar definido. Uma pesquisa em que não existe o “lugar da pesquisadora e/o pesquisador”, nem o “objeto da pesquisadora e/ou pesquisador”. Nessa tradição, a pessoa pesquisadora está na estrada, caminha por ela, toca e é tocada por ela. Não pode se distanciar dela, objetivá-la. Ao pesquisá-la, pesquisa-se a si própria.

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, que não é chegar a um metaponto de vista, mas a uma distância em que a “alma” se dissolve a partir do interior. É uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito” (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude”. Nessa atitude em relação ao presente, esse presente não é julgado, ou seja, não é levado a um tribunal, por exemplo, o tribunal da razão, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva; ele não é avaliado em relação a uma visão da terra prometida, mas nos expomos a nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos (MASSCHELEIN, 2008, p.39).

A pessoa que pesquisa é um sujeito de ação presente. Ela, enquanto pessoa que está no presente, é levada pela força que a estrada lhe oferece, curvas, retas, terra, asfalto, chuva, sol, sombra... Nesse engajamento o “eu” que julga uma realidade é suspenso, porque esse eu afetado-afetando no presente não está aí para dizer o que é ou não válido, mas para fazer o que ele, tocado pela força da estrada, considera correto. Isto gera uma relação de liberdade, porque não se trata de atuar segundo o que supostamente somos, ou o que deveríamos ser, mas segundo o que nesse momento, entre passado e futuro, sentindo o que estamos vivendo, decidimos ser correto fazer.

Desenvolver uma pesquisa educacional (educativa e/ou formativa) como quem caminha ou copia significa estar lá (ou estar aqui?) em “[...] uma relação em que alguém entrega o seu corpo e se aventura a seguir uma linha arbitrária” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p.47). Nessa relação, esse “lá” (aqui), esse “presente” nos dá ordens, de alguma forma nos comanda. Trata-se de nos expor e não só de que algo se nos exponha. Trata-se de conseguir estar no presente, de desenvolver a nossa atenção.

Masschelein e Simons (2014c) nos dizem que estar atento é contrário a estar ausente. Estamos ausentes quando temos uma intenção, objetivos, programas, opiniões sobre o que acontece. A intenção, de algum modo, nos torna presos à imagens que não nos possibilitam perceber o que se passa, o que muda (BARDET, 2012). A intenção nos tira da atenção, nos

deixa ausentes do tempo presente, tornando aquilo que vemos, sujeito de nossas expectativas, de nosso julgamento em relação a isso que acreditamos que deveria ser.

Estar atento, portanto, implica não nos submeter e nem submeter aquilo que vemos a um tribunal que torne possível o julgamento. Trata-se de inibir a nossa vontade de um regime de verdade, de acordo com o qual possamos categorizar rapidamente os acontecimentos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014c). Trata-se do esgotamento da energia com a qual nós (supostos sujeitos do conhecimento) nos projetamos num objeto. Trata-se de adiar qualquer perspectiva de benefício. Estar atentos é simplesmente estar lá (estar aqui) sem nenhuma outra pre-tensão ou in-tensão. "Nesse sentido, a atenção é sempre generosa. Como escreveu Simone Weil (1999), a atenção é a forma mais escassa e, ao mesmo tempo, a mais pura de generosidade" (MASSCHELEIN; SIMONS; 2014c; p.49).

É preciso então, para desenvolver uma pesquisa educativa nessa tradição, desenvolver a nossa atenção. Para isso, seria necessário, como o título do artigo sugere, uma pedagogia pobre. Uma pedagogia pobre nos leva a nos colocar a caminho, sair pelo mundo, expor-nos. Coloca-nos numa posição 'débil' (MASSCHELEIN, 2008), ao tentar abandonar qualquer programa, objetivo, ou pre-tensão de conhecimento. Ela oferece os meios para tornar-nos atentos e neutralizar qualquer vontade de submeter o que acontece a um regime de verdade. Contudo, a pessoa que desenvolve essa forma de pesquisa, ainda que tente não levar na sua bagagem expectativas, leva sim, para os referidos autores, um peso, certa carga, as perguntas: o que há para ver, ouvir, pensar? (MASSCHELEIN; SIMONS 2014b).

Masschelein e Simons tentam desenvolver com sua docência isso que eles consideram uma pesquisa educacional. Perguntam para suas alunas e seus alunos, ao estilo de Jacotot⁷, "[...] O que você viu? O que você ouviu? O que você pensa disso? O que você conclui disso?" (MASSCHELEIN, 2014, p.170) no Curso de educação formadora do mundo "Education mondiale", da Universidade Louvain, Bélgica, no qual eles levam suas e seus estudantes a cidades pós-conflito (Sarajevo, Belgrado, Tirana, Bucareste, Kinshasa), ou grandes cidades não turísticas na China e pedem para elas e eles andarem dia e noite por linhas arbitrárias desenhadas nos mapas da cidade (MASSCHELEIN, 2014f).

Em 2012 realizaram esse exercício aqui no Rio de Janeiro, (uma cidade contraditoriamente turística e, poderíamos dizer, em conflito). Através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e da Pró-Reitoria de Extensão da UFF, Jan Masschelein, junto com os professores Win Cuyvers, Jorge Larrosa, Maximiliano Lopez e Walter Kohan,

⁷ Educador a partir do qual Jacques Rancière (2004) escreve o livro *O mestre ignorante*.

33 estudantes da Bélgica e 36 estudantes do Brasil durante 10 dias se encontraram, realizaram o curso intitulado: "Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa"⁸ (MARTINS; NETTO; KOHAN, 2014, p.7)

Entre essas alunas e alunos, encontravam-se companheiras e companheiros do NEFI. Eu não participei dessa experiência, pois, ainda não tinha chegado ao Rio de Janeiro. Contudo, fiquei sabendo da sua existência pelos comentários feitos, ainda dois anos após a experiência, pelas pessoas que participaram dela. Nenhuma das pessoas que participaram daquele espaço/tempo de formação parecia ser indiferente a esse curso.

Contavam que foram distribuídas em duplas, uma pessoa do Brasil, outra da Bélgica. Algumas não tinham idioma em comum com o parceiro sorteado para a experiência. Mas que ainda assim ficaram juntas, as duplas, por 10 dias, sem parar, andando e conversando. A cada dupla foi oferecido um mapa. Nesse mapa estavam desenhadas linhas a serem seguidas e uma lista com alguns parâmetros indicadores (grafites, lugares de encontro sexuais, comércio informal na rua, amor público). Ao encontrar alguns desses parâmetros no caminho, deveriam marcá-lo no seu mapa. Ao final de tudo, todas as pessoas participantes tinham que apresentar uma frase e um desenho que fossem um primeiro esboço de projeto de uma educação para todas e todos (MARTINS; NETTO; KOHAN, 2014)

Isso que parecia não ter nem pé nem cabeça era o que, descobriríamos tempo depois, Masschelein e Simons (2014a) chamam de "protocolo":

uma espécie de caminho que não leva a nada, é como um corte que se abre para um mundo. Seguir esse caminho não significa realizar as intenções de alguém, mas é um caminho que implica a repetição e a regularidade mecânicas, sem "sentidos", justamente para descentralizar as nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho, por assim dizer, ou pelo menos para expô-lo. O protocolo ajuda a suspender histórias por demais familiares; ajuda a instalar uma determinada disciplina do corpo e da mente, tentando abrir um espaço que permita experiências, um espaço para estudar e para o indivíduo se expor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.23).

Eu tinha pouca aproximação com o que Masschelein e Simons propunham como pesquisa educacional, mas me senti atraída pelo que as companheiras e companheiros contavam. Talvez porque parecia existir certa sintonia entre o que seus artigos diziam e o que nas suas aulas, como professores universitários, faziam. Mobilizada por pensar a pesquisa e

⁸ Daquela experiência formativa nasceria o livro *Encontrar Escola: O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* (2014) organizado por Fabíola Martins; Maria Netto; Walter Kohan, no qual se encontram diversos artigos de algumas das pessoas participantes. O que elas pensaram a partir da experiência, ou incluso, algumas das apresentações dos professores durante o curso, o que eles ofereceram para compor esse espaço/tempo de formação.

aproximar-me mais ao que esses autores desenvolvem em relação ao assunto, propus para meu orientador desenvolver, durante o segundo semestre, de alguma forma, o exercício de pesquisa proposto por Masschelein naquele curso. Cumprir com o seu protocolo.

Mas, o Professor Walter Kohan disse que seria melhor se eu tentasse desenvolver o meu próprio exercício de pesquisa, fazer algo que tivesse a ver mais comigo. Escutando o que ele sugeria e inspirada, de diversas formas, em Masschelein e Simons, decidi então que o que faria no segundo semestre seria tentar desenvolver o meu próprio exercício de pesquisa.

1.3 Caminhando pela estrada?

Comecei a pensar num exercício de pesquisa que pudesse desenvolver durante o segundo semestre. A primeira ideia foi pedir para amigas e amigos de diferentes lugares do mundo que desenhassem um mapa de uma escola. E me dispor a andar com esses mapas pelas escolas onde se desenvolve o projeto de extensão *Em Caxias a filosofia en-caixa?*

A proposta que enviaria para as minhas amigas e amigos foi:

- (1) *Desenhe um mapa imaginário de uma escola que também pode ser imaginária. Use qualquer ferramenta para fazê-lo;*
 - (2) *Marque um ponto de partida e um ponto de chegada no seu mapa;*
 - (3) *Defina ao menos algo a procurar nessa escola. O que você quiser;*
 - (4) *Escreva algo sobre a experiência de fazer o mapa;*
 - (5) *Envie-me, por favor, por e-mail ou correio o seu mapa e aquilo que escreveu.*
- (Fragmento do arquivo: mestrado dia a dia, agosto 2014)

Pensei que poderia ser um exercício de sete dias, nos quais dormiria em Duque de Caxias, na casa de alguma professora, professor ou estudante, de modo que estivesse "submersa" no lugar. Também me parecia necessário envolver, de alguma maneira, as crianças da escola, fazer essa experiência também com elas. Escrevi, então, para meu amigo Leonardo Mascarenhas, imaginando que poderia estar interessado em me ajudar a pensar nessa proposta. Assim foi. Ele entrou em diálogo comigo. Lendo as regras que eu tinha elaborado, fez outra proposta:

- (1) *Desenhe a escola dos seus sonhos. Com as pessoas e os espaços e as coisas que deveria ter para que seja a melhor escola possível. Com tudo para que seja o lugar onde você queira ir todos os dias;*
- (2) *Defina como seria um dia típico nessa escola (que atividades faria, aonde iria à escola, com quem falaria ou teria alguma relação, que objetos usaria, etc.);*
- (3) *Desenhe um mapa com um trajeto, pensando no que faria antes e depois de ir*

para escola: por onde sairia? Por onde passaria antes de chegar à escola? Aonde iria depois?;

(4) Escreva algo sobre a experiência de fazer os desenhos.

(5) Envie-me, por favor, por e-mail ou correio, o seu mapa e aquilo que escreveu (MASCARENHAS, mensagem pessoal, 06 de agosto de 2014)

Ante isso, decidi começar por mim. Decidi fazer o que o amigo tinha proposto e ver o que acontecia. Segui assim as regras. Desenhei a escola dos meus sonhos.

Figura 1- Desenho da escola dos meus sonhos Nº1



Quando comecei a fazer o exercício ...

[...]não soube muito bem o que desenhar... aí comecei a botar tudo aquilo do que eu gosto... botei primeiro árvores, muitas árvores, um rio, água, alguns espaços ao ar livre para estar, puff, redes... logo mais as salas de aula e espaços abertos isolados dos espaços centrais... a cozinha no meio com mesas, espaço semelhante a uma barraca de circo, que também tem um palco... depois, ao lado do rio, com cadeiras, aquelas para deitar, coloquei a biblioteca...ela eu gostaria que fosse toda de vidro... aí pensei que seria legal uma escola onde o espaço definido fosse menor... e deixar para que os estudantes junto com os professores inventem o espaço, inventem o tempo[...] (Fragmento do arquivo: mestrado dia a dia, agosto 2014).

Assim fiz uma segunda proposta de escola dos meus sonhos,

Figura 2 - Desenho da escola dos meus sonhos N°2

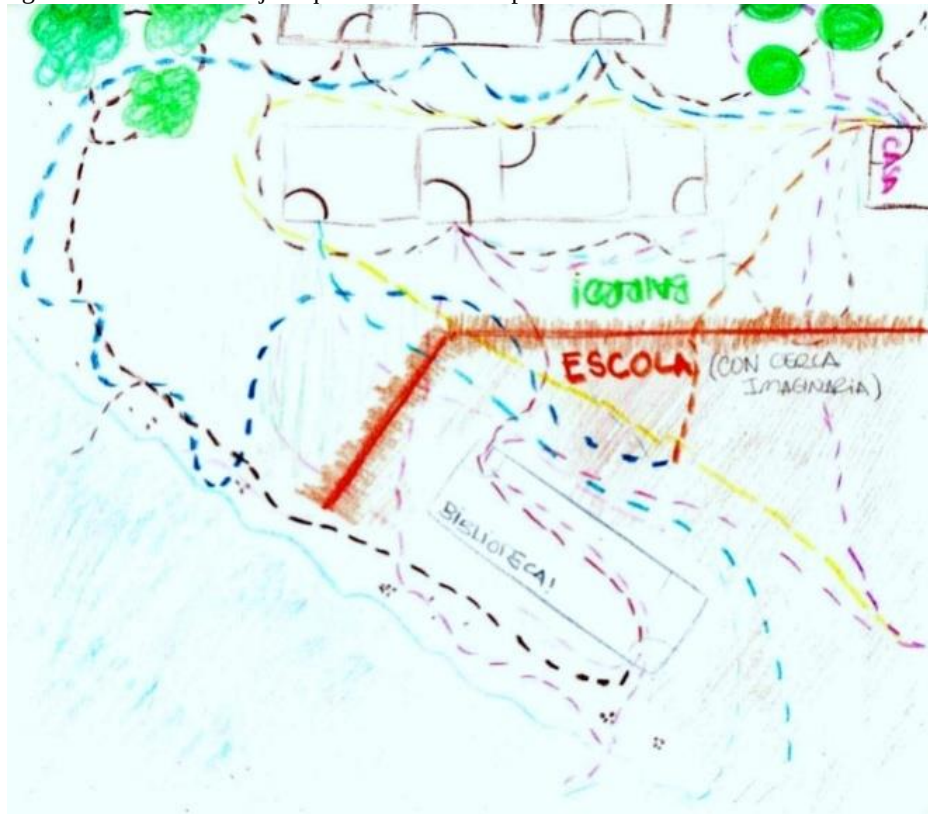


Ora, quando penso no que seria um dia típico nessa escola, o segundo ponto da proposta...

[...] fica novamente muito difícil imaginar algo diferente do conhecido... do vivido... o que é imaginar? Imaginar é só imaginar o diferente? ... mas penso que seria lindo ter tempo para olhar o rio... uma formiga andar sobre uma folha ou uma pedra... andar por alguma trilha, deitar numa rede e que ela vire balanço...cozinhar... ler um livro em algum lugar da escola, logo mais encontrar-se com os companheiros para compartilhar alguma coisa interessante... conversar, dançar, fazer brincadeiras... limpar a escola juntos com muita água. Entrar em alguma sala onde se fale apenas outra língua... essa escola teria diferentes salas de línguas e tudo sobre as culturas vinculadas a essas línguas... a matemática... a geografia, a política, a história... não estariam separadas as crianças por idade... estariam distribuídos por diferentes idades com um orientador, e se encontrariam com ela ao final do dia para compartilhar e pensar o vivido durante o dia... mas de novo... isso é o que eu imagino... sozinha... e a escola com a qual sonho eu não estou sozinha... estou com muitos outros e junto com eles criarmos o encontro escolar. E eu me pergunto senão é isso o que eu já faço? se o que quero, ainda que sem rio, não o estou vivendo? (Fragmento do arquivo: mestrado dia a dia, agosto 2014).

Continuei com o exercício e fiz então o desenho de um mapa com o trajeto que faria antes e depois de ir para escola:

Figura 3-Desenho do trajeto que faria antes e depois de ir à escola



Depois de fazê-lo, escrevo:

Comecei fazer os percursos desde a escola até a minha casa... Não emocionou-me ao fazê-lo, não me diz nada... Igual e logo depois comecei a imaginar que em tanto tempo na escola me movimentaria por muitos lugares... Percorreria muitos espaços e ficariam as minhas marcas nesses lugares e as marcas desses lugares em mim... Mas... Incomodou-me a escola que fiz... o lugar que fiz... Parece-me clichê... Parece-me morto... e pergunto-me: posso imaginar outra escola? Tem sentido esse exercício? O que é a escola para mim? O que quero pensar desse lugar? (Fragmento do arquivo: mestrado dia a dia, agosto 2014).

A minha primeira proposta de escola dos sonhos parecia-me algo estereotipado. Sem vida. Pensando nisso, quando faço a segunda proposta de escola dos sonhos, crio de alguma forma um espaço vazio, no qual eu, junto com as outras pessoas, possa ir criando a escola que queremos. Isso levou-me a perguntar: não é essa escola, de certa maneira, a que eu já estou vivendo?

Agradecida, desisti do exercício. Pareceu-me que os desenhos me levaram por caminhos que não queria transitar, mas me fizeram pensar. Percebi que mais do que aproximar-me da escola dos sonhos de alguém (eu e/ou outras pessoas), queria aproximar-me da escola que estava vivendo.

Como Masschelein e Simons propõem, parecia que se tratava de estar no presente. Isso pode parecer simples, mas, ao mesmo tempo, é bastante complexo. Ao perguntar-me pelo que tinha que fazer para estar presente no presente, pensei que não era preciso fazer algo, senão estar. Fiquei com essa ideia. E disse para o Professor Walter Kohan que não proporia nada para o segundo semestre, senão que “me proporia”. O que seria isto? O que estava dizendo com isto? De certa maneira, que antes eu não estava proposta ou que existe a possibilidade de propor algo no qual nós não estejamos presentes. Era possível isso?

Conversei com as pessoas que participam do projeto *Em Caxias a filosofia en-caixa?*, numa das reuniões do grupo, junto com as duas diretoras das duas escolas onde desenvolve-se o projeto. Disse para o grupo que a ideia seria estar nas escolas, abrir-me ao que aí acontecesse, apenas isso. A pedido delas, como requisito da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, fiz uma pequena proposta de pesquisa, onde coloco que “observaria o cotidiano escolar”⁹. Tanto as pessoas da Secretaria, quanto as pessoas das escolas e o próprio grupo de pesquisa acolheram à proposta.

No semestre anterior participei, como disse, todas as segundas-feiras das experiências de pensamento vinculadas ao projeto de Filosofia com Crianças na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Na Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo não havia estado ainda nesse período de mestrado. Ora, com o exercício proposto, comecei a frequentar regularmente ambas escolas.

Durante aproximadamente três meses, de finais de setembro a inícios de dezembro de 2014, fui três dias por semana às escolas. Uma semana em uma, uma semana em outra. Ao chegar, deixava minhas coisas em alguma sala (normalmente, na direção ou na cozinha) e entregava-me ao que acontecesse.

Muitas vezes não foi cômodo permanecer nas escolas. Sentia que tinha que ter uma razão para estar lá e/ou estar lá fazendo algo que fosse útil. Parecia existir certa cobrança – em mim e/ou nas outras pessoas?! – de um ter que saber o que se estava fazendo, o porquê de estar fazendo e como esse fazer iria contribuir *com algo*. Muitas pessoas, ao ver-me na escola, em diversas oportunidades, perguntava-me: “Está esperando a Professora Vanise?”, “Está esperando a Professora Adelaide?”¹⁰ Eu simplesmente estava ali. Ter que responder a diferentes versões da pergunta: “Mas o que você vem fazer aqui?” constrangia-me. Não tinha

⁹ APÊNDICE - Autorização de realização da pesquisa nas escolas Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo.

¹⁰ A professora Vanise Dutra Gomes e a Professora Adelaide Leo, ao momento de realizar esse exercício, coordenavam o projeto nas suas respectivas escolas, a primeira na Joaquim Silva Peçanha, a segunda, na Pedro Rodrigues do Carmo.

uma resposta certa. Isso tudo parecia fazer com que me sentisse de alguma forma exposta. O que também parecia gerar em mim certa vontade de ir embora daquele lugar.

Ao final, o pessoal da cozinha e da limpeza com quem fiz amizade parece encontrar uma forma de justificar minha presença. Diziam que eu estava passeando, que eu gostava tanto da escola que ia passear nela. Talvez, muitos deles sentiam, como tenho registrado na minha escrita diária¹¹, que eu gostava de estar ali. Que desfrutava de ter o tempo para perdê-lo e/ou perder-me no tempo. O que não significava que fosse fácil, que sentisse que estava passeando.

Ao perceber em mim essa certa dificuldade de permanecer naquele espaço/tempo daquela forma, exposta, tentei então criar as condições para permanecer. Um protocolo? Propus-me dedicar oito horas do dia ao exercício de pesquisa. Fazia parte dessas oito horas o caminho de casa até as escolas, o qual costumava ser de uma a duas horas, dependendo da escola.

No início, não incluía nessas horas o percurso da minha casa às escolas, nem os momentos que participava das experiências do pensamento próprias do projeto *Em Caxias a Filosofia En-caixa?*. Mas, logo mais, me questionei por que não assumir esses espaços/tempos também como parte do exercício de pesquisa. Por que e como definir o espaço/tempo de pesquisa? Incluir o traslado nessa tentativa de definição de espaço/tempo parecia dissolver certo lugar da pesquisa que se tinha desenhado: as instituições escolares onde se desenvolve o projeto, o exercício que estava realizando não se tratava (ou pelo menos não apenas) dessas instituições escolares. Ora, a pergunta fica: do que se tratava o exercício?

Outra regra que surgiu era a de não levar nada comigo enquanto estivesse na escola. Deixava a minha bolsa em alguma sala e sem nada me entregava a estar lá. No início, ia e pegava o caderno para fazer alguma anotação, mas senti que isto, mais do que contribuir com minha atenção, me jogava para fora do tempo presente, era como uma forma de controlar o que estava acontecendo. Ainda assim, algumas vezes, quando me parecia importante, o fazia. Também, me dispus a escrever todos os dias logo após da minha estância na escola.

Em algumas oportunidades não cumpri com essas regras. Por exemplo, tinha dias que chegava tão cansada em casa que não tinha ânimo para escrever. Mas, ao perceber que era eu mesma que tinha criado as regras e apenas eu mesma era afetada por elas, em momento algum me senti mal por não cumprir rigorosamente o que tinha me proposto. Primeiro, porque era

¹¹ Durante o período em que desenvolvemos esse exercício de pesquisa, nos dispomos a escrever todos os dias, após ir às escolas.

parte da experiência e, segundo, assim como tinha me disposto conscientemente a seguir esses parâmetros, conscientemente em determinados momentos me dispus a não cumpri-los.

Quero compartilhar esta escrita, fragmentos do que escrevi naquele arquivo "mestrado dia a dia" durante o período desse exercício de pesquisa. Escolhi, só para experimentar, fazer essa mostra tentando dar resposta àquelas quatro perguntas que Masschelein e Simons fazem ao final de cada dia de pesquisa para suas alunas e alunos: o que você viu? O que você ouviu? O que você pensa disso? O que você conclui disso? (MASSCHELEIN, 2014f). Eu não me fiz estas perguntas após cada dia, apenas escrevi. Reorganizei alguns fragmentos dessa escrita, em função daquilo que poderia responder tais perguntas.

O que vi?

As colheres sobre os pratos ensaboados.
 As maçãs nadando no cloro
 O relógio
 A pessoa que dorme no banco.
 A pessoa que cuida de que a outra pessoa possa dormir no banco.
 A pessoa que ante o sotaque de outra pessoa afirma que fala portunhol. O incômodo dessa outra pessoa.
 As duas pessoas que se sentam do lado de uma pessoa que não conhecem, a abraçam e convidam a brincar... o brincar dessas pessoas.
 A pessoa que conta a uma desconhecida o cansada que está.
 A pessoa que oferece a uma pessoa desconhecida... Tangerina. A outra que oferece biscoito, a outra que oferece pipoca, a outra que oferece mais biscoito, a outra que oferece dentes, a outra que oferece o seu olhar, a outra que oferece o seu sorriso... a pessoa desconhecida que recebe.
 A pessoa que se despede.
 A pessoa que cumprimenta.
 A pessoa que está com raiva.
 A pessoa que, mordendo uma maçã, olha calmamente a rua.
 A pessoa que brinca de ser polícia, que brinca de ser ladrão. A pessoa que nunca consegue saber se é polícia ou se é ladrão.
 A pessoa que tem dor de cabeça ainda tomando uma aspirina.
 A pessoa que corre chorando ao escutar a campainha, e é acolhida pelos braços semiabertos de outra pessoa.
 As pessoas que se sentam num lugar que supostamente não é para sentar, mas que terminam sim sendo para compartilhar a merenda.
 A pessoa que se percebe olhada.
 A pessoa que abre e fecha a porta.
 A pessoa que grita.
 A pessoa que explica o que tem que fazer as pessoas como elas.
 A pessoa que beija a outra na cabeça e recebe um beijo no pescoço.
 A pessoa que faz e dá a comida às outras pessoas... as outras pessoas que fazem a fila e recebem a comida.
 A pessoa que pergunta se as crianças (algumas pessoas) podem dirigir.
 A pessoa que se senta, abraça outra pessoa e dispõe o seu corpo para escutá-la.
 A pessoa que diz sentir saudade de outra pessoa morta.
 A pessoa que com dificuldade consegue ficar em pé.
 Os pés dessa pessoa. A pessoa desses pés.
 A pessoa mais uma vez convida uma pessoa a brincar. O brincar dessas pessoas.
 O chão da sala de aula da cozinha, do quintal, da entrada, do banheiro, da quadra, da casinha do pensamento... que é chão mas não é o mesmo chão.
 A pessoa que ofereceu a banana olhando os olhos... e olha alguma coisa que faz ela

dar mais três bananas àquela pessoa que logo mais sorriu para ela.
 As bananas que foram comidas. As bananas que foram oferecidas, as bananas que ficaram aguardando, as bananas que foram criticadas, as bananas que chegaram, as bananas que se foram, as bananas que nascem no quintal...
 Os tomates que moram no quintal.
 O batom vermelho compartilhado. O esmalte azul, também, compartilhado.
 A pessoa que trabalha na escola e mora na roça.
 A pessoa com os olhos inflamados.
 A pessoa que descansa do calçado.
 A pessoa que está feliz de ser parabenizada.
 As pessoas jogando futebol embaixo da chuva.
 A pessoa que descasca alho e conversa com outra sobre a comida.
 A pessoa que se esconde na sala, na sala que se esconde das pessoas.
 Os olhos de uma pessoa.
 Uma estação na que não tinha porque descer.
 Duas meninas (gêmeas) que sobem no trem pela primeira vez...
 As diferentes paisagens desde a Central do Brasil até Saracuruna... Os trens abandonados, as favelas, a entrada na periferia... o campo, a Petrobrás, o urbano, o rural de volta...
 Poesias da Baixada Fluminense.
 (Fragmentos do arquivo: mestrado dia a dia).

O que ouvi?

Essa é uma guerreira
 Ela é minha mãe
 Tia
 A gente é uma história
 Eu fui filosofar na UERJ
 De onde você é? Você está aguardando a Vanise? Você é professora? Você vai dar aula de filosofia? Você gosta de aqui? Você está passeando? Você tem namorado? Você é solteira? Onde você mora? Você é brasileira ou carioca? Você tem viajado muito? Você não sente saudade? Você faz o quê? Desde quanto tempo você trabalha na escola? Você vem todos os dias? Você vai vir todos os dias? Você mora perto? Você tem filhos? Quantos filhos você tem? Você tem sobrinhos? Você está melhor? Você quer comer? Você quer vitamina? Posso ajudar a descascar ovos? Você tem outro trabalho? Quanto você recebe pelo seu serviço? Qual é o seu horário de trabalho? O que você acha disso? Por que você pensou isso? Você vai ficar aqui com a gente? Tomou o medicamento? Quantas horas são? Você tem irmãos? Os teus pais já vieram para o Brasil? Está gostando do Rio? Quem quer dentes postiços? Quem quer chupar doce de leite? A vida da gente é uma história... né? Como você está? Tudo bem? Está a diretora? Está a professora? A vida é só altos e baixos... né? Porque você diz isso? Como é a relação com a tua mãe? Professora, hoje vai ter filosofia? Tia, hoje vai ter filosofia? Vai ter bolo?
 Você acha que eles não vão ler? Você tem que imitar quem faz bem ou quem faz mal?
 Que uma filha de mãe e pai não lava a louça.
 Da chuva eu não quero nem saber
 Tem café?
 Tia, a senhora fala Chinês? Tia, a Senhora é do Rio de Janeiro mesmo?
 Ela não é brasileira.
 Tia, dá um dinheiro pra comprar um lanche, estou morrendo de fome.
 Só fica um chão.
 Essa é a melhor escola onde tenho estado.
 Entrei na universidade pela porta grande e saí rapidinho.
 (Fragmentos do arquivo: mestrado dia a dia).

O que penso sobre isso?

A filosofia, a filosofia, a filosofia... Onde está? Está?
 Por que me sinto segura ao descer na estação da escola e não ao descer uma estação antes da qual não tenho escola nem lugar de chegada?
 O que faz de um espaço público, um espaço público... A praça, a escola são espaços públicos... o que faz delas espaços públicos? E o trem não é um espaço público?
 As duas escolas onde se desenvolve projeto são escolas públicas, mas não são a mesma escola. O que faz delas escolas, o que faz delas escolas diferentes?
 Por que me incomoda tanto não ter um fazer definido?
 O que estou procurando? Procurar algo?
 Por que “fazer filosofia” tão distante da cidade? Porque me deslocar à periferia da cidade?
 (o que me permite dizer que não é mais a cidade?)
 O Exercício de sair de casa... De sair de mim?... Por quê?
 E pergunto-me: todo espaço dentro da escola não deveria de ser um espaço educativo? O que é um espaço educativo?
 Por que separar os processos? Não poderia ser a limpeza também um ato educativo? Ou isso seria um ideal? Ou isso seria julgar?
 Não sei se posso suspender-me... Não sei até que ponto posso profanar-me...
 E pergunto-me então: o que tem que ver isso com a formação, com formar-me?
 O que nos possibilita um espaço educativo?
 O que nos permite um espaço de formação?
 O que faço eu que afirma a desigualdade? Como não afirmar a desigualdade entre os seres humanos?
 Sei não se é uma espécie de “síndrome de Estocolmo”, mas hoje estava na escola e senti que gostava tanto de estar aí... na escola...
 Qual é o “lugar” das cozinheiras nessa escola que se pensa ou que pensamos na universidade... Dos vigilantes, do pessoal de limpeza?
 A ideia é o próximo ano dedicar-me apenas a escrever... Mas pensar em não ir a Caxias deixa-me com saudades...
 O que esperamos para dizer o que pensamos?
 Quando as coisas saem como estão na cabeça da gente?
 E abraçou-me... Um abraço que me deixou com vontade de voltar... Fez-me pensar em voltar...
 (Fragmentos do arquivo: mestrado dia a dia).

O que concluí sobre isso?

Existe um olhar acolhedor.
 Me expulsa... o me sentir por cima do bem ou do mal, por cima ou por baixo de alguém...
 Onde me sinto expulsada não estou.
 Onde não estou não posso pesquisar.
 É muito forte a sensação de familiaridade que se gera com o tempo.
 É normal que tenha vontade de ir-me rapidamente, ante a sensação de não saber o que faço nesse lugar...
 Seria melhor não ter dito nada.
 É importante escrever o mesmo dia.
 A minha atenção tem-se modificado.
 (Fragmentos do arquivo: mestrado dia a dia).

1.4 Ou a estrada que nos caminha...?

Masschelein e Simons, no seu artigo “Filosofia como (auto) educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida” (2014a), admitem trabalhar no campo do que eles consideram filosofia da/como educação. Para eles, as duas tradições de pesquisa previamente expostas estariam vinculadas a duas tradições filosóficas, que aproximam a educação de formas diferentes. A primeira, a tradição da filosofia "crítica dominante" relaciona-se com os discursos e práticas educativas desde um lugar onde procura compreender, julgar e criticar os valores, as reivindicações de conhecimento, os objetivos, razões e argumentos presentes nelas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a). A segunda, chamada por eles de tradição ascética, pensa a filosofia como (auto) educação, o que implica um entendimento não das outras pessoas, mas de si mesmas como sujeitos da ação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.11).

O trabalho da filosofia da/como educação "[...] é nos fazer pensar por tornar as coisas públicas; é trabalho de exercícios de pensamento. Significa ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar; é sobre expor alguém a experimentar novamente as palavras e os verbos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.24). Para os autores, o importante hoje

[...] é tornar as perguntas, 'O que é a educação?'; 'O que é a maturidade?'; 'O que é uma criança?'; 'O que é a universidade?'; 'O que é uma escola?'; 'O que é uma família?'; 'O que é um asilo?'; 'O que é um professor?' 'O que é um estudante?', etc. - mais uma vez em questões reais isto é em matérias de interesse (assuntos que nos fazem pensar), e em coisas 'comuns' ou 'coisas públicas', *res publica* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.24).

Segundo os autores, nos termos de Hannah Arendt, os exercícios do pensamento são aquilo que se faz quando se está presente no presente, na lacuna entre passado e futuro, e a tentativa de relacionar as palavras, que por alguma crise perderam seu significado, com as experiências, materialidades ligadas a invenções e eventos que elas nomeiam para tentar encontrar, reinventar seu significado; para enchê-las novamente de sentido. A pergunta pelo "O que" está à procura de certa essência temporal; para esclarecer algumas questões. Para, no presente, ganhar algumas garantias que nos possibilitem encarar questões específicas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014d, p.160).

Para os autores, seria este o sujeito da ação presente. Aquele que tenta ser capaz de agir e falar, de reinventar os significados das palavras e dos verbos, fazendo uso do seu raciocínio, não em nome de uma instituição ou para um tribunal da verdade, mas para

qualquer outra pessoa. Nos termos de Jacques Rancière, como dirão os autores belgas, uma pessoa que não se esquece de si mesma (MASSCHELEIN, 2014a).

Essa filosofia da/como educação que Masschelein e Simons tentam desenvolver não é para eles uma disciplina acadêmica, mas uma espécie de indisciplina cuja prática concebe-se em termos de experimentação, exercícios, tentativas, ensaios (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a). E que, portanto, teria como lugar apropriado um laboratório e/ou oficina (e não um “centro” ou “instituto”). Entendendo que um laboratório é “[...] um espaço organizado e operado como um sistema experimental que deveria permitir que as coisas (novas) aconteçam, para aparecerem como tal, para torná-las públicas” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014a, p.22).

Ao pensar nisso, pensamos no NEFI. Como diz o Professor Walter numa entrevista que lhe fizemos no ano de 2011, dentro do grupo, seja no projeto de extensão ou nos outros espaços/tempos onde nos desenvolvemos, tentamos trabalhar sempre da mesma forma. Experienciar o pensar, pensar a experiência, esse “[...] é o jogo da filosofia: com crianças, adultos ou com quem seja” (KOHAN, 2012, p.164). A experiência, como sua etimologia o sugere, “[...] é uma viagem, um curso que atravessa a vida de quem a sustenta. Também um perigo” (KOHAN; WAKSMAN 2005, p. 70, tradução nossa). Com isso, o que tentamos desenvolver no NEFI são espaços/tempos que tornem possível embarcarmos juntos numa viagem que entra na vida das pessoas que entram nela. É como se não fossemos nós aquelas pessoas que viajam, mas que é a viagem quem nos viaja. E é por isso, talvez, que é perigosa, porque não tem um destino certo, pois não podemos definir um ponto de chegada.

Falamos de uma viagem do pensamento, de pensar com outras e outros, “[...] encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento. Como se fossem duas pedras a serem friccionadas. Não tem nada para reconhecer, ninguém para homenagear, nada para adequar” (KOHAN, 2004, p.233, tradução nossa). Contudo, parece que com o nosso trabalho tentamos aproximar-nos a certa ideia de filosofia entendida como “(...) uma experiência do pensamento, como um movimento do pensar que atravessa a vida de quem a pratica” (KOHAN; WAKSMAN 2005, p.70, tradução nossa).

Assim, não por acaso, Masschelein e Simons tem se tornado autores referenciais nos nossos estudos. O trabalho que desenvolvemos como grupo está marcado de alguma ou outra forma pela tentativa de desenvolver a filosofia como educação. Pergunto-me se não poderíamos pensar o trabalho do NEFI como uma pesquisa educacional segundo a concepção de Masschelein e Simons? Se a forma de trabalho que desenvolvemos como grupo, experienciar o pensar e pensar a experiência, enquanto pretendida experiência que atravessa a

vida das pessoas que se embarcam nela, não poderia ser considerada uma forma de possibilitar a transformação da vida da pessoa que pesquisa? Se entendemos esse duplo movimento -experienciar o pensar, pensar a experiência- como um espaço/tempo educativo para todas as pessoas que dele participam e que procura pensar assuntos vinculados ao campo educativo, as pesquisas que desenvolvemos não dizem respeito a algo educacional nos termos antes colocados? Por um lado, entendendo o pensar como um acontecimento no que não se tem nada nem ninguém para reconhecer, homenagear e/ou se adequar, não poderíamos vinculá-lo ao uso público da razão, ao fato de não procurar falar para um tribunal ou em nome de uma instituição? E por outro, se o referido duplo movimento gera um espaço/tempo compartilhado com qualquer pessoa que deseje a ele se incorporar, o que torna-se possível em função de que se compartilha certo "nós", isso não poderia ser pensado como um espaço/tempo público, onde algo se torna público? Contudo, o que pensamos é que o NEFI pode ser considerado um laboratório e/ou oficina.

Seria então nesse contexto que se dá a proposta do professor Walter – deixar de lado o nosso plano de pesquisa e experimentar. Tentei acolher sua proposta. E ao mesmo tempo pensar o que estava experimentando com Masschelein e Simons a partir do que eles propõem como sendo uma pesquisa educacional. Buscamos, contudo, desenvolver um exercício de pesquisa com uma pedagogia – nos termos dos autores belgas – bastante “pobre”, com técnicas de "pouco valor". Ou talvez, com protocolos simples que nos possibilitassem desenvolver uma relação íntima com a pesquisa; abandonar qualquer desejo de submeter outra pessoa à prova, mas sim submeter-me à prova; não falar em nome de uma instituição e/ou para um tribunal.

Tratou-se tudo de uma tentativa de colocar em questão uma forma de me relacionar com a vida e com os estudos que nos atravessam. Porque, como pude observar, tendo a estar à procura daquilo que pesquiso como se fosse algo externo a mim. Tendo a colocar-me no lugar de quem tem a verdade e em função dela julga a outra pessoa. Tendo a escrever preocupando-me com os termos que uso, a pensar se eles são apropriados ou não para a instituição da qual sou partícipe. Tendo a pensar a banca examinadora como um tribunal da verdade para o qual temos que falar. O que faz com que pensemos no quanto a tradição filosófica e/ou de pesquisa dominante nos habita.

Pensamos que o que Masschelein e Simons propõem, e de alguma forma o Professor Walter Kohan também, trata-se de uma tentativa de desenvolver o cuidado de si num espaço/tempo regido pela produção de conhecimento, no sentido que o lugar, laboratório ou oficina, dessa filosofia como auto-educação está na universidade. O que faz com que nos

questionemos: o fato de ser uma instituição, a universidade, a que oferece as condições materiais que tornam possível a (nossa) experimentação, não faz com que tenhamos que falar em nome de e/ou falar (em algum momento) para um tribunal da verdade? Até que ponto podemos fazer uso público da razão? Até onde, pensando nos termos de Kant, chega a nossa preguiça e covardia?

Finalmente, o exercício de pesquisa não levou a nada, pelo menos no sentido tradicional de ter-nos permitido encontrar um objeto externo a nós mais claro para a própria pesquisa. Tinha a pretensão de dizer "Eureka, é isso aqui o que quero pesquisar". Mas não consegui. Fiquei sim com muitas perguntas, entre elas: terá sido aquele exercício um exercício de pesquisa? O que é uma pesquisa? Pensei no início que minha pesquisa tinha que tratar do projeto de filosofia com crianças, de alguma forma era isso o que vinha a fazer. Mas, por mais que tenha procurado, também não consegui nele o que eu queria pesquisar. Na verdade, não consegui aquilo que queria pesquisar em lugar nenhum. Por isso, o que mostro aqui nessa dissertação, mais do que um tema pesquisado são aquelas questões que durante esse espaço/tempo tenho me dedicado a pensar, aquilo que me tem atravessado; em certo modo, o que mostro é meu próprio processo de transformação decorrente de um certo modo de se relacionar com a pesquisa no campo educacional.

Jan Masschelein e Maartens Simons, sem dúvida, tem-me tocado para além do que aqui apresento. A sua tentativa de resposta à pergunta: "O que faz uma escola ser uma escola?", no seu livro *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2013) faz-me pensar questões que capturaram minha atenção durante esses dois anos de estudo. Tentando pensar o que eles apresentam como sendo o próprio do escolar, como já mencionamos, encontrei-me com que a experiência mais próxima do escolar que vivi talvez seja na Cecosesola, um organismo de integração cooperativo do qual nasci fazendo parte.

A Cecosesola já tinha aparecido em minha escrita: na minha monografia de graduação, ao apresentar o que é autogestão, coloco-a como uma referência. Nesse sentido, ao pensar que o movimento de filosofia com crianças podia estar promovendo espaços de autogestão dentro da escola pública, estabeleço uma relação entre a Cecosesola e o movimento de filosofia com criança. De certa maneira, nessa escrita e no plano de pesquisa que apresentei para o CNPq estava, então, presente a CECOSOLA, mesmo que de maneira indireta ou velada. Afirmando ali que a escola deve ser auto-gerida ou que é desejável que nela se promova autogestão. Contudo, nunca tinha perguntado-me: por que a escola teria que promover autogestão? O que tem a ver a escola com autogestão? O que faz uma escola ser uma escola? Assim, se tornou

necessário não só pensar o que eu estava fazendo nesse espaço/tempo de mestrado, mas também o que é o escolar.

2 A ESCOLA COMO QUESTÃO

No seu livro *Em defesa da escola: Uma questão pública*, Masschelein e Simons (2013) tentam fazer um exercício do pensamento. Percebendo que a palavra escola foi esvaziada de significado, tentam articular os eventos e acontecimento que com essa palavra são nomeados, as experiências que possibilitam a manifestação desses eventos e acontecimentos e as formas (materiais) que o constituem à procura de estabelecer os critérios que nos permitem dizer "isso aqui é uma escola", independentemente se é uma instituição escolar ou não (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a).

Os autores partem da origem da palavra escola, a qual "[...] deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, 'tempo livre'" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e, p. 160). Tempo livre *de* todo e qualquer uso particular, privado. Tempo livre *para* o uso comum. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e). Ainda que essa palavra tenha outros significados como "[...] resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e, p. 160), os autores se centram nesse primeiro, observando que,

[...] desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de 'tempo livre' -a tradução mais comum da palavra grega *skholé*-, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um 'bem comum' (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9).

A escola, destacam eles, desde seu nascimento seria uma questão pública. Um espaço/tempo público em si mesmo. Um espaço/tempo de ninguém em particular e para ninguém em particular. Onde se oferecia a todas as pessoas por igual algo (conhecimento e experiência) tornando-lhe um bem comum, algo disposto para o seu estudo.

Esse caráter próprio do escolar, desde um início, tem causado medo ou até ódio daquelas pessoas (como a velha geração e/ou as elites) que estão interessadas em manter o *status quo* e/ou preservarem suas propriedades. Elas são contra o potencial desse espaço/tempo, onde todas as pessoas que nele se encontram, independentemente dos seus antecedentes, talentos naturais ou aptidão, têm a possibilidade de sair do seu ambiente conhecido "[...] para superar e renovar (e, por tanto, mudar de forma imprevisível) o mundo" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.10).

A velha geração e/ou elites aceitaram e continuam aceitando a escola, dizem os autores belgas, desde que a escola se submeta a programas e ajustes ditados por essa mesma

velha geração ou se dedique "[...] ao serviço de um conjunto de ideias fixas (políticas e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 9). Uma mostra disso seria a história da escola enquanto sistema/instituição/organização, que de uma forma geral, para Masschelein e Simons (2013), poderia ser vista como uma história de apropriação e domesticação do tempo livre próprio do espaço/tempo escolar. De certa maneira, o que tem se tentado fazer, ao fazer da escola um sistema, instituição, organização, seria outorgar destino a esse espaço/tempo a partir de um conjunto de ideias fixas, projetos já prontos. Assim, ao longo da sua história, em nome de melhoras e reformas, a escola sempre tem sido alvo de constantes tentativas de domesticação.

Na atualidade, para os autores, estamos numa situação política onde a questão não parece ser mais a domesticação da escola, mas sua extinção. Na nossa sociedade, existe uma forte tendência, segundo Masschelein e Simons, à "capitalização da vida", fundada nos processos de privatização, no qual o papel público da educação está em crise (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e, p.171). A palavra escola encontra-se esvaziada de sentido.

Como consequência dessa capitalização da vida, encontramos a mudança da ideia de "política pública" para a ideia de "nova administração pública" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 179).

As políticas públicas [...] agem em nome de algo além da liberdade individual (e econômica). Em contrapartida, a administração pública, confiando em teorias de escolha pública e na ideia de democracia de mercado, age exatamente em nome das liberdades e escolhas individuais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 179).

O que para os autores, antes era chamado de "políticas públicas", que funcionava em nome de um "estado" ou "comunidade", passou a ser entendido como "administração pública", colocando o público em função de interesses privados. No Brasil, percebemos o que os autores colocam, quando, por exemplo, a prefeitura de Belo Horizonte, através dos decretos N° 13.798 12-2009/ N°13.691 05-2010¹², possibilita o fechamento do espaço público

¹² Com o primeiro decreto se proíbe a realização de eventos de qualquer natureza numa das praças centrais da cidade, a Praça da Estação. Com o segundo, veta-se o primeiro e coloca-se preço aos eventos a serem realizados nessa praça proporcionalmente ao número de dias de duração. Ante tal anúncio, jovens da cidade organizam manifestações em contra. Entre elas, com o argumento de que alugar as praças públicas é semelhantemente absurdo a alugar a praia, organizam de forma espontânea o evento a "Praia da Estação", onde encontram-se com roupas de banho e implementos de praia, para tomar sol e água (de um carro de água que pagam entre todas as pessoas). Contudo, não foi possível reverter a ordem do estado. Desde então, o governo aluga essa praça pública e os jovens continuam a resistir à medida fazendo cada certo tempo esse evento (em defesa do) público. Esse e outros eventos também vinculados a efetivar o caráter público do espaço público,

(até com cercas) para serem alugados. O acesso ao espaço (supostamente) público fica condicionado às regras colocadas por aquela pessoa e/ou instituição que tem interesses particulares *sobre* e recursos econômicos *para* alugar esse espaço. Não é apenas em Belo Horizonte onde isto acontece, em outras cidades, como no Rio de Janeiro, é normal perceber cercados temporários (que em alguns casos viram permanentes) em ruas e praias que limitam e colocam à venda o acesso ao espaço (supostamente) público. Nesse contexto, dirão os autores "[...] o público, se ainda é discutido ou mencionado hoje, parece se referir ao que permite preferências individuais¹³" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 179).

Essa perda de sentido do público, para os autores, também aplica-se para as chamadas escolas públicas.

O termo 'público' em escolas públicas agora refere principalmente a questões relacionadas a acesso (ou financiamento) e, assim, basicamente se refere à acessibilidade da escola enquanto uma infraestrutura para indivíduos. Em outras palavras, não existe mais algo nós cidadãos, nem nós estudantes ou na academia, que se referia a algo (público) fora deles mesmos ou além das suas escolhas, ambições e preferências individuais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 179).

As chamadas escolas públicas, pensam os autores, tem se visto afetadas pela crise da capitalização da vida. Ainda que elas sejam espaços abertos a todas as pessoas, como acontece aqui no Brasil e em outros países da América Latina, onde são gratuitas e obrigatórias. Masschelein e Simons (2014) consideram que isso não garante seu caráter público. Nelas, para serem públicas, no sentido que eles estão assinalando, como aprofundaremos ao longo do texto, deveria existir um sentimento de comunidade gerado por algo que é oferecido a todas as pessoas por igual e não em função de interesses individuais.

Uma escola e qualquer outro espaço deixam de ser público quando atende a interesses privados. No caso da instituição escolar, por exemplo, deixa de ser pública quando atende aos interesses das e dos seus estudantes (ou da própria professora e/o professor ou da

organizados por jovens de Belo Horizonte, são estudados e apresentados como possíveis experiências educativas, por Silva (2014)

¹³ Essa relação mercantil que privatiza o espaço público parece-nos importante dizer, não a percebemos no nosso país de origem, Venezuela. Ainda assim, observamos uma relação de apropriação do espaço público devido a conflitos políticos. Grandes praças da cidade de Caracas, por exemplo, são identificadas no imaginário social como "*plazas del oficialismo*" ou "*plazas de la oposición*", nelas costuma haver pessoas realizando ações a favor ou em defesa dos seus respectivos interesses políticos. Ainda que o acesso não seja restrito com cercas, gera-se um clima de exclusão onde uns podem estar "livremente" e outros não. (Em referência a esse assunto recomendamos o artigo de García, 2013). Isto faz com que pensemos, que talvez, a crise do público que Masschelein e Simons (2014) percebem marcada pela capitalização da vida, não seja tão evidente na Venezuela, ainda que sim possa existir uma crise do público (com outros traços), que coloque também em risco, como eles dizem, o escolar.

coordenação) que usam da infraestrutura "pública" visando o desenvolvimento da sua carreira individual, para se constituir em um produto melhor para o mercado laboral. Com esse gesto, a instituição escolar deixa de ser uma escola.

Não apenas as instituições escolares chamadas de públicas estão em risco, mas o escolar em si. Masschelein e Simons apresentam no referido livro cinco formas como essa crise do público, ou a tendência da nossa sociedade a privatizar tudo quanto existe, coloca-se contra e esvazia o significado da escola. Vejamos: (1) alienação; (2) consolidação de poder e corrupção; (3) desmotivação da juventude; (4) falta de eficácia e empregabilidade; (5) demanda de reforma e a oposição a redundância (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

(1) A escola é acusada de ser um espaço/tempo alienante. Seus críticos dizem que, “[...] as matérias ensinadas na escola não são 'mundanas' o suficiente. Os temas são 'artificiais'. A escola não prepara seus alunos para a 'vida real'” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.13). Esse ataque tem seu fundamento na ideia de que “[...] a educação e a aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, do modo como este é experienciado pelos jovens, e com a sociedade como um todo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.14). O que significa que a escola deve estar a serviço da sociedade.

(2) A escola é pensada por seus críticos como um espaço detalhadamente criado para perpetuar o poder e manter a desigualdade. “A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.14-15). Os autores não negam que exista a escola como reprodutora da desigualdade, mas pensam que essa promoção da desigualdade não tem a ver com a ideia de escola, mas com uma tentativa de domar a escola, de subjugar o seu potencial público e renovador. Essa crítica feita, como veremos no quinto item, justifica a destruição total ou a reforma da escola de acordo com interesses privados.

(3) Critica-se também a escola por ser um lugar pouco atraente para a nova geração. Com comentários como, “Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. Aprendizado é doloroso. Os professores são chatos e são um dreno para o entusiasmo e a paixão pela vida dos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.16). Afirma-se que a escola deve ser um lugar a serviço das alunas e alunos, que deve mantê-los motivados.

(4) A escola, para suas e seus atacantes, de forma semelhante ao mercado, tem que ser eficiente e tem que gerar seres empregáveis para a sociedade. A eficiência da escola está relacionada com otimizar o desempenho da aprendizagem individual, assim teria que organizar-se a escola de maneira que esse desempenho seja otimizado e – claro! –

quantificado. A escola, a professora, o professor, precisam olhar para "(...) a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 18). Visa-se com essa crítica fazer da escola um negócio, regê-la de acordo as normas do mercado.

(5) Por todas essas acusações, diz-se que a escola deve ser radicalmente reformada. Neste movimento, há pessoas que querem reformar a escola para que ela seja um lugar centrado na aluna e no aluno, baseado em evidência, que possa contribuir com a igualdade de oportunidades de uma forma real. Outras querem restabelecer a escola, voltar ao formato “clássico” ou “tradicional”. Mas em ambas propostas, vê-se a escola, essencialmente, como funcional. Como um veículo que pode cumprir com as pretendidas finalidades ou expectativas de determinado grupo. As pessoas que com a escola visam cumprir determinados objetivos, dizem os autores, não se pergunta duas vezes sobre o que faz de uma escola uma escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Consideram a questão do propósito e funcionalidade da escola, mas ignoram a questão do que constitui sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e a qual propósito serve?

Ao final, os autores contemplam duas críticas ou exigências feitas à escola que eles consideram redundantes. No sentido que, na forma na qual pensam a escola, fazem com que ela seja um espaço/tempo prescindível. Segundo as exigências das suas críticas e seus críticos, o que a escola faz pode ser feito em outro espaço/tempo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Algumas pessoas assumem a escola como uma instituição que sob o controle do governo oferece um selo de qualidade, que possibilita tanto a participação na sociedade quanto a continuidade de outros estudos. Essa ideia, bastante comum e que ameaça a escola em muitos países, faz com que as instituições escolares se organizem estruturalmente para garantir de forma uniforme, determinados parâmetros de qualidade. Se a escola é isto, algo que oferece um selo de qualidade, ela é prescindível, no sentido de que outra instituição poderia fazer seu trabalho e mesmo comprovar a qualidade de aprendizagens obtidas fora do recinto escolar. Outras pensam a escola como um espaço/tempo onde se irá aprender aquilo que no próprio espaço/tempo não se tem acesso. Isto, na nossa era digital, na qual qualquer pessoa que tenha acesso a um computador pode acessar ambientes de aprendizagem virtual, faz com que a escola seja, mais uma vez, algo totalmente depreciável (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Contudo, responderão os autores, se a escola é propriamente dito tempo livre *de* e tempo livre *para* -uma questão pública, ela não pode estar a serviço de algo e/ou alguém em particular (inclusive professoras, professores e/ou estudantes). Não pode se submeter a lógicas

externas a ela, sejam familiares, sociais ou do mercado. Também não pode estar fixado o que, em si, a escola faz e a qual propósito serve. Todas essas críticas, como dissemos, estão dentro de um contexto social marcado pela "capitalização da vida" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e), terra hostil para a escola, espaço/tempo sem destinação e destinatário.

2.1 O próprio do escolar

A partir da tese de que a escola é tempo livre, uma questão pública, além de estudos etnográficos realizados em diferentes escolas (informação oral¹⁴), Masschelein e Simons (2013) elaboram o que seriam oito características próprias do escolar. Essas características, dirão os autores, não falam da escola ideal, sonhada ou imaginada, mas da escola *perfeita*. Usando a palavra perfeita do francês, que quer dizer *de fato*, dizem apresentar uma escola "[...] que encontramos (ou podemos encontrar), que é dada e, assim, de certa maneira, já está lá (de fato), aparecendo para nós" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 177).

Essa escola perfeita é, a saber: (1) uma questão de suspensão (ou libertar, destacar, colocar entre parênteses); (2) uma questão de profanação (ou tornar algo disponível, tornar-se um bem público ou comum); (3) uma questão de atenção e de mundo (ou abrir, criar interesse, trazer à vida, formar); (4) uma questão de tecnologia (ou praticar, estudar, disciplina); (5) uma questão de igualdade (ou ser capaz de começar, in-diferença); (6) uma questão de amor (ou amateuismo, paixão, presença e maestria); (7) uma questão de preparação (ou estar em forma, ser bem treinado, ser bem-educado, testar os limites); e, finalmente, (8) uma questão de responsabilidade pedagógica (ou exercer autoridade, trazer à vida, trazer para o mundo) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

As primeiras duas características são o que para Masschelein e Simons (2014d) tornam a escola uma questão pública: (1) *suspensão* e (2) *profanação*. A escola suspende e profana na medida em que abre o mundo para uma nova geração. Suspende é a ação de pendurar de baixo. Na escola, o mundo é pendurado, posto entre parênteses para o seu estudo. A matéria é liberada da sua produtividade, do seu contexto normal; as pessoas são liberadas dos seus supostos antecedentes; a ordem familiar e social fica do lado de fora para poder experimentar

¹⁴ Assim o expressou Jan Masschelein no curso de formação que realizamos com ele em 5 de junho de 2015, na Escola Joaquim Silva Peçanha do Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, organizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias. PROPed, UERJ.

e experimentar-se em relação aquilo que está sendo oferecido como bem comum. Em outras palavras, suspendida a ordem estabelecida, a escola torna-se um tempo de profanação. Como os autores escrevem no seu livro, a escola é uma espécie de “*playground* da sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.41), onde faz-se pública a matéria para brincar, para experimentar com ela, fazendo possível que as e os jovens possam começar algo novo.

Para isso, seria preciso que as pessoas que no espaço/tempo escolar se congregam desenvolvam a sua (3) *atenção e interesse pelo mundo*. “A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.51). Contrário ao que pensam algumas das pessoas críticas à escola, a escola não é um espaço/tempo que objetive motivar as e os jovens. O que ela procura é que a nova geração esteja no tempo presente, atenta e se interesse pelo que é comum, sinta que o mundo fala com ela e ela fala com o mundo, que possa sentir-se *capaz de*.

Para gerar essa atenção e interesse, seria necessária a (4) *tecnologia e disciplina*. Tecnologia seria o conjunto de ferramentas das que se vale a escola para trazer à aluna e/ou aluno ao presente. A sala de aula, cadeiras, mesas, quadro negro, o ditado, o exame e demais formas de avaliação tentam garantir que a aluna e o aluno estudem. No caso do exame, por exemplo, dirão os autores, ele outorga às e aos estudantes a pressão necessária para que tomem o tempo para pensar o comum. E não só isso, poder contar com vários exames permite-lhes tentar uma e outra vez, ser capaz de sentir que ela e/ou ele também pode. Com essas tecnologias, há um conjunto de regras que procuram garantir que o processo de ensino aconteça, o que é chamado de disciplina. Sem elas, é impossível o estudo.

Essa tecnologia e disciplina escolar, que faz com que esse espaço/tempo aconteça, é oferecida por igual a todas as pessoas que encontram-se nesse espaço/tempo. Nesse sentido, os autores consideram que a escola é, talvez, a invenção humana mais habilitada para criar igualdade. (5) *A igualdade*, quinta característica da escola, a desenvolvem junto com Jacques Rancière e o que ele propõe como sendo a igualdade das inteligências. A igualdade proposta aqui não é, então, um fato provado, mas um ponto de partida segundo o qual todos *podem*, de tal maneira que não existem razões para privar alguém da experiência de ser *capaz de*. Escrevem os autores, “[...] não significa que não pode haver diferenciação dentro da escola. O que é problemático é a diferenciação imposta pela sociedade sobre a escola em nome de uma necessidade natural ou outra qualquer” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.71). O que é suspenso no espaço/tempo escolar, pensamos, é o estigma social que justifica que certas

pessoas podem e outras pessoas não, de acordo a diferenciações socialmente instituídas; diferenciações que, como já escrevemos, na escola são suspendidas e profanadas.

A escola também é uma (6) *questão de amor*. Amor pelo assunto, pela causa, pelo mundo, pelos recém-chegados. A professora, o professor, representante da velha geração ama o mundo ao considerar que algo dele é importante preservar e desenvolver livremente. O que faz com que ela e/ou ele dedique sua vida ao estudo disso que considera importante desenvolver nas suas vidas e a oferecer como presente à nova geração. Amam a nova geração ao considerar que ela tem o direito de ter o espaço/tempo para ser nova, para experimentar com, para dar os seus sentidos ao mundo. Assim, a professora, o professor que cria o espaço/tempo escolar não o cria por ter determinados conhecimentos e competências, mas porque tem uma determinada relação com a matéria de respeito, atenção, dedicação e paixão. Esse amor, sabe a professora e/ou o professor, não pode ser ensinado, porém, pode sim chegar a ser sentido pelas e pelos estudantes.

(7) *A preparação* pela preparação também faz de uma escola uma escola. Na escola, o estudo ou prática não se realizam em *função de* serem produtivos, eficientes, empregadas, empregados. De maneira que, “[...] a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.91). Isto tem a ver com que a escola não está a serviço nem da sociedade (nem do mercado), nem da família, mas aberta à possibilidade de que a nova geração, enquanto nova, possa estabelecer vínculos até agora não estabelecidos na experimentação e no desenvolvimento daquilo que lhe está sendo oferecido como matéria.

Nesse sentido, para os autores, a escola mais do que se caracterizar por ser um espaço/tempo de aprendizagem, se definiria por ser um espaço/tempo de formação; a aprendizagem, para Masschelein e Simons (2013), é um assunto introvertido, onde o indivíduo desenvolve a sua identidade. Diferentemente, a formação que, como vimos no capítulo anterior, tem a ver com a orientação das e dos estudantes em direção ao mundo, gera atenção e interesse para com o mundo, para a própria pessoa em relação ao mundo. A formação, diferentemente da aprendizagem, é um movimento extrovertido, um sair de si que coloca em questão a própria identidade.

Finalmente, o espaço/tempo escolar só é possível se existe (8) *responsabilidade pedagógica*. Isto é, pessoas que garantam um espaço não destinado à reprodução dos valores familiares, sociais ou culturais, nem ao desenvolvimento de talentos individuais das crianças porque, ainda que para os autores isso possa ser importante, educar não tem a ver com isto, mas com abrir o mundo para a nova geração, permitir que o mundo fale com ela. A

professora, o professor será assim uma autoridade. Autoridade em holandês tem a ver com verbo dizer, nesse sentido exercer a autoridade tem a ver com fazer com que as coisas falem algo. “A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e, sobretudo, por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.98).

Contudo, para Masschelein e Simons (2014e, p.186), a escola é uma espécie de mesa na qual uma pessoa coloca algo dizendo "isto é importante", "assim é que nós fazemos isso". Com esse gesto de tornar algo comum, a pessoa torna-se professora e transforma a outra em estudante deixando o espaço/tempo livre para experimentar com isso que foi oferecido. Assim, a escola é uma espécie de lugar comum, "[...] em que nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014e, p.186) na medida em que as pessoas que estão envolvidas no que está sendo oferecido vão atendendo, interessando-se, envolvendo-se, tornando possível um "nós", certa experiência de comunidade.

Aí encontra-se o sentido político e democrático dessa escola entendida como *skholé*. Não no fato de que ela transmita certos conhecimentos vinculados à política e à democracia, mas no gesto,

[...] na “libertação” do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. Isso implica que se seja receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.99-100).

Quando algo se torna comum, a experiência de comunidade acontece, gerando um sentimento de cuidado daquilo que é comum, do qual não se é dono, mas sim partícipe. Também um sentimento de "contar" com um plano sobre o qual atuar, de participar do desenvolvimento de algo. Ao ser a escola um espaço/tempo público em si mesmo, é também um espaço/tempo democrático em si mesmo, um espaço/tempo onde somos reconhecidos e nos reconhecemos como capazes de agir e falar.

Mas, o que é comum? O que vale a pena colocar na mesa para a nova geração? O que oferecer para brincar? São perguntas que, a partir dessa proposta, colocam-se aquelas pessoas que fazem a escola. Assim, para os autores, de certa forma

[...] a escola carrega a sociedade nos ombros, com o dever de determinar o que pode e deveria se qualificar como matéria adequada à prática, estudo e preparação pela geração mais jovem. Isso significa que a escola obriga a sociedade a refletir sobre si mesma de certa maneira (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.90).

2.2 Um critério identificador

Ao final do seu livro, Masschelein e Simons (2013) dizem, têm se esforçado

[...] para desenvolver um critério - um identificador elaborado de forma tão precisa quanto possível - de educação escolar típica e de seu caráter democrático e comunista. É talvez um critério um pouco incomum. Ou melhor, é um critério no sentido real da palavra: um marcador para estabelecer uma medida de autenticidade; nesse caso, um marcador que permite uma apreciação para o material que compõe o escolar - a *gestalt* escolar. Não é um conjunto abrangente de critérios e indicadores para a determinação da qualidade e do valor agregado. O objetivo, concretamente, é a experiência com as diferentes características do escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.162).

Os autores visaram elaborar e discutir o que seria próprio ao escolar e apresentá-lo nas oito características que aqui descrevemos. Procuram – admitem – estabelecer critérios, definir parâmetros que possibilitem reconhecer uma "educação escolar típica" que é propriamente democrática e comunista. Democrática no sentido que cria tempo livre para todas as pessoas sem importar sua procedência; comunista, porque ao oferecer algo (matéria) comum a todas as pessoas, cria um espaço/tempo de suspensão e expropriação de qualquer interesse particular, tornando possível a experiência de ser *capaz de* (MASSCHELEIN; SIMONS 2013). No entanto, não têm pretensão de estabelecer indicadores para catalogar o que seria uma escola de qualidade e o que, para *além de*, ela ofereceria. O que procuram é possibilitar reconhecer e experimentar com aquilo que torna possível o tempo livre.

Maria Jacinta Netto (2015), companheira também do NEFI, faz uma crítica a essa "educação escolar típica" apresentada por Masschelein e Simons (2013). Netto, no seu artigo: “Do *skholé* à preguiça ou das tecnologias de bem viver”, tomando como referência os estudos sobre as escolas filosóficas na antiguidade de Pierre Hadot, ressalta que não existiam nem nos gregos, nem nos latinos formas unívocas de *skholé*. Na Grécia Antiga, por exemplo, eram marcadas as diferenças entre a escola dos estoicos e os epicuristas.

Para as duas escolas, a filosofia era uma terapêutica na qual os praticantes adeptos do *skholé* deveriam ter como única ocupação a busca de sua própria cura entendida como um saber viver. Entretanto, a tecnologia, para usar uma palavra de outro tempo, para atingir este objetivo, era bastante diversa. Relaxamento, distensão e prazer para um bem viver para os seguidores de Epicuro e tensão, tarefas e pressão para um bem viver para os estoicos (NETTO, 2015, p.2).

Com essa ideia de que não existia na antiguidade uma única forma de fazer *skholé*, mas que cada escola filosófica propunha suas próprias tecnologias (ou para Hadot (2006)

exercícios espirituais) para seus alunos, que possibilitariam o trabalho sobre si para o desenvolvimento de um (determinado) bem viver, a autora fará um questionamento ao que Masschelein e Simons (2013) apresentam como sendo as tecnologias próprias do escolar.

Como já dissemos, Masschelein e Simons consideram como tecnologia a sala de aula, cadeiras, mesas, quadro negro, o ditado, o exame e demais formas de avaliação que procuram exercer a pressão necessária sobre a aluna e o aluno para que ela e ele estudem. Trata-se nos seus termos de "métodos de ensino escolásticos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 57) que tornariam possível o tempo livre como tempo escolar, o qual: "[...] não é um tempo para a diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.98).

Entendendo que desde a antiguidade as formas de fazer *skholé* são variáveis, e que, por exemplo, para os seguidores de Epicuro era importante o relaxamento, distensão e prazer para desenvolver um bom viver, Netto colocará que talvez aquela essência do escolar que está sendo defendida por Masschelein e Simons é uma entre múltiplas formas de escola possível. Entretanto, o que Netto (2015, p.5) se pergunta é em qual tradição filosófica se inscreve a escola apresentada no livro *Em defesa da escola: Uma questão pública?* "Ou ainda, que outras possibilidades para as tecnologias escolares poderiam ser pensadas a partir da tradição tomada em diferentes escolas filosóficas da antiguidade? Ou ainda, a variância das tecnologias para um bem viver o tempo livre não seria também significativa?".

Netto (2015) entende com Masschelein e Simons (2013) que uma tecnologia é uma ação do homem sobre o mundo e que a tecnologia escolar tem a ver com uma ação do homem sobre si mesmo, a ação que possibilita a suspensão, que a pessoa esteja atenta, no tempo presente. Mas ao considerar que a tecnologia "[...] é uma prática, portanto não há tecnologia sem multiplicidades, sem experiência, ou, dito de outro modo, não há tecnologia sem um humano e sem uma experiência de tempo múltipla, instável e ambígua" (NETTO, 2015, p.5). Assim, a tecnologia escolar, aquela que faz que a pessoa assuma como único trabalho o trabalho sobre si mesma, é, enquanto prática, múltipla, instável e ambígua.

Consideramos pertinente a colocação de Netto. Os autores dentro da sua ideia de escola defendem uma determinada arquitetura escolar entendendo por arquitetura "[...] tanto um prédio (criando um espaço interno) quanto a uma instituição ou regime (implantando tecnologias e discursos específicos)" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014d, p.173). Como apresentam no artigo "Escola como arquitetura para recém-chegados e para estranhos"

(2014e), onde trazem o plano da planta do que para eles seria a "escola perfeita", desenhada pelo ex-arquiteto belga Wim Cuyvers.

Mas, ao mesmo tempo, no seu artigo: “Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... mas (ainda) não terminado” (2014d), pensam que a educação poderia ser entendida como a arte de (fazer) e a tecnologia que torna possível acontecer (materializa) esse tempo livre que é a escola. Dizem que isto implicaria o rastreamento de arquiteturas que fazem o tempo livre acontecer. Nesse sentido,

[...] poderíamos então tentar reconsiderar e reinvestigar a rica tradição pedagógica e didática de práticas e exercícios, a fim de articulá-las em termos de formas pedagógicas de suspensão, profanação e atenção: a aula, a palestra, o seminário, a oficina, o diálogo educacional (as palestras de Foucault dos anos 1980 iriam oferecer um início brilhante para a tal 'filosofia da educação', incluindo uma morfologia, figuralogia, tecnologia e gesturologia da educação). Essas formas incluiriam arquiteturas particulares, disciplinas pedagógicas específicas (tecnologias intelectuais e materiais da mente e do corpo) e figuras pedagógicas (persona caracterizada por um ethos particular, ou seja, uma atitude, disposição ou 'postura', por exemplo, a figura do professor, mestre, estudante), que constituem o acontecimento escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.167-168).

Ainda que novamente tragam exemplos das tecnologias escolares pelas quais eles parecem apostar (a aula, seminário, oficina) e até referências às quais acudir para sua pesquisa, admitem existirem diversas tecnologias e disciplinas, assim como figuras pedagógicas, que possibilitaram e podem continuar possibilitando o escolar, nos termos colocados por eles de *suspensão*, *profanação* e *atenção*. Igualmente percebemos o detalhe de que não falam de tradições filosóficas ou escolas filosóficas, como se refere Netto, mas da "rica tradição pedagógica".

Com isto, pensamos que a ideia de Netto de que a tecnologia escolar, como toda tecnologia, é uma prática múltipla, instável e ambígua pode entrar dentro da proposta dos autores. Não unívoca. Mas que, certamente Masschelein e Simons enfatizam uma determinada arquitetura escolar, com determinadas tecnologias escolares. O que não significa que essa seja a única arquitetura possível dentro do que eles concebem como certa essência temporal do escolar.

Em seguida, no próximo capítulo, assumimos a tarefa de rastrear arquiteturas (tecnologias, disciplinas...) que possibilitam que o tempo livre aconteça. Arquiteturas que, apenas com Masschelein e Simons (2013), reconhecemos em termos escolares. Trata-se de uma tentativa de sermos capazes de agir e falar em relação à questão escolar que os autores estudados estão nos colocando como bem comum.

3 UMA ESCOLA QUE NÃO É UMA ESCOLA

Era uma casa/ Muito engraçada / Não tinha teto/ Não tinha nada/
 Ninguém podia/ Entrar nela, não/ Porque na casa/ Não tinha chão/
 Ninguém podia/Dormir na rede/ Porque na casa / Não tinha parede
 Ninguém podia / Fazer pipi/ Porque pinico/ Não tinha ali/
 Mas era feita/ Com muito esmero/ Na Rua dos bobos/ Número zero

Vinicius de Moraes.

Para Jacques Rancière (1988), que é referência nos estudos de Masschelein e Simons (2013), o trabalho vinculado ao tempo produtivo e/ou de negócios possui tempos com uma destinação definida, e por isso estaria em oposição ao tempo escolar, entendido como *skholé*, ou seja, tempo livre *de* e tempo livre *para* o estudo pelo estudo.

A escola - escreve Rancière - não é um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social externa. É antes de tudo uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. Escola não quer dizer aprendizagem senão ócio. A *scholé* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles que a obrigação do serviço e da produção tira, por definição, tempo para fazer outra coisa; o uso daqueles que tem tempo, quer dizer, daqueles que estão dispensados das exigências do trabalho. (RANCIÈRE, 1988, p.1-2, tradução nossa).

Rancière diz que o tempo livre que constitui a escola, onde fica suspensa toda ordem familiar e social, é uma forma simbólica separada do tempo produtivo. Segundo ele, seguindo os gregos, a escola marcaria dois tempos: o tempo daqueles que tem a obrigação de serviço e teriam o seu tempo ocupado em produzir, e aqueles que, sem a obrigação de trabalhar, têm o tempo livre. O tempo da produção estaria marcado pela ordem social desigual. O tempo livre seria "o modo de vida dos iguais" (RANCIÈRE, 1988, p.2). Nesse sentido, seriam "os iguais por excelência" aqueles estudantes da Academia, ou do Liceu, do Portico ou do Jardim (RANCIÈRE, 1988).

Assim, para o autor, quem tem acesso ao espaço/tempo escolar é aquele que não tem a obrigação de trabalhar, produzir ou negociar. Ante isto, nos surgem várias perguntas: se mantivéssemos a ideia dos gregos na atualidade, pelo menos no que respeita à educação dos adultos, estaríamos a sustentar uma ideia de escola/*skholé* que afirma que umas pessoas têm a obrigação de trabalhar e outras pessoas não? Se for assim, como definir ou como se define

quem tem a obrigação de trabalhar e produzir e quem tem direito ao tempo de ócio? E se o trabalho fosse uma maneira de desenvolver um bem viver, e se o trabalho fosse também um espaço/tempo de iguais, estaria, contudo, o trabalho em oposição à escola?

Queremos pensar na possibilidade de um espaço/tempo considerado a princípio simplesmente como um espaço de trabalho seja uma escola. Esse espaço/tempo chama-se: *Organismo de Integración Cooperativa, "Cecosesola"* (Organismo de integração cooperativa, "Cecosesola"¹⁵). É uma organização comunitária localizada na região centro-oeste da Venezuela, que se apresenta como "uma experiência de formação no trabalho" (EXPERIÊNCIA COOPERATIVA, 2006, Prog. 226, tradução nossa). Esta organização é tecida por mais de 50 organizações comunitárias dos setores populares, envolvendo mais de 20.000 pessoas como associadas, e 1.300 delas como trabalhadoras associadas (CECOSESOLA, 2014).

Parece-nos importante colocar a Cecosesola "sobre a mesa" para seu estudo porque a experiência em si mesma é admirável. Nela, há mais de 48 anos, um grupo de pessoas busca viver a vida que lhes parece bem viver, baseada no conviver na confiança, no respeito e na plena participação de todas e todos (CECOSESOLA, 2003). O grupo, arriscando experimentar e ensaiar, como veremos, vai criando formas de trabalho que lhes possibilitem dar forma a si próprios e à organização de maneira que seja possível no aqui e no agora o conviver que tanto desejam. Como diz um dos companheiros, elas e eles levam todos esses anos

[...] tratando de constituir no trabalho uma experiência formativa, que as relações que se dão no trabalho sejam os fundamentos de uma transformação pessoal, que o trabalho por si só seja um espaço de formação e não um espaço somente para produção de bens e serviços (EL COOPERATIVISMO..., 2006, mim. 06:38, tradução nossa).

Todas as pessoas que fazem parte de Cecosesola encarregam-se de gerir de forma cooperativa e autofinanciada diversas atividades, como a produção agrícola em pequena escala, serviços funerários, saúde, associações de poupança e crédito, fundos de ajuda mútua,

¹⁵ De 1967 até 2001, essa organização chama-se: Central Cooperativa de Servicios Sociales Lara. Conhecida por sua sigla CECOSOLLA. Enquanto "central" CECOSOLLA, era uma cooperativa de cooperativas. No ano 2001, com a entrada em vigência de uma nova Lei de Cooperativas na Venezuela, a organização modifica os seus estatutos. Deixando de ser uma Central de Cooperativas, para considerar-se e chamar-se simplesmente Organismo de Integración Cooperativa. Conservam o nome de Cecosesola porque consideram ter uma longa história da qual formam parte (CECOSESOLA, 2007, S.P.).

distribuição de alimentos e eletrodomésticos¹⁶. Todas essas áreas de trabalho não são espaços de mera produção, mas a possibilidade de se encontrarem, criarem e oferecerem a si mesmos um espaço de transformação pessoal e coletiva (CECOSESOLA, 2003).

Também, parece-nos importante estudar essa organização porque eles usam as palavras "formação" ou - como encontramos repetidas vezes na sua página web - "educação", ou como diz um dos companheiros no documentário *De um Funeral a um hospital* (2010), "escola", para compartilhar o que juntos vêm construindo. São palavras que dizem sobre a organização, mas também palavras das quais a organização nos diz algo. Elas nos possibilitam continuar pensando: O que é a escola? O que é a formação? O que é a educação?...

O que faremos é apresentar um pouco da história da organização e de como ela pensa a si mesma. Depois, olhando para cada uma das características que, segundo Masschelein e Simons (2013), tornam uma escola uma escola, tentaremos elaborar: (1) O que da *skholé* nos possibilita pensar a Cecosesola? (2) O que da Cecosesola nos possibilita pensar a *skholé*?

Tomaremos como principais referências os três livros da Cecosesola: *Buscando una convivencia armónica* (2003), *Construyendo aqui y ahora el mundo que queremos* (2007) e *¿Hacia un cerebro colectivo? de reuniones a espacios de encuentro* (2009); outras fontes do presente estudo são: algumas entrevistas realizadas por pessoas e instituições às companheiras e aos companheiros da Cecosesola; e o documentário: *De um funeral a um hospital* (2010), realizado por Leo Salas e Lu Perona, junto à Organização.

3.1 A Cecosesola

Em 1967, com a ajuda de sacerdotes Jesuítas, um conjunto de pessoas dos setores populares que pertenciam a diferentes cooperativas do Estado de Lara (Venezuela), dá origem

¹⁶ Para termos dimensão numérica da Cecosesola, atualmente, entre todas as feiras que compõem a Cecosesola, mensalmente vendem "[...] 10 mil toneladas de produtos pertencentes à cesta básica, atendendo um total de 75.000 famílias. Semanalmente, vendem 700 toneladas de verduras e frutas. 90% das frutas provêm de produtoras e produtores primários, incluindo 13 organizações de produtoras e produtores agrícolas composta por 250 pessoas. As vendas anuais são de aproximadamente 100 milhões de dólares. Em média, as pessoas compram os produtos na Cecosesola com um desconto de 30% em relação aos preços do mercado." No que se refere à funerária, "120.000 pessoas fazem parte do "acuerdo funerário" (plano funerário) da Cecosesola. Cada família contribui com 0,30 centavos de dólar por semana e podem incluir até 8 familiares no acordo. Para quem não está dentro do acordo, o serviço tem, em média, um desconto de 40% em relação ao preço do mercado." E, com o seu serviço de saúde, atendem anualmente 230.000 pessoas, "incluindo, laboratório, exames especializados e intervenções cirúrgicas. Os serviços de saúde têm em média um desconto de 50% em relação aos hospitais privados." (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 18 de fevereiro de 2016)

à *Central Cooperativa de Servicios Sociales Lara* - CECOSOLLA. Iniciam com uma funerária na cidade de Barquisimeto, capital do estado. Com ela procuravam satisfazer uma necessidade que todas e todos compartilhavam: garantir o serviço funerário de suas famílias (CECOSOLLA, 2003).

A sua estrutura organizacional, no início, era semelhante à de qualquer outra cooperativa ou empresa. Os benefícios da organização eram restritos a seus associados e associadas, entre os quais não necessariamente se encontravam as trabalhadoras e trabalhadores da funerária. Elas e eles se limitavam a fazer aquilo que o Conselho Gestor da cooperativa lhes exigia (CECOSOLLA, 2009).

No Conselho Gestor, como na Assembleia Geral dos Associados, na qual se encontravam todas as cooperativas associadas à Cecosol, as decisões eram tomadas através de votação, sendo preciso a existência de um *quorum* (CECOSOLLA, 2009). Era uma organização, segundo as próprias companheiras e companheiros, coerente com a cultura dominante: hierárquica, particularista e que, além disso, era pensada para a apropriação e para a consequente luta pelo poder (CECOSOLLA, 2009).

Em sintonia com essa forma de organização, refletia-se na Cecosol o sentido da palavra educação segundo a famosa frase: “[...] ao pobre não há que dar o peixe, mas sim ensiná-lo a pescar” (CECOSOLLA, 2003 p.23, tradução nossa). Entendiam que para educar era necessária uma pessoa que supostamente sabe, que supostamente tem o conhecimento para ensinar outra pessoa que supostamente não sabe, que supostamente não tem o conhecimento (CECOSOLLA, 2003).

Nesse contexto, sete anos após sua fundação, era observável na organização uma estrutura rígida, autoritária e burocrática de funcionamento, que vinha sendo carcomida pela corrupção (CECOSOLLA, 2003, p.22). Um grupo de jovens, que assessoravam a organização, começou a observar essa situação e a questionar internamente o próprio papel da assessoria. Questionar o lugar no qual pareciam estar, aquele da pessoa especialista, de quem sabe e diz à outra pessoa o que fazer, que, distante do que acontece, não “suja” suas mãos (CECOSOLLA, 2003). Esses jovens decidiram, em 1974, juntos com outras e outros cooperativistas já associados, associar-se também à Cecosol (CECOSOLLA, 2003).

O que unia esse grupo de pessoas, tanto as recém-chegadas quanto as mais antigas na organização, era o desejo “[...] de conviver aqui e agora o respeito, o compartilhar, a participação plena de todas e todos.” (CECOSOLLA, 2009, p.61, tradução nossa). O que elas queriam era romper as barreiras que separavam umas pessoas de outras - por exemplo, o Conselho Gestor das trabalhadoras e trabalhadores, as associadas e associados da comunidade

toda. Ou seja, aquilo que para elas impossibilitava a construção de um "nós" mais amplo. Acreditavam que a Cecosesola era um espaço/tempo no qual era possível construir essa forma de se relacionar desejada, ainda que sem saber como. O que sabiam era que essa relação não seria possível com aquela antiga forma de administrar (CECOSESOLA, 2003).

Em uma Assembleia Geral de Associados, articulados com representantes das outras cooperativas filadas à organização, deram no Conselho Gestor uma espécie de "golpe de estado" (SALAS, 2006) e articularam um novo Conselho. Obviamente, parte das cooperativas associadas, como aquelas e aqueles que faziam parte do Conselho Gestor destituído, não estava de acordo com as transformações que estavam acontecendo e pareciam que iam acontecer. Os Sacerdotes, que no início motivaram a criação da cooperativa, também não estavam de acordo. Achavam que as ideias que o novo Conselho Gestor tinha, como promover serviços não apenas destinados para as pessoas associadas mas para toda a comunidade, era uma forma de desvirtuar o cooperativismo (CECOSESOLA, 2009).

Neste mesmo ano, 1974, surge uma situação política e social que se apresentaria como uma oportunidade de concretizar os desejos daquele novo Conselho Gestor, junto com a maioria da organização (CECOSESOLA, 2003).

O governo aumentara ao dobro a passagem do transporte coletivo e a cidade, ardente, saiu para manifestar. A renovada organização à procura de romper, na prática, com aquelas ideias que diziam que a Cecosesola era uma coisa e a comunidade outra (CECOSESOLA, 2009) dessa vez não queria se limitar ao trabalho que desenvolvia na funerária, destinado só a servir às pessoas associadas. Escutando as exigências do "povo", decidiu ir para além da manifestação e criar juntos um *Servicio Coopertivo de Transporte* SCT (Serviço Cooperativo de Transporte), gerido pelas próprias trabalhadoras e trabalhadores da cooperativa e a comunidade que o usaria. Começavam, assim, a construir o "nós" que caracteriza hoje a organização (CECOSESOLA, 2009).

Alguns dos movimentos sociais, juntamente com aqueles que estavam se manifestando, opuseram-se à proposta da Cecosesola. Para eles, o transporte coletivo era responsabilidade do Estado e devia ser oferecido por ele. Também algumas empresas de transporte privado não pareciam estar muito felizes com a ideia, ela ia contra seu desejo de aumentar a tarifa. Começavam a cultivar inimizades com alguns atores da cidade, para além daquelas que já tinham dentro da organização (CECOSESOLA, 2009).

Com um projeto que contemplava a compra de 235 ônibus e todos os recursos necessários para a manutenção do SCT por dois anos, o que garantiria economicamente poder

manter a tarifa da passagem "*a medio*¹⁷" (CECOSESOLA, 2003), fizeram uma solicitação de financiamento a uma instituição do Estado. O projeto foi aprovado, mas não todo o orçamento. Só deram recursos suficientes para a compra de 92 ônibus. O restante do dinheiro teria que ficar a cargo da organização. Nasceu então o SCT, com um destino carregado de sérios problemas financeiros (CECOSESOLA, 2003). O SCT mudou totalmente a dinâmica à qual até então estiveram habituados na Cecosesola:

Pela primeira vez, a Cecosesola prestava um serviço a toda comunidade sem privilegiar as suas próprias associadas e associados. De fato, para alguns cooperativistas isto constituía um desvio de nossos princípios. Pela primeira vez, também, contávamos com um número considerável de trabalhadoras e trabalhadores cooperativistas em tempo integral, abrindo a possibilidade de aprofundar em grande escala o processo de transformação pessoal e organizacional baseado na vivência cotidiana. Para completar, ao Departamento de Transporte só se integraram as cooperativas cujos diretores viam com simpatia a existência de um movimento cooperativo com compromisso social. Portanto, não existia dentro da própria instância nada que frearia a possibilidade de nos lançar a descobrir novas maneiras de gestão (CECOSESOLA, 2009, p.20, tradução nossa).

O SCT cria dentro da Cecosesola um novo departamento, do qual participavam de forma espontânea apenas aquelas pessoas associadas de cooperativas que eram a fim das ideias e desejos do incipiente Conselho Gestor. De forma que SCT se apresentava como um espaço aberto para o desenvolvimento daqueles desejos que os juntavam.

Enquanto chegavam os ônibus, o interesse crescente daquele grupo promotor do SCT

[...] era o como fazer para que nessa nova atividade que iniciávamos, continuar se aprofundado o processo formativo que apenas começava. Nossa maior preocupação se concentrava em descobrir mecanismos que facilitassem a participação das trabalhadoras e os trabalhadores que entravam. Como seria isso de um serviço de transporte gerido pelos próprios trabalhadores? (CECOSESOLA, 2003, p. 23, tradução nossa).

De um dia para outro, apareceram mais de 300 pessoas na organização, eram as trabalhadoras e trabalhadores necessários para o desenvolvimento do SCT. Juntos, somada à comunidade usuária, assumiriam a gestão do serviço. Mas para muitas trabalhadoras e trabalhadores lhes era “[...] estranho uma organização onde o trabalho era uma opção de vida, onde se falava de transformação pessoal e, talvez mais estranho ainda, isso de trabalhar sem chefe” (CECOSESOLA, 2003, p.28, tradução nossa). Para além da diferenciada forma de trabalhar que se propunha, a Cecosesola, seguindo a lei, oferecia um contrato com benefícios. O que para muitos (a maioria) dos recém chegados e chegadas era algo que nunca tinham

¹⁷ "*Medio*" era o nome de uma moeda na Venezuela, naquela época, com o valor de 0,25Bs, equivalente a 6 centavos de dólar. (CECOSOLA, 2003).

experimentado. Vinham, na sua maioria, de relações de trabalho "proletarizadas" (CECOSESOLA, 2009).

Nesse contexto, muitas das pessoas trabalhadoras da organização tomavam a confiança e a abertura para participação como algo que deveria ser aproveitado para o benefício individual (CECOSESOLA, 2003). Para elas, a confiança e a abertura eram uma fragilidade do SCT. Assim, muitos aproveitavam qualquer oportunidade (se impulsionaram até sindicados) para exigir privilégios e reivindicações, sem levar em consideração as condições econômicas da organização (CECOSESOLA, 2009). A Cecosesola, diferentemente do acostumado, não era de um chefe, senão de todas as pessoas que participavam da sua organização.

Em poucos meses o clima de aproveitamento se apropriou da organização e foi necessário instituir coordenadoras e coordenadores que cuidaram do processo de participação. Eram chamados de "muletas", instrumento que junto às pernas quebradas ajuda uma pessoa a caminhar (CECOSESOLA, 2003). Esta função foi desaparecendo à medida que se fortaleceram as conversações internas, nas quais mostravam a cada trabalhadora e trabalhador as contas e desmentiam o que alguns "sindicalistas" (trabalhadores da organização) diziam; as reuniões constantes, de grupos pequenos e grandes, nas quais, por áreas de trabalho se tratavam temas concretos e se tomavam decisões. Outras questões que pareciam ir para além de um tema em específico eram levadas ou para a assembleia geral ou eram discutidas por um grupo informal de trabalhadoras e trabalhadores, pessoas do Conselho Gestor e cooperativistas que acompanhavam o processo formativo (CECOSESOLA, 2009).

Elas e eles mesmos usam essa expressão "processo formativo", o qual, nesse momento, pelo que dizem, era levado por um grupo que desejava construir relações de confiança, respeito e ampliar a participação. Pelo que deixa ver da sua história, parece que esse grupo está sempre atento a desenvolver primeiro isso que desejavam elas e eles mesmos. Observamos isto, por exemplo, quando contam que não tentaram em momento algum proibir a criação do sindicato, por mais absurdo que lhes parecesse. Se as trabalhadoras e os trabalhadores queriam ter um sindicato, eles que o fizessem, mas não permitiriam que o fizesse acreditando na ideia de que na organização existia um dono e/ou alguém para quem possa exigir-se benefícios. Por isso, se entregaram à tarefa de aprofundar na comunicação, promovendo através das conversas de corredor e das reuniões a circulação de todas as informações referentes à organização. Quando se fez a votação entre as trabalhadoras e trabalhadores para criação do sindicato, por evidente maioria foi negada a ação (CECOSESOLA, 2003).

Assim como tinham reuniões internas, também realizavam constantemente reuniões com a comunidade usuária em diversos setores da cidade. Conversavam e decidiam entre todas e todos os percursos e horários dos ônibus, os problemas do SCT, entre eles, a sua grave situação econômica (CECOSESOLA, 2003). Desde então, já vinham acumulando perdas. O preço da passagem não cobria o pagamento de todos os gastos do serviço e, à medida que aumentava a inflação, a situação piorava. Ainda assim, nesses encontros assumiram o compromisso de não aumentar o preço da passagem e comprar mais ônibus para satisfazer as demandas da comunidade. Era preciso, pensavam, continuar a lutar juntos, para exigir do governo o subsídio da passagem e mais o financiamento (CECOSESOLA, 2003).

A Cecosesola colocada ao "lado do povo" era uma "força viva", e foi se tornando uma ameaça para aquelas pessoas com interesses privados. As empresas privadas de transporte continuavam incomodadas com a permanência do preço da passagem, que lhes dificultava negociar tarifas mais elevadas. E o governo e os partidos políticos, interessados nos cargos de poder, temiam que aquilo que eles consideravam como uma "força viva" (CECOSESOLA, 2003) tivesse os seus mesmos interesses. Com base no medo, construiu-se toda uma campanha difamatória. Os meios de comunicação diziam que as companheiras e companheiros da Cecosesola eram “[...] maus administradores, envolvidos em atividades corruptas e, ao mesmo tempo, militantes de uma extrema esquerda, financiadora dos movimentos guerrilheiros da Colômbia (o M19) e o de Salvador.” (CECOSESOLA, 2003, p. 38, tradução nossa).

Com muito esforço, conseguiram manter em pé o SCT. Não tinham dinheiro suficiente nem para cobrir os gastos operacionais. Acumulavam grandes perdas econômicas. No entanto, tinham uma excelente gestão e qualidade de serviço, assim ficou registrado em estudos feitos pela Câmara Municipal. O SCT era uma organização exemplar (CECOSESOLA, 2003).

Barquisimeto era a única cidade da Venezuela que, de 1974 a 1980 manteve, apesar da inflação, a tarifa da passagem sem aumento. Em outras cidades, como a Capital, a passagem era quatro vezes mais cara e ainda assim subsidiada (a metade) pelo governo daquele estado (CECOSESOLA, 2003).

O SCT, apesar de toda situação econômica, mantinha a palavra que tinha dado à comunidade e não aumentaram a passagem. Procuraram, como acontecia em outras cidades, que o governo subsidiasse o serviço (CECOSESOLA, 2003). A importância da palavra é algo também perceptível em outros momentos da história da organização, na sua vida cotidiana. Ela é a base das relações de confiança que visam construir.

Dentro da Cecosesola, as cooperativas opositoras à nova Diretoria acreditavam que com as perdas econômicas que o SCT vinha acumulando a Cecosesola quebraria. Ainda que a gestão econômica do SCT sempre se mantivera isolada dos outros departamentos da organização, como era naquela época a funerária. Mas as cooperativas opositoras não eram maioria, e em cada Assembleia Geral de Associados se reafirmava por votação o apoio ao SCT. (CECOSESOLA, 2003)

A Cecosesola realizou muitas manifestações. Várias até na própria Capital, à procura de ajuda do governo do estado, do qual teriam apoio até as eleições de 1979, mas não financiamento. Para essas manifestações, por motivação própria, chegaram a ir até 4.000 pessoas transportadas nos ônibus da organização (CECOSESOLA, 2003). Depois de muitas manifestações, em 1978, conseguiram que a Câmara Municipal, que estava por sair da sua função, outorgasse tanto um pequeno subsídio pelos próximos 8 meses quanto o financiamento para a compra de 35 unidades a mais (CECOSESOLA, 2003).

No entanto, com o SCT, a Cecosesola continuava acumulando perdas. Após decisão da Câmara, com 35 ônibus a mais, abriram as portas para novas trabalhadoras e trabalhadores que, como os anteriores, na sua maioria, não estavam acostumados às dinâmicas da organização. Novamente, de forma intensa e dentro da organização, encontraram-se expostos ao que as companheiras e companheiros da Cecosesola chamam de aproveitamento individual. De fato, tempos depois, descobriram que entre essas novas trabalhadoras e trabalhadores estariam policiais infiltrados, que por ordem do governo do Estado e do Ministério de Relaciones Interiores estavam ali para desestabilizar internamente a organização (CECOSESOLA, 2003).

As energias daquelas pessoas que davam a vida à organização estavam divididas entre cuidar do fortalecimento das relações dentro da organização, do processo de transformação pessoal e coletiva e continuar a luta para conseguir o financiamento necessário para pagar as dívidas e manter viva a organização (CECOSESOLA, 2003).

Afogados economicamente decidiram arriscar. Nos primeiros meses de 1979, sem avisar previamente as autoridades do Estado, nem a comunidade usuária, à procura do fator surpresa, subiram ao dobro o preço da passagem (CECOSESOLA, 2003). Confiando na forte relação de confiança que cultivavam com a comunidade usuária, acreditaram que entenderiam (CECOSESOLA, 2003).

Mas o medo era a reação da comunidade estudantil. Com ela não tinham tido relação direta. E sempre foi comum na Venezuela que antes de um aumento na tarifa de transporte, estudantes saiam a manifestar e agir de forma violenta contra os donos do serviço

(CECOSESOLA, 2003). Então, as companheiras e companheiros da Cecosesola organizaram-se para estarem presentes nos pontos de ônibus mais próximos às principais escolas e universidades da cidade, em dupla, à espera da reação da comunidade estudantil.

Perceberam que as/os estudantes estavam organizando uma passeata. Decidiram andar junto com elas e eles, afinal, eles e elas também eram a comunidade (CECOSESOLA, 2003). No caminho descobriram que o movimento estudantil ia em direção ao Conselho Municipal, a protestar pelo aumento da passagem e exigir o subsídio para a Cecosesola (CECOSESOLA, 2003, p.39). Não sabiam que as e os estudantes também acompanhavam os seus passos. Desde então e até março de 1980, andaram juntos.

Com o movimento estudantil apoiando-lhes, a Câmara Municipal se viu forçada a fornecer financiamento. Sua primeira oferta foi a de oferecer apenas por três meses um subsídio de um "médio", o mesmo preço da passagem anterior. Com esse subsídio conseguiam voltar a ter o preço da tarifa acordado com a comunidade, mas terminar recebendo o dobro, somando-se o aporte do governo. A oferta se fazia só por três meses, após esse período teriam eleições e mudança de mandato. O seu argumento era de que não podiam comprometer o próximo mandato da Câmara (CECOSESOLA, 2003).

Essa primeira oferta não foi aceita. A comunidade continuou (com o apoio da comunidade estudantil) se manifestando. E a Câmara se viu obrigada a oferecer o mesmo subsídio por todo um ano. Voltavam a ter a passagem "*a medio*". Contudo, com a inflação do país, o subsídio conquistado não era suficiente nem para o pagamento dos gastos do serviço e, ainda menos, para sair das perdas que vinham acumulando. Continuavam, dizem, a somar perdas e também inimigos (CECOSESOLA, 2003).

As recentes manifestações, com o apoio estudantil, tornaram a Cecosesola, como elas e eles mesmos escrevem, uma "força viva" ainda mais ameaçadora,

Tratava-se de um caso insólito na era democrática: uma organização popular que não estava controlada por nenhum partido político "havia humilhado" o Conselho Municipal que estava nas mãos dos principais partidos do país. Isto resultou em um fato inadmissível para a maioria dos dirigentes de TODOS os partidos políticos da região. Para esse momento, o que mais preocupava a esses setores era o que fazer com o SCT, como "dar um basta" à Cecosesola (CECOSESOLA, 2009, p.40, tradução nossa).

Nesse momento, as trabalhadoras e trabalhadores do SCT não percebiam o incômodo que ocasionavam nos poderes instituídos, que a sua existência estava gerando (CECOSESOLA, 2009). Segundo contam nos seus livros, todos os poderes políticos queriam dar um "basta" na Cecosesola. Elas e eles só pensavam que tudo o que até agora tinham se

proposto, tinham conseguido: estabelecer o SCT com participação das trabalhadoras, trabalhadores e as suas usuárias e usuários; ir fortalecendo o seu processo de transformação pessoal e organizativa, ainda com a forte tendência oportunista de muitas das trabalhadoras e trabalhadores. Ampliar o crédito para a compra de mais ônibus e estender o seu serviço a bairros necessitados. Manter, apesar das perdas, na sua maioria produtos da inflação, o preço da passagem "*a medio*". Através de grandes mobilizações, conseguir os subsídios necessários para manter a tarifa (CECOSESOLA, 2009). Pensavam em como manter viva sua organização e, assim, decidiram novamente apostar na sua sorte e organizar outra manifestação.

Pensaram no que comumente fazem as empresas de transporte em sinal de protesto e como forma de manipulação: parar o serviço de transporte. Seria uma ação para prejudicar a comunidade. Refletiram que, se o SCT era a comunidade organizada que se oferecia a si mesma um serviço de transporte, não poderiam, como as empresas convencionais, parar o serviço. Prejudicariam, paradoxalmente, a si mesmos. Decidiram parar os ônibus, mas não parar o transporte (CECOSESOLA, 2003).

No dia 19 de março de 1978, com apoio de cooperativas de todo o país, as quais a Cecosesola, nas suas lutas, vinha também apoiando, organizaram a "*Cola Cooperativa*" ("Carona Cooperativa". In: CECOSOLA, 2003. p.43, tradução nossa). Reunindo todos os meios de transportes, grandes e pequenos, com os quais contavam, desde os carros de algumas das pessoas associadas, até mais de 10 caminhões basculantes, se arrumaram de tal forma que as pessoas pudessem ser transportadas neles. Organizaram-se para cumprir, dessa vez de forma gratuita, com os horários e percursos acordados com a comunidade (CECOSESOLA, 2003).

Em cada ponto de ônibus expunham a razão de tal acontecimento. Não tinham recursos suficientes para manter o serviço do modo como o vinham mantendo, mas queriam continuar oferecendo o serviço de transporte que, como comunidade organizada, vinham oferecendo. "Pela primeira vez na história da Venezuela, diante da impossibilidade de continuar prestando o serviço de transporte, o prestador de serviço organizou um sistema voluntário e gratuito." (CECOSESOLA, 2016, p.43, tradução nossa). Ao final do dia, contentes com o gesto, a comunidade estava novamente animada a continuar a lutar pela tarifa da passagem (CECOSESOLA, 2003).

Neste mesmo dia, à noite, o governo da cidade, com o apoio do Ministério de Relações Interiores, entram no estacionamento da organização, levam presas as companheiras e os

companheiros que estavam no lugar e também sequestram todos os ônibus (CECOSESOLA, 2003).

No dia seguinte, os ônibus saem a trabalhar dirigidos por trabalhadoras e trabalhadores da organização que tinham sido manipulados pelo governo. Com um policial e um representante do instituto de proteção ao consumidor, obrigaram a comunidade a pagar uma nova tarifa. O dobro da anterior. Até esse dia, Barquisimeto seria a cidade da passagem "*a medio*" (CECOSESOLA, 2003).

3.1.1 Nos anos 80'...

... a Cecosesola viu-se contra a parede. Estava com grandes perdas econômicas, sem suas ferramentas de trabalho e com todas as forças políticas contra, as quais controlavam os meios de comunicação da cidade. Nada do que estava acontecendo estava sendo noticiado (CECOSESOLA, 2009).

Entraram com ações no Tribunal de Justiça. O governo do estado continuava a procurar provas que possibilitassem argumentar seus atos contra a organização, mas não tinham nenhum argumento sustentável. Todas as investigações levavam a crer que a Cecosesola tinha uma excelente gestão. Ainda assim, como dissera o governador da época, para as companheiras e companheiros da cooperativa "[...] o governo sempre tem a razão" (CECOSESOLA, 2003, p.45, tradução nossa).

Passados dois meses, o Tribunal de Justiça decidiu a favor da Cecosesola. Em conhecimento da decisão, ficaram a aguardar a entrega, mas o governo não mostrava nenhum gesto de devolução. Decidiram entrar à força no local onde ficavam suas instalações. A polícia os aguardava. Foram várias companheiras e companheiros novamente presos por supostamente impedirem o funcionamento de um serviço público. Contudo, a partir desse acontecimento, os fatos começaram a aparecer, aos poucos, nos meios de comunicação da região (CECOSESOLA, 2003).

Eram um total de 128 famílias que dependiam economicamente do STC. Famílias das trabalhadoras e trabalhadores que por essa época ficaram na organização. Algumas delas e deles, ainda policiais infiltrados do governo, mas a maioria pessoas que, "*apesar de tudo*", estavam juntos com a organização. (CECOSESOLA, 2003)

Com ajuda de empréstimos familiares e alimentos que chegavam de diversas cooperativas, conseguiriam subsistir durante todo esse período, no qual não tinham os seus implementos de trabalho. Ainda assim, sua principal preocupação não era econômica, senão a intervenção da Cecosesola toda (CECOSESOLA, 2003).

Como estava na lei de cooperativa vigente para a época, a Superintendência Nacional de Cooperativas, apenas diante de graves irregularidades poderia intervir em uma cooperativa (CECOSESOLA, 2003). As companheiras e companheiros sabiam que sua organização não tinha cometido nenhuma irregularidade. Mas, tinham medo de que a Superintendência se deixasse levar pelo que diziam deles e acabasse legalmente com a organização. Era isto o que mais lhes preocupava: que a Cecosesola fechasse as portas, sem um processo de discussão e decisão das pessoas associadas. Felizmente, ainda que ficaram por muitos anos com esse temor, isto nunca chegou a acontecer (CECOSESOLA, 2003).

Nesse contexto, realizaram uma Assembleia Geral de Associados. Participaram todas as cooperativas filiadas da Cecosesola. Por maioria, reafirmaram o apoio ao SCT (CECOSESOLA, 2003). Poucas eram as cooperativas que não estavam apoiando o movimento. Alguma destas criaram outra central cooperativa, por medo de que a Cecosesola fosse destruída (CECOSESOLA, 2003). Durante a reunião, algumas das pessoas associadas que se opunham ao SCT, chamaram a polícia. Com a chegada dos policiais terminou-se a Assembleia, e mais uma vez algumas companheiras e companheiros da organização foram levados à cadeia (CECOSESOLA, 2003).

Terminada a Assembleia, saíram à procura de mais apoio. Partindo de uma cidade localizada no estado vizinho, começaram a andar mais de 400 Km até a Capital. Saíram daquela cidade pelo medo da polícia de Barquisimeto impedir a passeata. Também, porque neste estado conseguiram a autorização do governador, o que possibilitou a autorização da passeata nos outros estados. Tudo isto não foi algo fácil de fazer. Os governadores na época eram escolhidos "a dedo" pelo Presidente da República e era o próprio Ministério de Relaciones Interiores que, junto com o Governo do Estado Lara, tinha atentado contra a Cecosesola (CECOSESOLA, 2003).

No caminho, foram acolhidos pelas cooperativas das diversas cidades por onde passavam. Com o apoio delas, se organizavam em grupos, iam conversando sobre a situação com todos os meios de comunicação e forças políticas da localidade. Aos poucos era do conhecimento nacional todas as injustiças que tinha vivido a organização (CECOSESOLA, 2003). Chegaram a Caracas um total de 200 cooperativistas. Estavam a recebê-los os meios de comunicação, as companheiras e companheiros das diversas cooperativas e também a polícia.

Eles impediram a passeata de continuar até o parlamento. Mas, se dividindo em pequenos grupos, nos carros das pessoas associadas às cooperativas da Capital, conseguiram chegar. À porta do congresso, a polícia estava preparada para atacar. Mas, algumas das e dos parlamentares, que já sabiam o que tinha acontecido com o SCT da Cecosesola, possibilitaram a entrada de um grupo da organização ao parlamento (CECOSESOLA, 2003).

O Parlamento resolveu criar uma comissão para estudar o caso. As companheiras e companheiros da Cecosesola ofereceram toda informação que tinham. O governo não tinha mesmo como justificar tudo o que tinha feito. O Parlamento, como o Tribunal, ratificou que tinham sido uma injustiça as ações comandadas pelo governo do estado Lara (CECOSESOLA, 2003).

Foram 140 dias o tempo total em que as companheiras e companheiros da organização ficaram sem suas ferramentas de trabalho. Na sua entrega, o panorama era, segundo a Cecosesola (2003), desolador. Quase 70% dos ônibus estavam inutilizáveis. Encontrava-se a organização numa situação na qual tinha perdas de 30 vezes o valor de seu capital (CECOSESOLA, 2003).

Até 1985, mantiveram ativo o SCT, apesar da crise econômica e dos poucos ônibus que estavam ativos. Claro, já não mais com aquela tarifa. Ainda assim, dada a inflação, nunca conseguiram pagar os gastos do serviço. Ainda menos as perdas, que ao longo da sua existência vinham se acumulando (CECOSESOLA, 2003).

Pouco tempo depois do acontecido, conversaram com o Ministro de Relaciones Interiores. Este pediu, de alguma forma, desculpa pelo acontecido (CECOSESOLA, 2003) e conseguiram que pagassem à Cecosesola uma pequena parte do montante das perdas geradas pelas ações do governo. Contudo, esse dinheiro estava longe de cobrir as perdas reais. Apenas serviu para pagar as demandas que algumas das ex-trabalhadoras e ex-trabalhadores do SCT tinham feito à Cecosesola, seguindo recomendações do governo (CECOSESOLA, 2003).

Contudo, sem ônibus, contam,

(...) podíamos nos reunir diariamente, avaliando, entre todos, refletindo... assim as “dificuldades” que se apresentavam pelo caminho e os erros que cometemos se converteram em oportunidades para encontrar-nos na reflexão, para comunicar-nos uns com os outros, para estreitar relações de transparência e confiança, para construir identidade (CECOSESOLA, 2003, p.24, tradução nossa).

É na terra das marginalizadas e marginalizados, daqueles que estão à borda do social, onde a Cecosesola parece encontrar, com uma maior intensidade, sua força. Com tempo (livre?!) e disposição para juntos se sentarem e compartilhar, conversar e encontrar formas de

dar continuidade à vida com outras pessoas que queriam e querem esse modo de viver. Levados pelo desejo, que desde o início os motivava, encontraram naquela época um espaço-tempo propício para experimentar, de maneira intensa, as possibilidades para viverem relações não hierárquicas, de compartilharem a informação, de fortalecer as suas relações de confiança, de perceber o que os juntava.

Foi aí onde se encontraram com o que reconheceriam como "sua" força, força da qual ninguém pode se apropriar:

[...] essa energia coletiva que surge de um processo onde se vão desconstruindo as hierarquias, compartilhando informações, estreitando relações de confiança e aprofundando nossa identidade. Uma força que se exerceu sem violência e com o fim de defender nossa integridade como organização. Uma força construtiva que existe em função de fortalecer o mesmo processo que a gera. Uma força que não se exhibe. Que não é violenta porque não se trata de um poder para impor-se sobre o outro ou sobre a outra. Uma força que sabemos que existe porque a vivemos diariamente diante de qualquer desafio, 'obstáculo' ou 'contratempo' que encontramos no caminho. Uma força que se desfaz quando alguém tenta colocá-la em função de interesses pessoais ou grupais, já que se trata de uma energia coletiva que responde a outra lógica. Uma força que se dilui se tratamos de encarcerá-la dentro da lógica patriarcal de acumulação de poder, já que ao tentar acumular a solidariedade, como dinheiro guardado em banco para utilizá-lo oportunamente, destruimos sua essência. Como o horizonte que existe, que se vê, que se desfruta, mas se tentamos tocá-lo, se desmancha. Ao contrário, a solidariedade se multiplica justamente quando a praticamos generosamente, convertendo-se em uma força transformadora (CECOSESOLA, 2009, p.25, tradução nossa).

A solidariedade é, para Cecosesola, uma força da qual não podemos nos apropriar, mas, ainda assim ou por isso, conseguimos sentir. Uma força que parece ser o que os manteve vivos até agora; uma força que possibilita o processo de transformação pessoal e coletivo e/ou vice-versa, e a cultivam com o desenvolvimento da confiança, do respeito, da ampla participação, resguardados em cada um dos critérios coletivos que desenvolvem na organização.

Com essa força solidária, parece ir se tornando cada vez mais insustentável a ideia que tinham da educação. Assim, foram passando de uma educação como um "ensinar a pescar" a tornar possível o desenvolvimento de um certo "pescar juntos". Hoje em dia, é assim que pensam a educação: "pescando juntos". Tentando sair da dualidade entre "dar o peixe" e "ensinar a pescar", mas sem descartar a possibilidade de que em determinados momentos ambas alternativas possam ser válidas (CECOSESOLA, 2009, p.15, tradução nossa). Ou, como diz uns dos companheiros, “[...] é o fato de que não somos nós quem ensinamos, mas sim que entre todos lhe vamos buscando ideias, vamos buscando ideias, é parte também do que como grupo vivemos” (DE UN FUNERAL... 2010, Cap.4, min.25:12),

tradução nossa). Elas e eles pensam a educação, como veremos nas próximas páginas deste texto, de uma forma em que todas as pessoas, à medida que participam do processo, também são responsáveis por ele (CECOSESOLA, 2003).

Até finais dos anos oitenta continuaram submergidos numa crise econômica. Mas, já em 1983, começavam a construir saídas para a crise que possibilitaram a continuidade do seu processo de educativo. Naquele ano abriram a primeira "*Feira de las hortalizas*" (Feira das Hortaliças) ou, como seria chamado posteriormente, "*Ferias de Consumo Familiar*" ("Feiras de Consumo Familiar". In: CECOSOLA, 2003, p.64, tradução nossa), ideia que surgiu após conhecerem uma experiência semelhante desenvolvida por uma cooperativa da Capital, Caracas. No seu nascimento, a feira era uma pequena venda de legumes a um só preço solidário. Hoje, são grandes mercados, onde continuam vendendo os legumes a um preço único e econômico, como também vendem produtos processados (CECOSESOLA, 2003).

Essa primeira feira foi aberta com o apoio da Assembleia Geral dos Associados, numa das cooperativas associadas à Cecosesola, que na época tinha pouca participação dos seus associados e associadas: "*El triunfo*", junto com cooperativa "*La Alianza*" (a única cooperativa agrícola que no momento era parte da organização e que passava também por graves problemas econômicos), cooperativistas de outras cooperativas e trabalhadoras e trabalhadores do SCT (CECOSESOLA, 2003)

Da mesma forma em que foi aberta a feira – em “mutirão” – , tendem a resolver todos os seus problemas (CECOSESOLA, 2003). Buscam não interpretar as situações vivenciadas por cada pessoa e/ou organização como acontecimentos isolados, mas como algo interconectado, ao qual, entre todos vão procurando saídas.

Após abrir a feira de "*El Triunfo*", tiveram a ideia de pegar os ônibus que ainda continuavam funcionando e fazer com eles feiras itinerantes. Ideia que, tempo depois, abandonariam por não contribuir com o processo educativo tanto quanto as feiras não itinerantes, que conseguiram estabelecer em várias partes da cidade (CECOSESOLA, 2003). E sim, elas e eles, já naquela época, ainda não percebendo o sucesso econômico que seriam as feiras, percebiam que aquela atividade possuía características que permitiam ampliar e acelerar o processo formativo que estavam construindo:

Diferente do transporte de passageiras e passageiros, o trabalho nas Feiras se desenvolvia em conjunto, entre todas e todos, em um mesmo espaço, multiplicando as possibilidades de conhecer o fazer diário. Também, contrário ao transporte de passageiras e passageiros, a concentração das vendas nos fins de semana permitia efetuar reuniões periódicas com todas e todos os participantes, sem estar submetidas/submetidos às limitações de tempo. A simplicidade da maioria das tarefas desenvolvidas dentro das feiras, junto com a igualdade nos ingressos,

facilitava a rotação. A segurança de um mercado cativo permitia também a incorporação dos grupos comunitários de produção agrícola e de produtos processados pelos integrantes do processo. Além disso, desde o começo, se vislumbrou e se propiciou a incorporação de outras organizações comunitárias na venda de produtos alimentícios (CECOSESOLA, 2009, p.34, tradução nossa).

Nas feiras encontraram a forma de desenvolver alguns mecanismos que possibilitavam aprofundar seu processo educativo: estar juntos num mesmo espaço, realizar periodicamente reuniões sem limite de tempo, que o trabalho desenvolvido pudesse ser facilmente realizado por todas e todos, a rotatividade de todas e todos por todas as tarefas que implica o trabalho, igualdade dos pagamentos, a integração de outros grupos comunitários. Todas essas questões, como veremos a seguir, são alguns dos critérios coletivos que como grupo vêm-se construindo.

Nesse mesmo período, também transformaram o modo de trabalho dentro da funerária, eliminaram o gerente, aboliram os cargos, existindo apenas tarefas compartilhadas entre todas e todos os que aí trabalhavam, igualaram os pagamentos (CECOSESOLA, 2009). Em cada uma das cooperativas associadas à organização, esses movimentos também iam e continuam se dando, cada uma ao seu próprio ritmo. Nisto, eles reconhecem que, à medida que vão transformando a sua forma de trabalho, vão sendo mais abertos e flexíveis, vão todas e todos tentando ser capazes de participar e ir assumindo as responsabilidades que isso implica, vão se dando a possibilidade de aprofundar no seu processo educativo (CECOSESOLA, 2003).

Nesta dinâmica, criaram entre os anos 1980 e 1990 um *Consejo Regional de Educación* (Conselho Regional de Educação), aberto a qualquer um e encarregado de acompanhar o processo educativo da organização que entre todas e todos estavam a desenvolver. Como uma forma de sair da ideia de promotoras e promotores de educação, encarregados de “dar” a educação.

Esse Conselho, ao cumprir, de alguma forma, sua função, também foi se fazendo desnecessário.

Paulatinamente, as necessidades de capacitação e formação se foram resolvendo entre todas e todos, 'pescando juntos', aprofundando um processo de aprendizagem e de transformação pessoal em intercâmbio e o apoio mútuo entre as diferentes instâncias e grupos que conformam a organização (CECOSESOLA, 2009, p.33, tradução nossa).

Isto, como na história de toda a organização, parece ser observável no percurso das Feiras de Consumo Familiar. Ao final dos anos oitenta, pelo seu sucesso, em três anos triplicaram a quantidade de trabalhadoras e trabalhadores. Como no período do SCT, entraram

pessoas na organização que estavam acostumadas a assumir a confiança como uma oportunidade da qual se aproveitar. Essa situação gerou problemas graves que ameaçavam o ambiente que vinham cultivando (CECOSESOLA, 2003).

As reuniões eram os espaços para tratarem desses problemas, mas, pela sua gravidade, muitas vezes o grupo não se via com capacidade de encará-los. Ante essa situação se cria um comitê de disciplina, composto por pessoas variáveis, mas que tinham adquirido uma “forte identidade e compromisso com a organização e uma autoridade moral, produto de seu agir no *Servicio Cooperativo de Transporte*” (CECOSESOLA, 2009, p.33, tradução nossa).

Dentro desse comitê, existia desde o início a ideia de que o importante não era tanto a decisão, mas o processo e a profundidade da discussão que a tomada de decisão gerava. Também fazia parte da análise o pensar o porquê foi necessário levar essa decisão para o comitê (CECOSESOLA, 2003). Muitas das decisões que tinham que ser tomadas envolviam situações dolorosas, mas se concebia e se concebe que o importante era não se deixar derrubar por elas e assumir tudo como uma fonte para refletir e se revisar interiormente (CECOSESOLA, 2009).

Nessas reuniões, escrevem

No inicio, tendíamos a 'avaliar-nos', a classificar comportamentos em 'bons' e 'maus', enfim, fazendo julgamentos. No entanto, com o tempo, ainda que em algumas ocasiões regressávamos a esta tendência, vínhamos fazendo um esforço sério em aprofundar a análise, em respeito mutuo, sem adiantar juízos de valor. Deste modo, prosseguimos aprofundando nossa transformação como pessoas e como organização (CECOSESOLA, 2009, p.42, tradução nossa).

Ao final dos anos noventa, esses comitês deixaram de existir. Como no caso das coordenadoras e coordenadores "muletas" do SCT, não foram mais necessários ao irem se fortalecendo na comunidade toda os laços de confiança, comunhão e identidade com a organização (CECOSESOLA, 2003). O que se discutia dentro dos comitês passou a ser possível discutir em toda e qualquer reunião, a partir da prática e do cultivo do grupo dessa forma organizacional, que ninguém sabia muito bem como concretizar, mas que estavam dispostos e continuam dispostos a experimentar (CECOSESOLA, 2009).

Durante esses primeiros anos das *Ferías de Consumo Familiar*, em vários momentos, voltaram a aceitar financiamento do governo. Mas, após aceitar participar, em todos os casos, chegaram ao acordo interno de cancelar o contrato adquirido com o governo e devolveram o dinheiro recebido, porque o governo não cumpria com sua palavra (CECOSESOLA, 2003). E a palavra, como já dissemos, é muito importante para essa organização. Sem ela, não podem

ser construídas relações de confiança. Ou, por sentirem que no acordo feito o governo apenas colocava recursos econômicos e lhes colocavam uma camisa de força, pois, na nossa cultura, "quem paga a banda, escolhe a música", ou também porque os convênios os levavam a ritmos de trabalho, a um "ativismo" insustentável com o seu processo formativo (CECOSESOLA, 2003).

Em Cecosesola (2003) refletem sobre o que parecia se gerar na organização com as associações feitas com o governo, que pareciam levá-los por um caminho em que eram considerados como "prestadores de serviço", como aconteceu de alguma forma durante o STC. Era difícil dizer "não" ao governo. Várias vezes aceitaram suas propostas. O que o governo propunha parecia tanto beneficiar toda a comunidade, quanto lhes oferecer uma segurança econômica que na época não tinham (CECOSESOLA, 2003). Isto, em um país que estava passando, no início dos anos 1990, por uma grave crise, e com uma sociedade civil que parecia cobrar da organização um maior "ativismo".

No entanto, como mais tarde conseguiriam refletir em Cecosesola (2003), sua razão de ser não era nem tinha sido as lutas reivindicativas, nem o desmedido ativismo. Para elas e eles, as lutas, que haviam respeitado e desenvolvido durante o SCT, tinham a ver com superar uma lógica que divide (ou distancia) umas pessoas das outras, onde umas pessoas entregam a sua vida em prol da vida de outras e acabam esgotadas para que outras possam descansar e viver do trabalho alheio. O que elas e eles procuravam e procuram é desenvolver relações nas quais o "nós", um certo "fazer juntos", seja possível. Para isso, era e continua sendo preciso ter o tempo (livre) para voltar-se para si mesmos e olhar o que se faz e não contribui para essa vida que se quer viver (CECOSESOLA, 2003).

Talvez, como consequência desse "nós", do desenvolvimento de relações de apoio mútuo, com o seu fazer, reivindicam - como diria o personagem mexicano Chaves "sem querer querendo" - uma "melhor qualidade" de vida para todas as pessoas. Em todo caso, como surge repetidamente na sua escrita, o seu foco é ir construindo internamente um processo de transformação pessoal e coletiva, aberto a qualquer um que deseje se incorporar (CECOSESOLA, 2003).

Quando o governo, com apoio de todos os partidos políticos e outras forças da cidade, por medo do que as companheiras e os companheiros da Cecosesola estavam a gerar, tenta destruir a SCT, destrói, pensamos aqui, a presença da Cecosesola nesse campo de guerra pela obtenção ou manutenção de algum suposto poder. O que se converteu, de alguma forma, em um "golpe de sorte". Assumindo que estavam à margem da guerra, encontraram na margem o tempo/espço para aprofundar, como escreveram, sua educação (CECOSESOLA, 2003). Esse

tempo/espço tem sido e continua a ser cultivado na Cecosesola. Por exemplo, conta Cecosesola (2003), que após aqueles memoráveis acontecimentos do SCT, continuaram a sair na imprensa opiniões que continuavam a difamar a Cecosesola. Seus trabalhadores continuaram a responder por algum tempo, até que decidiram não prestarem mais atenção ao que deles falavam, para dedicarem-se exclusivamente à sustentabilidade e desenvolvimento do seu processo educativo interno.

3.1.2 A partir dos anos 90'...

...começaram a criação do que se conhece como "*fondos de apoyo mutuo*" (fundos de ajuda mútua) (CECOSESOLA, 2003, p.74), como uma forma de se proteger e cuidar do seu processo entre todas e todos. Os fundos consistem no cuidado e na alimentação permanente de diversas "vaquinhas". Cada organização filiada à Cecosesola e, dependendo do fundo, toda pessoa associada, periodicamente contribui com uma pequena quantidade de dinheiro. Para além desse dinheiro, se organizam atividades, como festas, viagens, vendas de alguns produtos, nas quais o dinheiro arrecadado é destinado à determinada "vaquinha" (CECOSESOLA, 2003).

Existem fundos ou "vaquinhas", por exemplo, das cooperativas de agricultores destinados aos casos de perda nas colheitas, ou saúde, do qual todas as companheiras e companheiros participam. Assim, quando alguém fica doente ou quando uma cooperativa perde a colheita, solicita nas reuniões dispostas ou em qualquer outra reunião, a discussão de parte desses fundos para o pagamento dos gastos correspondentes. Quando o dinheiro solicitado é maior do que o fundo pode oferecer, solidariamente pode surgir de forma espontânea outra "vaquinha" feita no momento, ou se organizam mais atividades entre todas e todos, para ajudar a quem precisa (CECOSESOLA, 2003).

Com base no apoio mútuo, a Cecosesola conseguiu recuperar todas as perdas acumuladas durante o SCT e pagar todas as dívidas que tinha com o governo. Também conseguiu sustentar e fortalecer, com a sua própria forma organizacional, o processo educativo (CECOSESOLA, 2003).

Dentro dessa lógica, no ano de 1995, também na cooperativa "El Triunfo" iniciam o seu próprio serviço de saúde, com um pequeno consultório médico. Aos poucos, outras cooperativas associadas à Cecosesola foram se motivando e criando outros consultórios.

Surgiu a "*Red Cooperativa de Salud*" (Rede Cooperativa de Saúde) (CECOSESOLA, 2003, p.75), que daria nascimento ao *Centro Integral Cooperativo de Salud* – CICS (Centro Integral Cooperativo de Saúde), inaugurado no ano de 2008 (CECOSESOLA, 2015). Nele, desenvolvem tanto a conhecida medicina ocidental quanto formas de medicina oriental e outras terapias alternativas.

Enquanto na organização do Centro, desde o começo se tem tentado desmanchar as separações entre as diferentes tarefas a desenvolver, esse processo é dificultado um tanto pelo grau de especialização inerente à medicina. No entanto, isso não tem sido impedimento para ir construindo uma organização sem cargos burocráticos onde a coordenação e a vigilância a exercemos entre todas e todos. Nossa única estrutura organizativa consiste nas reuniões semanais de avaliação (CECOSESOLA, 2003, p.77, tradução nossa).

Uma anedota, contada para nós por Teresa Correa, trabalhadora associada da organização, há cerca de dois anos, que reflete os processos que vão construindo e com os quais vão se transformando, agora também no campo da medicina, é de uma discussão que surgiu em relação ao estacionamento do CICS. O prédio conta com poucas vagas. Pensando na utilização mais apropriada do espaço, chegaram à decisão de que essas vagas tinham que ser liberadas só para as pessoas que não trabalham no CICS. Entre outras razões, porque quem trabalha passa normalmente o dia todo lá, e não chega, como no caso da comunidade que vem procurando o serviço médico, com pessoas cujas capacidades físicas estão diminuídas. Acordado isso, as companheiras e companheiros da organização podem deixar seus carros no lote de um vizinho com o qual já tinham acordado essa possibilidade (informação verbal)¹⁸.

Um dia, quando um dos companheiros está cumprindo com a responsabilidade de cuidar do estacionamento, chega uma companheira da organização, médica, que passando por cima do acordo, decide estacionar seu carro no lugar. O companheiro lembra o que tinham acordado na reunião, ela diz que ela é "médica", entrega a chave do seu carro para ele e sobe para trabalhar. O companheiro, que tem já muitos anos na organização, subiu e conversou com outras pessoas também da organização. Juntos decidiram que seria necessário se sentarem para conversar com aquela companheira que, com o argumento de ser "médica", sem discussão, desrespeitava um critério coletivo. Nesse dia, as pessoas que seriam atendidas por ela, tiveram que ser atendidas por outra médica, enquanto aquele grupo e aquela companheira conversavam sobre o acontecido.

O companheiro que chamou a atenção para a atitude da companheira e as outras pessoas que participaram dessa reunião não fazem parte de nenhum comitê de disciplina.

¹⁸ História que escutamos na nossa última visita a Cecosesola, no começo do ano de 2014.

Atualmente, não existe comitê de disciplina em Cecosesola. Eles são apenas pessoas que, vivendo a organização, estão dispostas a cuidar, conversar e aprender sobre o que nela acontece no cotidiano. Esse fato nos fala sobre a forma com que enxergam a educação. A educação é não apenas pensada mas também, e principalmente, vivida não a partir da lógica de que existe alguém previamente definido como aquele que sabe ou ensina (“a médica”), mas como um processo coletivo no qual, entre iguais, vão buscando ideias que permitam aprender sobre o vivido.

No ano de 1996, formou-se a Equipe Cooperativa de Vídeo. Com apoio do Cineasta Venezuelano Alfredo Anzola começaram a registrar via meios audiovisuais as histórias dos pequenos grupos de produtoras e produtores que fazem parte da organização. Até 2009, tinham produzido 220 vídeos (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 22 de fevereiro de 2016). Outros, como o já citado documentário *De um funeral a um hospital* (2010), seriam feitos em parceria com pessoas interessadas em documentar seu trabalho.

Com o novo milênio, também, incursionam na escrita, publicando em 2003, 2007 e 2009 respectivamente três livros de autoria coletiva, escritos em primeira pessoa do plural, os quais tentam falar francamente sobre o que tem sido a vida comunitária. Recentemente, estão desenvolvendo a sua comunicação na mídia digital, dedicam-se a produzir materiais para sua página web, facebook e canal de youtube que visam compartilhar o trabalho e reflexões que vem desenvolvendo. (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 22 de fevereiro de 2016).

De igual forma têm estado interessados em criar espaços, para junto com outras pessoas e/ou organizações, aprofundar nas suas reflexões o entorno ao processo que vêm desenvolvendo. Assim, eles têm estabelecido vínculos com universidades, coletivos, pessoas de diversas partes do mundo que, interessados na experiência da organização, se dispõem a realizar trocas. Um espaço para isso são as *Cátedras Cooperativas*, foros ou seminários que organizam, desde 2006, junto com a *Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado-UCLA* (Estado de Lara, Venezuela). O objetivo da Cátedra é de ser um espaço de encontro de processos organizativos que estejam à procura de transcender a estrutura organizativa ocidental. São mais de 10 cátedras que organizaram. Entre as pessoas que têm participado como conferencistas, se encontram: Humberto Maturana, John Holloway, Carlos Calvo, Myron Rogers, Walter Kohan, Raúl Zibechi, Julio Escalona, Luis Razeto, Roberto Briceño-León, Edgardo Lander, Alejandro Moreno, Reinaldo Rojas, Frank Bracho, Axel Capriles. (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 20 de junho de 2015).

Outro vínculo que tem com essa mesma universidade é através do *Taller de Autodesarrollo* (curso de autodesenvolvimento) das Faculdades de Administração e

Contabilidade e Ciências da Saúde, nas quais as companheiras e companheiros da Cecosesola, pelo trabalho que desenvolvem, atuam como professores. Tanto dessa universidade, como do Instituto Universitário Politécnico Andrés Eloy Blanco, de igual forma, recebem estudantes interessados em realizar estágio. (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 20 de junho de 2015).

3.1.3 "Acción nosótrica"

Nesses seus processos auto-reflexivos, têm associado sua busca de vida ao desenvolvimento de uma forma organizativa fora da cultura patriarcal. Entendem por cultura

[...] as crenças, costumes, atitudes e maneiras de pensar e relacionar-nos entre nós mesmos e com todos os elementos que compõem o nosso planeta e o nosso universo. Essas características culturais vão passando de geração em geração e produzem traços específicos nos diferentes seres humanos (CECOSESOLA, 2003, p.4, tradução nossa).

Existem, nesse sentido, tantas variantes culturais quanto grupos humanos. E para cada cultura, formas organizativas que lhe são próprias (CECOSESOLA, 2003). Para a Cecosesola, seguindo Humberto Maturana, é a cultura ocidental patriarcal a que predomina entre todos nós. É ela a que consideram a "nossa cultura". Ela se manifesta na forma como nos agrupamos, "o fato organizativo"; em como e para que produzirmos, "o fato econômico"; e o como concebemos a existência, "o conhecimento" (CECOSESOLA, 2003, p.5).

Assim, entendemos em consonância com a nossa cultura predominante, segundo Cecosesola, que uma organização deve ser necessariamente "[...] vertical e de essência autoritária, onde a responsabilidade tende a ser acumulada por aqueles que se localizam na parte superior da pirâmide" (CECOSESOLA, 2003, p.6, tradução nossa). Portanto, o que diferenciaria uma organização de outra na nossa cultura, é o "nível" de autoritarismo que ela apresenta (CECOSESOLA, 2003). Em coerência com essa forma organizativa, no econômico "[...] longe se ver o mundo como cheio de abundantes riquezas naturais para compartilhar, pressupõe-se a escassez de recursos, e gera-se um processo em essência individualizante, onde predomina a propriedade privada e onde o que acumula mais riqueza vale mais." (CECOSESOLA, 2003, p.6, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, assumimos o conhecimento como algo que pode ser cortado e dividido em partes, acumulado para nos dar mais valor.

Na nossa cultura patriarcal, abordamos o conhecimento desde o particular, separando as partes da sua relação dentro de uma totalidade. Ressaltamos o valor da razão, minimizando o mundo emocional. Acreditamos cegamente na capacidade do ser humano de precisar uma verdade objetiva não afetada por sua história pessoal. Entramos assim no mundo dos especialistas, das parcelas do conhecimento, das categorias e dos enfrentamentos. O material versus o espiritual, a alma e o corpo, a vida e a morte, o mau e o bom, o branco e o contraposto (CECOSESOLA, 2003, p.6, tradução nossa).

Em termos globalizantes, as companheiras e companheiros da Cecosesola descrevem a cultura que como ocidentais nos caracteriza como própria da "hierarquia", o "particularismo", a "acumulação", a "luta pelo poder" e o "controle" (CECOSESOLA, 2003, p.10). Ao enxergá-la de tal forma, pensam no que vêm fazendo no seu processo educativo e vão desmontando as crenças e valores dessa cultura que carregam em si mesmos e que não contribuem com o desenvolvimento da vida que querem viver (CECOSESOLA, 2003). É dessa forma que, olhando para o seu passado, se questionam:

Teria sido muito traumático e forçado gerar um processo auto-organizativo em um movimento cooperativo que já em 1974 se encontrava preso em estruturas organizativas patriarcais sumamente rígidas e imerso em lutas pelo poder interno? Teria sido preferível deixar que esse processo de hierarquia da Cecosesola continuasse seu curso em direção ao mesmo percurso organizativo das outras centrais cooperativas do país, ou mesmo, de grande parte do movimento cooperativo mundial? Teria sido um 'erro' colocar em função das lutas reivindicativas e, em especial, em função da luta pela passagem "*a medio*"? Ficamos então presos na mesma lógica de poder e do controle de nossa cultura patriarcal que tentamos desmanchar no nosso processo interno? (CECOSESOLA, 2003, p.59, tradução nossa).

Percebem, contudo, que não é nada fácil sair da cultura dominante, que é algo no qual todas as pessoas estão imersas e pelo qual é preciso colocar o foco no processo educativo (CECOSESOLA, 2003). Que é preciso certa disciplina, "[...] uma ordem que emane do grupo" (CECOSESOLA, 2003, p.61, tradução nossa), para tornar possível a sua educação pessoal e coletiva.

Assim, assumindo a sua história e o seu processo, parecem ir à procura de outra forma de vida, que se encontra na sua própria vida

Na América Latina, convive uma forte presença de cultura patriarcal junto com influências indígenas e africanas de anos passados. Fluem correntes de igualdade, cooperação, solidariedade e a concepção da organização como uma família estendida. Essas correntes, por sua parte, estão presentes com maior força nos grupos humanos menos integrados ao 'processo modernizador', aquelas pessoas que não tiveram a 'oportunidade de ir-se acoplando à cultura dominante através da educação e do trabalho de caráter formal (CECOSESOLA, 2003, p.17, tradução nossa).

Outras culturas, para Cecosesola (2003), também nos habitam, ou seja, traços culturais de civilizações não dominantes que vão de encontro ao desenvolvimento da cultura ocidental vigente, as quais encontram espaço para desenvolver a vida que juntos querem viver. Essa convivência, eles perceberam, não se gera pela via da imposição, mas se nutre de um processo que elas e eles consideram auto-organizativo, "[...] baseados na intuição, na prova e no erro" (CECOTESOLA, 2003, p.16. tradução nossa).

Contudo, a Cecosesola nos lembra a anedota que Carlos Lenkersdorf, autor do livro *Filosofar en clave Tojolabal* (2002), conta numa tentativa de mostrar a "acción nosótrica", que parece marcar a forma em que vivem os tojolabales. O autor compartilha a sua experiência dando aula para um grupo de indígenas tojolabales. Durante essas aulas, segundo o método dialógico que utilizava, todas e todos ficavam lendo, discutindo juntos. Não faziam exames. Mas, um dia, suas /seus estudantes pedem para ele fazer-lhes um exame. Elas e eles queriam saber como era que se faziam as provas nas escolas convencionais. Então, o professor, acolhendo o pedido, ditou um problema para os estudantes resolverem como forma de prova. No momento, sem titubear, todas/todos estudantes se juntaram a resolver juntos o problema (LENKERSDORF, 2002).

Depois de uma animada conversa entre elas e eles, conseguiram dar resposta à questão colocada. E ficaram conversando sobre a forma em que nas escolas costumam serem apresentados os exames, que para surpresa dos tojolabales era, como o professor lhes compartilhava, de forma individual. Elas e eles não conseguiam entender por que dar resposta a um problema de forma individual se podiam fazê-lo de forma coletiva, também não entendiam por que o professor apresenta um problema para o qual ele já tem a resposta certa. No contexto, expuseram as razões pelas quais resolveriam juntos qualquer problema que a vida lhes apresente...

Aqui somos vinte e cinco cabeças que, portanto, pensamos melhor que uma só. Assim, também temos cinquenta olhos com os quais vemos melhor que somente com dois. Qual solução de problema se produziria se cada companheiro separa-se de seus vizinhos, fosse para suas casas para resolver o problema sozinhos? NÓS não entramos em competição uns com os outros. Os problemas na vida real são tais que requerem a melhor solução e para esta se recomenda a presença de comunidade reunida e não ao indivíduo isolado (LENKERSDORF, 2002 p.25, tradução nossa).

Para as e os tojolabales, segundo o autor, dois corpos podem mais do que um. O que faz com que prefiram resolver os problemas juntos do que separados. Assim, "[...] a aparição repentina de um problema conduz, da presença latente, à formação visível e tangível do NÓS

que, além de tudo, nos mostra que o NÓS corresponde a um princípio social organizativo" (LENKERSDORF, 2002, p.25, tradução nossa).

O "nós" parece ser a sua forma organizativa social nessa cultura indígena. Desde que a criança nasce na comunidade Tojolabal, comenta o autor, está sempre junta com outras pessoas. Ela nasce dentro de uma concepção de nós. Em momento algum ela fica sozinha. Não se encontra só com seus pais e irmãos, também com seus avôs, tios, vizinhos... (LENKERSDORF, 2002).

O que está a se construir dia a dia na Cecosesola, parece-nos, de alguma forma, estar marcado pela retomada de certa "acción nosótrica". Dizemos retomada, porque a solidariedade ou o mutirão não são invenções da Cecosesola. O processo que dentro da organização se vive, como já dissemos, está "[...] enriquecido por crenças ancestrais, onde estamos permanentemente reinventando a organização, valorizando a solidariedade, a cooperação e a concepção da organização como uma família estendida" (CECOSESOLA, 2003, p.87, tradução nossa).

3.1.4 O que a caracteriza

As companheiras e companheiros da Cecosesola se consideram uma organização em movimento e/ou um processo (CECOSESOLA, 2015). Organização, que no seu primeiro livro, *Buscando una convivencia armónica* (2003) tenta sintetizar em três elementos fortemente relacionados entre si: (1) Disciplina coletiva; (2) Compartilhando responsabilidades; (3) Atitude multifuncional (CECOSESOLA, 2003).

(1) A disciplina coletiva. Cecosesola é crítica à sua existência, tanto à forma organizacional na qual existe um Conselho Gestor que define e impõe as regras a seguir e que são os únicos que podem e são responsáveis pela tomada de decisões; como às formas organizacionais que, pretendendo uma "horizontalidade", criam uma estrutura igualmente burocrática à anterior, onde cada decisão tem que ser tomada levando em consideração todas as opiniões de todas as pessoas participantes. Ambas as formas organizacionais terminam colocando uma camisa de força na organização, impedindo que surja a iniciativa e criatividade das pessoas e o grupos que dela fazem parte (CECOSESOLA, 2003).

Buscando outro caminho, Cecosesola (2003, p.82, tradução nossa), pelo caminho da "prova e erro", vem encontrando e construindo seu próprio caminho, que tem como base as

reuniões. Na Cecosesola, hoje em dia, não existe Conselho Gestor, nem nenhuma estrutura hierárquica (CECOSESOLA, 2009). As reuniões são a única estrutura organizacional da Cecosesola¹⁹. Elas, com o tempo,

[...] vem se convertendo em encontros abertos a quem queira participar, com reuniões que podem, às vezes, chegar a superar o número de 200 pessoas. Nas mesmas, não existe uma coordenação ou direção personalizada, e no transcurso das deliberações, os temas tratados vão sendo propostos espontaneamente por qualquer participante. Em algumas ocasiões, passa-se de um tema a outro sem que haja relação entre os mesmos, inclusive, às vezes, sem haver chegado a nenhuma conclusão. Em geral, não se percebe no grupo um sentido de urgência por chegar a um acordo final e, para uma observadora externa ou a um observador externo, é difícil entender quando se chega a uma decisão, já que não se pratica a votação e, para chegar a decidir, não é necessária a opinião expressa de todas as pessoas participantes (CECOSESOLA, 2009, p.42, tradução nossa).

Hoje, em média, uma pessoa que trabalha na organização passa em reunião com os outros de 15 a 20hs por semana (CECOSESOLA, mensagem pessoal, 18 de fevereiro de 2016). São reuniões que acontecem de forma permanente nas diversas áreas da organização; outras, como na anedota contada do CISC, surgem de forma espontânea. São abertas à todas as pessoas, sem importar sua procedência.

Sem necessidade de *quórum*, se realizam com aquelas pessoas que estejam presentes. Não existe alguém que coordene ou organize a "inscrição". Todas e todos olham-se e escutam-se de acordo com suas vontades. Não possuem limite de assuntos para conversarem. Os assuntos são colocados de forma espontânea por qualquer um dos participantes. Um mesmo assunto, de acordo com a importância que as pessoas consideram ter para organização, pode ser conversado em várias reuniões. Às vezes, nos casos em que o assunto requer uma decisão, em algumas reuniões coincide a decisão tomada, mas em outras não. Nesses casos voltam a discutir até chegarem a um consenso (CECOSESOLA, 2003, 2009).

¹⁹ No ano 2001 se estabelece na Venezuela uma nova Lei de Cooperativas. Ela, diferente da anterior (A Lei de Cooperativas de 1966), surgiu do próprio movimento cooperativo e "[...] tinha como origem uma reflexão sobre o seu próprio processo de transformação" (GESTIÓN PARTICIPATIVA, 2008, p. 18). A Cecosesola e as organizações que a ela se integram, como outras cooperativas do país, participaram da criação dessa nova lei. Entre as mudanças mais substanciais encontra-se o rompimento com "[...] os princípios rígidos da gestão por delegação em 'dirigentes', 'cúpulas', 'representantes', com desenhos organizacionais únicos para todas as cooperativas" (GESTIÓN PARTICIPATIVA, 2008, p.102). A nova lei permite, "[...] ao acordo da cooperativa, à realidade de cada grupo cooperativo, o desenho da sua estrutura organizativa" (GESTIÓN PARTICIPATIVA, 2008, p.102). Essa mudança na lei, possibilitou que a vivência organizativa que ao longo dos anos vem construído se plasmasse nos estatutos da Cecosesola e de várias das organizações que a integram. Hoje em Cecosesola, inclusive estruturalmente, não existem conselho gestor nem nenhum cargo hierárquico (CECOSESOLA, 2003).

O consenso não é unanimidade (CECOSESOLA, 2009). As decisões na Cecosesola podem ser tomadas por qualquer pessoa ou grupo de pessoas que veem a necessidade de fazê-lo, sem terem que consultar todas as pessoas que fazem parte da organização.

O importante é que ao tomar (as decisões) nos baseemos nos critérios coletivos que viemos construindo entre todas e todos e que qualquer "acerto" ou "metida dos pés pelas mãos" enriqueça nossas reflexões, fortaleça o processo formativo e nos ajude a esclarecer ainda mais estes mesmos critérios (CECOSESOLA, 2009, p.82, tradução nossa).

Às vezes, uma companheira ou companheiro do grupo pode tomar uma decisão que para outra companheira ou companheiro é questionável, porque pensa que não tinha se guiado pelos critérios coletivos. O assunto será levado novamente, quantas vezes mais alguém o perceba necessário, em reunião, para sua discussão. Sempre que alguém desejar discutir algo mais uma vez, poderá propor e a discussão estará aberta. No caso em que a decisão se reverta e o grupo assim a considere, a decisão será modificada. Caso contrário, igual discutirão como oportunidade de juntos aprofundarem o processo educativo, de continuarem a conversar os critérios que organizam a vida comum. Em todos os casos, as pessoas que tomaram as decisões são responsáveis pelas consequências que elas gerarem. Ou seja, o tempo das reuniões não está marcado nem pelo relógio, nem pela necessidade de alguma instância externa ao grupo, mas pela necessidade (educativa) de esgotar os assuntos o tempo que seja necessário até que o que emerja de sua discussão seja consistente com a vida que a organização pretende afirmar.

(2) Compartilhando responsabilidades. A participação na Cecosesola traz consigo a responsabilidade. Às vezes, por exemplo, uma decisão tem por consequência perdas econômicas para a comunidade. Neste caso, foram criados mecanismos ou as pessoas responsáveis criam outros mecanismos para arrecadar (contando sempre com a solidariedade de todas as pessoas da comunidade) o dinheiro perdido. Como no caso dos fundos coletivos, fazem festas, organizam alguma viagem, vendem alguns produtos que lhes possibilitem produzir o dinheiro perdido.

Na Cecosesola, a participação e a responsabilidade são lados de uma mesma moeda. Não se trata de delegar responsabilidades, porque seria cair na lógica de que algumas pessoas que têm responsabilidades e outras não, onde umas têm e outras recebem.

Trata-se mais de ir potencializando a iniciativa pessoal e grupal ao ir construindo relações de confiança e uma crescente identidade. Isto facilita que, progressivamente, vamo-nos fazendo responsáveis pelas consequências relacionadas à execução, à vigilância e ao próprio processo formativo (CECOSESOLA, 2003,

p.83, tradução nossa).

A organização não é responsabilidade de poucos, como nas organizações hierárquicas, onde é responsabilidade de quem dirige, senão que, à medida que as pessoas vão ampliando sua participação, também vão ampliando sua responsabilidade para com a organização (CECOSESOLA, 2003).

(3) Uma atitude multifuncional. É apontada no livro como uma das características importantes da organização. Em Cecosesola,

Não existe organograma, não existe manual formal de procedimentos. Somente nos orientamos através das normas verbais que se manifestam como critérios coletivos modificáveis durante a marcha. Não existem cargos, mas sim tarefas a cumprir. Entre todos, vamos assumindo essas tarefas em forma rotativa, possibilitando, na prática, uma visão global da organização. Assim, progressivamente, vai diminuindo a presença dos "indispensáveis", já que quase sempre se encontra outro com a capacidade de assumir uma determinada tarefa. Assim transcende-se o mito da especialização (CECOSESOLA, 2003, p.86, tradução nossa).

Na Cecosesola, todas as pessoas podem se desenvolver em qualquer atividade. Entendem que para que toda organização funcione é preciso a realização de diversas tarefas. As tarefas, todas vistas com igual importância, não outorga a quem as executa um status diferenciado. Durante uma mesma semana, uma companheira ou um companheiro pode trabalhar: organizando a verdura na área de vendas de hortalíça; na cozinha, fazendo a comida para todas e todos, dirigindo o caminhão à procura dos produtos que serão vendidos, na reunião "de feria", na reunião do CICS, apresentando a organização a algum grupo de estrangeiros, discutindo com o gerente do banco sobre as finanças da organização, organizando a colônia de férias para todas as filhas e todos filhos da organização (DE UN FUNERAL... 2010).

Todas essas atividades se realizam, na maioria das vezes, junto com, pelo menos, uma companheira ou companheiro a mais. Caso seja a primeira vez que se está fazendo essa tarefa, as companheiras e/ou companheiros que estão nessa função compartilham o modo como até esse momento tem vindo desenvolvendo essa atividade. Também, esses encontros tornam possíveis compartilhar informações e reflexões que aconteceram em outros espaços com diferentes pessoas.

No caso, por exemplo, das pessoas que cumprem com as tarefas médicas, as médicas, médicos, enfermeiras e enfermeiros, a rotatividade se dá de um modo diferenciado ao ser comparada com as outras áreas. Ainda assim, procura-se não aceitar a uma médica, médico, enfermeira ou enfermeiro apenas porque tem tal titulação, mas porque tem certa abertura para

a dinâmica de trabalho que entre todas e todos vão construindo na organização. Algumas companheiras e companheiros se animaram a fazer estudos de primeiros socorros, enfermagem e medicina e, no próprio CICS, organizam-se cursos e espaços de formação para todas e todos os que desejam incorporar-se à essa área. As médicas e médicos são os únicos que não ganham o mesmo que todas as demais companheiras e companheiros, elas e eles ganham um montante por "paciente" atendido. Também, é comum que os médicos não participem tanto de todas as outras áreas quanto as outras companheiras e companheiros, ainda que sejam convidados. Em qualquer caso, o importante é que nem elas e eles, nem ninguém na organização assuma a sua tarefa como mais importante que outra, ou assuma a si mesmo ou alguém como indispensável na organização (CECOSESOLA, 2009).

É assim que na Cecosesola, entre todas e todos, de forma progressiva, vão compartilhando os conhecimentos e as informações. Tendo, cada um ao seu ritmo, uma noção global da organização, assumindo os riscos do fazer diário, cuidando e tentando com que tudo o que fazem vá se tornando, através da reflexão, um fato educativo coletivo (CECOSESOLA, 2009).

Contudo, a Cecosesola, como eles dizem e nos termos ditos uma e outra vez, é um processo, uma organização, como a vida (ou talvez viva) em movimento. O que ela gera, a vida que eles estão a desenvolver, não pode ser decretada (CECOSESOLA, 2009). Assim, não é comum escutá-los falar: "nós somos solidários", mas talvez, "nós somos solidários quando...". Trata-se de uma organização que faz um chamado para olharmos para nós mesmos, para não exigirmos ou procurarmos transformação de algo que esteja externo a nós, senão, transformar-nos a nós mesmos e a nossa comunidade. Uma transformação que não tem ponto de chegada, um trabalho que nunca terminará, ou como diz, Gustavo Salas, trabalhador associado da organização, "o trabalho nunca acaba" (informação verbal)²⁰.

3.2 O que da Cecosesola nos possibilita pensar a escola?

Dessa forma (após apresentação do contexto), envolvidos com o que Masschelein e Simons (2013) estão desenvolvendo, buscamos estabelecer algumas conexões entre a *skholé* e a Cecosesola.

²⁰ Expressão que sempre o Gustavo me dizia, nos anos 1990, quando eu, sendo criança, ia a colaborar na cooperativa.

Partamos do "nós". Como vimos no capítulo anterior, segundo Masschelein e Simons (2013), na escola, algo é colocado sobre a mesa, com esse gesto, é liberado como matéria de estudo e tornado bem comum. Fazendo possível um "nós", uma experiência de comunidade. O "nós" é composto pelas pessoas que se interessem e atendam ao desenvolvimento daquilo que está sendo oferecido. O envolvimento da pessoa no comum implicaria ser receptivo tanto a uma obrigação de cuidado com aquilo que é de todas e todos, quanto à liberdade presente nesse espaço/tempo liberado para sua experimentação (da matéria e da pessoa em relação à matéria). Contudo, a escola tornaria possível um espaço/tempo onde as pessoas se reconheçam capazes de agir e falar.

Como vimos ao longo da história da Cecosesola, a construção de um nós é uma preocupação para a organização, não setORIZADA e limitada por categorias previamente estabelecidas, mas que englobe toda e qualquer pessoa envolvida no desenvolvimento do comum. O envolvimento no comum, como já dissemos, na Cecosesola, traz consigo tanto a possibilidade de que a pessoa com a sua participação desenvolva a sua iniciativa e criatividade, quanto a responsabilidade em relação àquilo que, como comunidade, desejam e estão desenvolvendo. Parece-nos e nos perguntamos se essa participação e responsabilidade não poderiam ser entendida como a liberdade e obrigação de cuidado que, segundo Masschelein e Simons, implica a experiência escolar? A pergunta fica: toda comunidade é uma escola?... Contudo, o que é que se torna comum na Cecosesola?

Poderíamos pensar que tudo ali é comum. A Cecosesola, de certa forma, oferece-se a si própria – seus modos de existência, seus hábitos ou práticas - como matéria de estudo. Como vimos, todas as atividades realizadas na Cecosesola podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa que se anime a desenvolver essa capacidade. E todas podem ser revistas a qualquer momento. Quais atividades são desenvolvidas e como as desenvolvem são perguntas que vão respondendo entre todas e todos a partir do ensaio e da experimentação (CECOTESOLA, 2003). A reunião, como colocamos anteriormente, é o espaço para conversar sobre esses assuntos, no qual estão abertos para analisar qualquer acontecimento que lhes pareça importante pensar juntos, em função da vida que juntos querem viver. Ou seja, qualquer um pode, em qualquer momento, colocar sobre a mesa o mundo da Cecosesola para colocá-lo em questão, pensá-lo e, eventualmente, transformá-lo.

E que vida querem viver? A partir do estudo da organização, pensamos que uma vida onde o trabalho seja o fundamento de um processo de educação pessoal e coletivo. Também, uma vida na que seja possível conviver na confiança, no respeito, e na ampla participação de todas e todos, na solidariedade. O que seria um processo de educação no trabalho? O que é a

confiança? O que é o respeito? O que é a ampla participação? O que é a solidariedade? Parece-me, que é algo onde as pessoas (pela sua forma organizativa) pensam juntas, a partir do que experimentam no dia-a-dia. A partir do que lhes acontece no cotidiano, vão conversando e discutindo a vida que juntos querem viver.

É verdade que em Cecosesola aparece uma diferença significativa no modo como aparece, em J. Rancière, a relação entre o escolar e o mundo do trabalho. Vimos que, para o francês, o escolar supõe uma suspensão do mundo do trabalho, outra experiência do tempo. Cecosesola parece pretender uma conciliação entre esses dois mundos: como se o mundo do trabalho pudesse ser também um mundo do escolar. Mas claro que para isso operou uma transformação do mundo do trabalho capitalista para um mundo de trabalho cooperativo.

Tudo isso lhes têm levado, pensamos, a se dar a possibilidade, a experimentar uma organização sem linhas de comando, onde não existem cargos, onde todas as tarefas são rotativas, onde qualquer um sem importar sua procedência pode participar... Enfim, explorar os critérios coletivos que lhes possibilitam viver a vida que querem viver, uma vida de trabalho e educação ao mesmo tempo.

Então, aqui pensamos outra possível resposta à pergunta "o que é comum?". Talvez seja o desejo de viver no trabalho uma experiência educativa que lhes possibilite conviver na confiança, no respeito, na ampla participação de todas as pessoas... na solidariedade. E os critérios coletivos, se continuarmos pensando nos termos que colocam Masschelein e Simons (2013), como tecnologias e disciplinas que, definidas entre todas e todos, possibilitam atender e se interessar por aquilo que é comum.

A Cecosesola parece apresentar tecnologias e disciplinas pelas que Masschelein e Simons não se mostram inclinados. Mas, nos perguntamos se não poderiam ser elas uma escola de bem viver, que apresenta, como na antiga Grécia, o seu próprio conjunto de ferramentas e regras que possibilita a qualquer pessoa tentar desenvolver a vida que juntos querem viver?

No caso da Cecosesola, esse conjunto de ferramentas e técnicas seriam os critérios coletivos, que, segundo um dos companheiros da organização, são como uma forma de "[...] disciplina dentro do trabalho coletivo que se está fazendo" (DE UN FUNERAL, 2010, Cap.2, tradução nossa). O horário de chegada, a distribuição e localização do mobiliário no espaço, o que tem que ser feito quando se compra e vende um produto, as reuniões, a forma em que se tomam as decisões... São critérios que vão conversando, surgindo e definindo entre todas e todos no cotidiano. Não estão escritos em lugar nenhum, mas existem. E juntos cuidam para que sejam cuidados. Ao princípio, estes critérios podem ser vistos como normas a serem

seguidas, mas, aos poucos, essa relação vai se transformando. É algo que está aí, mas que começa a se relacionar de forma distinta (DE UN FUNERAL, 2010). "Existem outros critérios que são como sentimentos. Não são normas. Por exemplo, o caso do bolo de aniversário, são sentimentos que estão no coletivo... mas que não são uma norma: cada vez que há um aniversário temos que trazer um bolo" (DE UN FUNERAL, 2010, Cap.2, tradução nossa).

As perguntas que nos surgem são: se os critérios coletivos podem ser vistos como as tecnologias e disciplinas escolares, aqueles critérios que "são como sentimentos", algo que não se estabelece, mas sim acontece, e contribui com o fortalecimento de um sentimento de comunidade, em que categoria entrariam? Cabe dentro da *skholé* pensar tecnologias e disciplinas que são definidas não por uma professora ou professor senão entre todas e todos os que estão interessados no assunto? É possível a *skholé* sem estabelecer diferenciações entre professora, professor, estudantes? Ou uma *skholé* onde todos são igualmente estudantes?

O fato de que não exista em Cecosesola alguém que seja chamado de professora, professor, não significa pensarmos que não seja observável nas pessoas uma relação com a vida, similar a que Masschelein e Simons colocam sobre a professora e o professor. Existem pessoas na Cecosesola, pensamos, que desenvolvem um amor tal pelo bem comum que dedicam a sua vida ao seu desenvolvimento, que fazem com que outras se sintam convidadas a se envolver naquilo que é considerado comum. Cada um vai se envolvendo com seu ritmo e à sua forma.

Pensamos que algumas pessoas mais do que outras dentro da organização cuidam de uma forma mais atenta do processo educativo pessoal e coletivo, como temos visto ao longo da sua história. Mas, qualquer pessoa pode se atrever ou pode tentar, sempre se é *capaz de*. Não é uma ação limitada ou restrita a algumas. Nas reuniões, aquelas pessoas que se atrevem a dizer "é importante que pensemos sobre isso" ou que chamam a atenção para a ação que deve ser feita ainda que não esteja em consonância com os critérios coletivos, parece-nos que estão tentando *ser capazes de*, estão tentando ser capazes de entrar em diálogo e promover o diálogo com o comum. Aquelas pessoas que uma e outra vez tentam ser *capazes de*, que envolvendo-se no comum convidam as outras a se envolver também, que vão sentindo um certo amor pela organização... pensamos e nos perguntamos: não podem ser consideradas "professoras" e "professores"?!

As perguntas continuam: para que uma escola seja uma escola é preciso que alguém seja reconhecido e denominado como professora, professor, estudante? Que importância realmente tem essas denominações? O importante não seria que todas as pessoas estejam (de

alguma forma ou outra) envolvidas no estudo do comum? Entendido a partir de sua etimologia, o estudo é a aplicação zelosa, interessada em algum assunto (MACHADO, 1952). Não seria importante então que todos sejamos igualmente estudantes, zelosos, interessados?

Ao mesmo tempo, sentimos que na Cecosesola é possível sentir a igualdade da que falam Masschelein e Simons (2013), seguindo a Rancière (2007). A igualdade proposta pelos autores não é um fato provado, mas um ponto de partida segundo o qual todas as pessoas *podem*, de tal maneira que não existam razões para privar alguma da experiência de ser *capaz de*. Na Cecosesola, não importa se você é médico ou contadora, se é de esquerda ou de direita, se tem filhos ou não, se é de uma classe social alta ou baixa, o que importa é que você esteja interessado em participar da organização.

Ainda que existam diferenciações do tipo: trabalhadora associada, colaborador, associado, voluntário, ou a "equipe de saúde", a "equipe da cozinha"; como todas e todas podem participar de qualquer atividade e todas elas se vêem não como mais ou menos importante, mas como as ações necessárias que dão vida à organização; aos poucos, vão se apagando também as diferenciações internas (CECOTESOLA, 2003). Entendo que não se trata de "elas associadas" e "nós, trabalhadores associados" ou "elas voluntárias" e "nós, equipe de saúde", senão que o importante é o que juntas, entre todas e todos, estão fazendo. O que vai tornando possível a vivência de um "nós" cada vez mais amplo. O sentimento de ser uma comunidade cada vez maior.

Cada pessoa vai experimentando o comum da sua forma. Isso nos parece perceptível ao estar na Cecosesola. Umas pessoas escolhem trabalhar mais na área de feira, outras se arriscam a explorar outras áreas, umas participam com sua voz nas reuniões, outras preferem participar com o seu silêncio, umas "inventam moda" e propõem novas atividades a desenvolver, outras se limitam a cumprir com o trabalho que (supostamente) "lhes corresponde". Mas todas são convidadas a tentar uma e outra vez ser *capaz de*.

Também a suspensão e a profanação, características principais da escola segundo Masschelein e Simons (2013) parece-nos perceptíveis na Cecosesola. Parece-nos que se trata na Cecosesola de ir abandonando qualquer ordem social ou familiar que seja imposta, para ir juntos articulando os critérios que outorguem forma à vida que querem viver. Mas também esses critérios, em função do que no cotidiano vão experimentando, estão abertos para sua profanação. Sempre que alguma pessoa o considere necessário, os critérios coletivos, a partir do que no dia a dia acontece, serão rediscutidos. Nada é definitivo na Cecosesola. A partir do "ensaio e o erro" vão definindo e redefinindo uma e outra vez os caminhos a transitar. Esses "erros" tratam de não enxergá-los ou classificá-los rapidamente como algo "ruim", senão "[...]

como elementos ao redor dos quais vamos aprofundando nossa formação" (CECOTESOLA, 2003, p.48, tradução nossa).

Assim, ainda que a Cecotesola possa ser vista como um simples lugar de produção, trabalho ou uma organização que com uma forma organizativa inovadora serve à comunidade (CECOTESOLA, 2009), nela não se trabalha por trabalhar, ou se produz por produzir, ou se oferece um serviço por oferecer, mas para poder garantir e possibilitar o processo educativo pessoal e coletivo que estão construindo:

Ao perder de vista a prioridade que devemos dar ao processo (educativo), vamo-nos convertendo em ativistas, em fazedores de coisas, em fabricantes de produtos, em lutadores de causas, promotores de atividades que se vão cumprindo mecanicamente, sem uma intenção transformadora. Ao final tende a ficar somente o cansaço e, às vezes, a sensação de termos sido utilizados pelas pessoas as quais 'servimos'. (CECOTESOLA, 2003, p.60, tradução nossa).

Dar-se o tempo para olhar para o que estão fazendo, como o estão fazendo, pensar juntos se está se contribuindo ou não com a vida que querem viver, qual vida querem viver, parece essencial na Cecotesola. Deixando de dar o tempo para estudar as ações que estão realizando, correm o risco de cair no fazer pelo fazer, de abandonar a possibilidade de se formar e se transformar no trabalho. Então, ainda que produzam, o seu foco não está na produção, nem a sua forma de produção é a socialmente instituída, mas naquilo que, enquanto comunidade à procura de desenvolver um processo de formação no trabalho, vão criando.

Pensar a Cecotesola como escola parece-nos colocar em questão a relação entre trabalho, produção e *skholé*. Masschelein e Simons (2013, p. 33) escrevem que “[...] na escola o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempos são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo”. O que faz com que nos perguntemos: e se o tempo, qualquer tempo, está à disposição do tempo escolar, como parece suceder na Cecotesola, onde não se trabalha por trabalhar ou se produz por produzir, mas para, a partir do acontecido nestes espaços/tempos, pensar e (trans)formar o que se é e o que se tem sido? Não poderíamos pensar em um tempo produtivo que é matéria do tempo escolar e que, de certo modo, possibilita que qualquer um, independentemente da sua procedência, possa ter acesso a ele? Não podemos pensar, como na Cecotesola, um tempo produtivo que não esteja marcado pela desigualdade, um trabalho que não seja, como sua etimologia o sugere, um “instrumento de tortura”? Ou seja, poderia a Cecotesola ser um espaço onde o próprio tempo produtivo possibilita e se torna escola?

Por último, a Cecosesola, diz uma das companheiras da organização, "[...] é parte da vida, do que uma pessoa vive, do que ela é, ou seja, o que se leva por dentro"(DE UN FUNERAL... 2010, Cap.4, min.25:25, tradução nossa). Parece-nos que a Cecosesola, como dizem os autores da *Skholé*, "[...] é uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.145). A pergunta que fica: toda forma de vida pode ser *skholé*? O que faz uma forma de vida essa forma de vida e não outra?

A Cecosesola não é só uma instituição ou organização, mas o desenvolvimento, a tentativa de criar uma forma de viver a vida que desejam. Então, o exercício educativo não se limita às horas de trabalho, à sede da organização, vai se transformando em algo que envolve a vida toda. O que nos lembra, mais uma vez, as palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 161) quando falam que a *skholé*

[...] não deve ser confundida com a instituição e, assim, pode acontecer fora dela. Na verdade, a escola como instituição poderia ser considerada, em muitos aspectos, como uma forma de apropriar-se da escola/*skholé*, de destiná-la. De uma forma mais geral, poderíamos ler a história da escola como sistema/instituição/organização (e, provavelmente, também a história da filosofia da educação que a apoiou) talvez num sentido mais amplo como uma história de apropriação ou da domesticação do tempo livre.

Talvez, como se reflete na Cecosesola, assim como o que eles estão desenvolvendo não pode ser decretado (CECOSESOLA, 2003), também a *skholé* não possa ser institucionalizada. Talvez não se possa dizer que "isso aqui é uma verdadeira escola", senão que "as pessoas que aqui se encontram estão dedicadas a *tentar* desenvolver uma escola". Talvez, como a solidariedade, nem a Cecosesola, nem a *skholé*, possam ser pegadas com as mãos. Talvez, tanto a *skholé* como a Cecosesola, impliquem atrever-nos a desenvolver, por ensaio e erro, a vida que queremos viver. Perceber-nos em movimento, olhar uma e outra vez para o que estamos a fazer e observar o quê do quê estamos fazendo possibilita ou não desenvolver aquilo que amamos, aquilo que com as nossas vidas tornamos comum.

Talvez como "A casa" de Vinicius de Moraes, a escola não tem teto, nem paredes, nem chão... mas é feita com muito esmero. E fica na rua dos bobos número zero...

CONCLUSÕES

Viver
 E não ter a vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz

Gonzaguinha

A imagem de uma grande correnteza e nela uma pessoa que nada sem nenhum tipo de segurança é, para Masschelein e Simons (2014d), uma metáfora da escola que eles defendem e a qual nós na/com nossa escrita estudamos. Podemos pensar que essa pessoa está indo simplesmente de uma margem do rio à outra, como quem vai da terra da ignorância para a do conhecimento. O meio seria apenas um ponto sem dimensões. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014d).

A pessoa chega, é claro, à outra margem. Mas o mais significativo – dirão os autores – é que ela não apenas alterou as margens do rio com sua presença, mas também conheceu as características do meio, aquilo que une as margens, e que na verdade é um 'lugar' que, integra todas as direções, não tem nenhuma orientação ou que abre-se para todas as direções e orientações (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014d).

A escola é esse lugar no qual todas as direções são possíveis. Ela, nos dizem os autores, poderia também ser chamada de "lacuna entre o passado e futuro" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014d, p.165). Um lugar sem pontos de partida nem chegada, no qual estamos quando estamos presentes no presente.

Essa escrita, pensamos, foi a tentativa de estar e/ou pensar nessa lacuna entre o passado e o futuro. De assumir o agir e o falar de Jan Masschelein e Martens Simons em relação a essa lacuna, como um convite a nos envolver em algo que não é deles, senão de todas as pessoas, de qualquer uma que tente ser capaz de agir e falar em relação a essa matéria.

Nessa tentativa, no primeiro capítulo dessa escrita que apresentamos como dissertação tentamos pensar esse espaço/tempo de mestrado enquanto atravessado por duas tradições de pesquisa e/ou de filosofia. A pesquisa entendida como produção de conhecimento e a

pesquisa entendida como cuidado de si, e como em cada uma delas é vivida a pesquisa no campo educativo. A primeira estaria vinculada a uma tradição filosófica chamada pelos autores de: "crítica dominante" e a segunda ao que eles consideram uma tradição "ascética" da filosofia.

Eles confessam tentar desenvolver a filosofia da/como educação inscrita dentro da tradição ascética da filosofia, na qual realizam uma pesquisa educacional. Vinculam essa filosofia ascética, filosofia da/como educação, pesquisa educacional, como a escola, àquela lacuna entre o passado e o futuro, ao exercício do pensamento. O que torna necessário pensar: qual é a relação entre a filosofia ascética, filosofia da/como educação, pesquisa educacional e a escola? Em que ponto se diferenciam? Quem com sua vida parece tentar desenvolver a tradição ascética da filosofia está também desenvolvendo a filosofia da/com educação, a pesquisa educacional... criando escola? Ou quem com sua vida parece tentar criar escola está desenvolvendo uma pesquisa educacional, a filosofia da/como educação, certa tradição ascética da filosofia?

Inspiradas no que eles dizem ser uma pesquisa educacional na segunda tradição de pesquisa e a partir do que vínhamos experimentando no NEFI, realizamos uma tentativa de exercício de pesquisa educacional no segundo semestre de mestrado na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha e a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, onde se desenvolve o projeto de extensão universitária *Em caxias, a filosofia en-caixa?*. Com ela, nos abrimos a continuar pensando: O que é preciso para estar presente no presente? Como definir o espaço/tempo de pesquisa?

Entretanto, fomos tentadas a pensar que o que o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias - NEFI, grupo de pesquisa do qual somos parte, tenta desenvolver e/ou é um espaço/tempo disposto para desenvolver pesquisas educacionais enquanto cuidado de si dentro da instituição universitária, um espaço/tempo marcado pela produção de conhecimento. O que nos pede continuar pensando a relação entre uma e outra tradição. Até que ponto é um limite tentar desenvolver uma pesquisa com essas características em um espaço/tempo destinado à produção? Ou até que ponto é uma possibilidade, sendo que essa instituição é a que nos oferece (nesse caso) as condições materiais para que essa tentativa aconteça?

Acreditávamos que algo daquela tentativa de pesquisa educacional que fizemos tomaria a nossa atenção de tal forma que se tornaria o centro dessa dissertação. Ou inclusive, algo do referido projeto de extensão, no qual durante os três primeiros semestres estivemos envolvidas. Mas foi outra a questão que nos comoveu: O que faz uma escola ser uma escola?

Questão que tornou-se nossa a partir do livro *Em defesa da escola. Uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maartens Simons (2013).

No segundo capítulo, nos dedicamos a pensar essa questão, apresentando o que seria, para os autores belgas, próprio do escolar. Como vimos, para eles, a escola é tempo livre, liberado, de qualquer uso particular e privado, tempo livre para o uso comum, para o estudo pelo estudo. É um espaço/tempo de encontro entre a velha e nova geração. É um tempo de *suspensão*, *profanação* e *atenção* no qual uma pessoa, coloca algo "sobre a mesa" e diz "isso é importante!", "olha!", "experimenta!" reconhecendo e dando a possibilidade também de que outra pessoa (qualquer uma) se reconheça como sendo capaz de agir e falar em relação a esse assunto. Tornando público aquilo que essa pessoa considera valer a pena, ela se torna uma professora, e dá a possibilidade de que as outras se tornem estudantes. Com esse gesto, uma pessoa torna possível um "nós", a experiência de sermos reconhecidos e reconhecer-nos como sendo partes de uma comunidade.

Para que as pessoas atendam a isso que está sendo oferecido, para que o tempo livre aconteça é preciso *tecnologia* (conjunto de ferramentas) e *disciplina* (conjunto de regras), que os autores apresentam como "métodos de ensino escolásticos". Questionamos com Maria Jacinto Netto (2015), que as tecnologias e disciplinas que os autores apresentam como sendo as que caracterizam esse espaço/tempo escolar parecem pertencer a uma forma de *skholé*, entre múltiplas e ambíguas formas possíveis. Entendemos que se a escola, como na antiga Grécia, está vinculada a práticas que possibilitem o trabalho sobre si mesmo para experimentar e desenvolver um certo bem viver, as tecnologias e disciplinas, enquanto práticas, seriam variáveis em relação ao bem viver que se oferece.

Pensamos, com Netto (2015), que Masschelein e Simons se inclinam sim por determinadas tecnologias e disciplinas, mas que eles – como vimos – contemplam a existência de outras, e não só isso, fazem um chamado à sua pesquisa. Nós assumimos de alguma forma esse chamado e o convite a nos envolver e tentar ser capazes de agir e falar em relação ao escolar.

No terceiro capítulo, tentamos pensar a escola a partir da Cecosesola, um organismo de integração cooperativo que se apresenta como uma experiência de formação no trabalho. Trouxemos, na primeira parte dessa sessão, algo da história dessa organização e/ou da vida que têm tentado viver muitas pessoas há quase cinco décadas. Com elas também, o que parece caracterizar essa experiência a partir de seu olhar.

A Cecosesola poderia ser pensada como um espaço/tempo produtivo, de trabalho, ou de serviço, mas como vimos não trata-se da produção pela produção, do trabalho pelo

trabalho, de servir por servir, senão do processo educativo do espaço/tempo de encontro que nesse exercício criam. Dizem procurar uma convivência harmônica ou desejar viver uma vida na confiança, no respeito e na plena participação de todos. Questões que pensamos como a outra margem à qual querem chegar, mas que nos parece reconhecer como não sendo tão importante quanto o meio da correnteza. As pessoas que fazem a Cecosesola, de alguma forma, tentam se manter abertas à experimentação, ao ensaio e ao erro, a viver pensando ou pensar vivendo a vida que desejam viver.

Questionamos-nos (mais uma vez?) a relação de oposição entre a produção e a *skholé*. Perguntamo-nos se a produção não pode ser o que possibilita, em termos materiais, o espaço/tempo escolar e não apenas matéria de estudo (de experimentação) do escolar. Também a relação entre instituição e escola, a impossibilidade (talvez) de dizer 'isso aqui é uma escola', mas 'aqui existem pessoas tentando, experimentado desenvolver com suas vidas e tornar público certo bem viver'.

Finalmente, pensamos: a Cecosesola é (de certa forma) uma experiência de (auto) educação, onde pessoas assumem a educação como um assunto que não pertence a uma pessoa (a professora/o professor), mas a toda e qualquer pessoa. E isso, o que pensamos, tentamos fazer com essa escrita, assumir a educação como uma questão nossa e/ou assumir a nossa educação.

A sensação é - de alguma maneira - a de ter vivido a escola na que estávamos pensando e/ou estar pensando na escola que estávamos vivendo. Parece-me possível pensar, esse espaço/tempo de mestrado (também) como uma experiência de *skholé*, no qual tentamos nos manter no meio da correnteza. As margens, o lugar de partida e o lugar de chegada, ficaram suspensas. À escuta dessa sensação, perguntamo-nos: é o NEFI e o projeto de extensão que desenvolvemos numa escola o que propiciam o tempo livre? Ou que arquiteturas nos foram oferecidas e oferecemos que fazem com que o tempo livre aconteça? Qual é o nosso bem comum?

Outra sensação é a de ter se transformado e/ou mudado a minha relação com o estudo e com a escola. O lugar da estudante era para mim, em algum ponto, um lugar do qual era preciso sair. Estudei (como muitos de nós) em instituições escolares, nas quais penso estava sempre presente a ideia de "estudar para ser alguém". Frase que desde muito criança incomodava-me. Em casa, na cooperativa, eu (já) era alguém. A ideia de ter que estudar para apenas depois ser reconhecida como "alguém" constrangia-me. Assim, tenho certa sensação vinculada ao estudo e à escola: como um espaço/tempo no qual esforço-me para poder conseguir sair e finalmente ser reconhecida. Como se o importante fosse chegar à outra

margem?!

Pensando a experiência de estudo da/na escola que vivemos nesse espaço/tempo de mestrado, enxergo a professora e/ou o professor como aquela pessoa que oferece algo como bem comum, reconhece qualquer um – e dá a possibilidade de que qualquer um se reconheça na experimentação – como ser capaz de agir e falar. Vinculo, agora, o estudo com a sensação de ser reconhecida e me reconhecer como alguém. O que faz com que não seja mais um lugar do qual é preciso sair, senão que é um lugar no qual é preciso cultivar a minha presença. É essa, como diz Gonzaguinha, "a beleza de ser um eterno aprendiz"?!

Essa escrita foi uma tentativa de reconhecer na nossa vida algo do que sentimos nos possibilitou, de acordo ao(s) critério(s) colocado(s) por Masschelein e Simons (2013), experimentar o espaço/tempo escolar e, a partir da experiência, pensar essa matéria (mundo) que compartilhamos. Foi uma tentativa de pensar tornando algo público, de pensar aquilo que tornamos público, aquilo que tornamos com a nossa vida comum.

Fizemos esse exercício com a Cecosesola, mas também como dissemos, podemos tentar pensar o NEFI, o projeto de extensão *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* ou outras experiências como o *Grupo Iuna de Capoeira Angola* (BH, Brasil) no qual viemos participando... enquanto escola. Talvez sejam esses caminhos interessantes para continuar.

Entretanto, tentamos continuar com o corpo na estrada. No meio da correnteza... Agradecendo a todas aquelas pessoas que nos possibilitaram e nos possibilitam viver a vida enquanto escola.

REFERÊNCIAS

BARDET, Marie. *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. *Autogestión y Jerarquía*. 1974. Disponível em: <<http://amputaciones.blogspot.com/2007/06/agitprov-cornelius-castoriadis.html>>. Acesso em: 15 Nov. 2011.

CECOSESOLA. *Buscando una convivencia armónica*. Barquisimeto: Escuela Cooperativa Rosario Arjona, 2003.

_____. *Construyendo aqui y ahora el mundo que queremos*. Barquisimeto: Escuela Cooperativa Rosario Arjona, 2007

_____. Apresentação. Disponível em: <<https://cecosesola.wordpress.com/2007/05/21/cecosesola/>> Acesso em: 03 Jan. 2015.

_____. *¿Hacia un cerebro colectivo? de reuniones a espacios de encuentro*. Barquisimeto: Escuela Cooperativa Rosario Arjona, 2009.

_____. Um pequeno resumo. Disponível em: <<http://www.cecosesolaorg.bugs3.com/index.php/other-languages/um-pequeno-resumo>> . Acesso em: 10 Ago. 2014.

_____. ¿Quiénes somos?. Disponível em: <<http://www.cecosesolaorg.bugs3.com/>> Acesso em: 10 Ago. 2014.

_____. Reconocimiento Cecosesola [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <coricori18@gmail.com> em 20 de junho de 2015.

_____. Informaciones... por favor! [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <coricori18@gmail.com> em 18 de fevereiro de 2016.

_____. Informaciones... por favor! [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <coricori18@gmail.com> em 22 de fevereiro de 2016.

DE UN FUNERAL a un hospital. Direção: Perona Lu; Salas Leo. Coletivo 0mm; 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7saMixvRAA&index=2&list=PLA8B3CC53301DFBC7>> Acesso em: 05 Agos. 2014.

EL COOPERATIVISMO EN LA UCLA. EXPERIENCIA CECOSOLA. Experiencia Cooperativa; Prog. 226. UCLAVISIÓN; 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FcxBljqnCE4>> Acesso 05 Agos. 2014.

FONTINHA, Rodrigo. *Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, 1957.

GARCÍA, Maria. Politización y polarización de la sociedad civil venezolana: las dos caras frente a la democracia. *Espaço aberto*, v. 12, n.1, p. 31-62, Enero-Marzo 2003.

GESTIÓN PARTICIPATIVA. *Diagnóstico del sector de la Economía Solidaria en la República Bolivariana de Venezuela*. 2008. Disponível em: <https://gestionparticipativavenezuela.files.wordpress.com/2010/08/diagnostico_economia_social-y-solidaria_en-venezuela_.pdf> Acesso 03 Jan. 2016.

GOMES, Vanise. *Filosofia com crianças na escola publica*: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)? Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GONZAGUINHA, Luiz. O que é, O que é. 1982. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/o-que-e-o-que-e.html>> Aceso em: 10 jan. 2015.

HADOT, P. Ejercicios espirituales. In: HADOT, P *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. España: Siruela, 2006. p. 23-58.

KOHAN, W. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: LAERTES, 2004.

_____. Palavras passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, W; OLARIETA (orgs.), B. *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, W; WAKSMAN, V. *Filosofía con Niños: Aportes para el Trabajo en Clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

KOHAN, W; MASSCHELEIN, Jan. O pedagogo e/ou o filósofo? Um exercício de pensar juntos; In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, José. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 1. ed. Porto: Confluência, 1952.

MARTINS, F; NETTO, M; KOHAN, W (Org.). *Encontrar Escola. O ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MASCARENHAS, Leonardo. Sem assunto [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <coricori18@gmail.com> em 06 de agosto de 2015.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>> Acesso em: 15 Agosto 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da Escola: uma questão pública*; Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto) educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 09-26.

MASSCHELEIN, Jan. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 41-54.

_____. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 55-80.

_____. *Experimetum Scholae*: o mundo mais uma vez... mas (ainda) não terminado. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.159-170.

_____. Escola como arquitetura para recém-chegados e para estranhos: a escola perfeita como escola pública? In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.p.170-198.

MORAES, Vinicius. *A casa*. 1970. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa_> Acesso 10 de jan. 2016.

MUÑOZ, A. *La realidad de la ficción*. In: _____. *Pura alegría*. Madrid, Alfaguara, 1999.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico Resumido*. Instituto Nacional do livro. Ministério da educação e cultura, 1966.

NETTO, Maria. Do *skholé* à preguiça ou das tecnologias de bem viver. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL. 8., 2015. *As redes educativas e as tecnologias: movimentos sociais e educação*. 2015. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/adm/diagramados/TR261.pdf_>_Acesso em: 30 nov.2015

LENKERSDORF, Carlos, *Filosofar en clave Tojolabal*. Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit, 2002. Disponível em: <<http://www.olimon.org/uan/lenkensdorf.pdf>> Acesso em: 20 de Agos. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. Escuela, producción, igualdad. 1988. Disponível em: <<http://jranciere.blogspot.com.br/2015/07/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>> Acesso em: 20 maio 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante -Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SALAS, Gustavo. Sem título. Cecosesola; 2006. Entrevista Concedida a Leonardo Mascarenhas. Não Publicada.

SILVA, André Luiz. Pedagogia libertária - relatos de experiências em Belo Horizonte e mundo afora. Universidade do Estado de Minas Gerais, 2014. 31 f. TCC – Faculdade de Artes. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

APÊNDICE - Autorização de realização da pesquisa nas escolas Joaquim da Silva Peçanha e Pedro Rodrigues do Carmo



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CPFPPF - CENTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP:
 25.071-120.
 Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Parecer nº. 006/2015 – CPFPPF/SME

Requerente: Ana Corina Salas Correa
 Universidade ou agência associada: UERJ
 Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa, constatou-se que o projeto intitulado “Autogestão dentro das práticas educativas desenvolvidas pela experiência de filosofia com crianças na escola pública” visa investigar o trabalho de Filosofia com crianças, por meio de observação ativa do cotidiano escolar e gravação.

Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Duque de Caxias, 26 de março de 2015.

MARIANGELA ALMEIDA DE FARIA

DIRETORA DO CPFPPF

Profª Drª Mariangela Almeida de Faria
 Diretora do CPFPPF
 Mat. 9472-6



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP: 25.071-120.
Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Duque de Caxias, 26 de março de 2015.

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
Assunto: Apresentação de Pesquisador(a)

Prezado(a),

Encaminhamos a V.Sª, a pesquisadora, *Ana Corina Salas Correa*, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, para que possa realizar sua pesquisa intitulada: "*Autogestão dentro das práticas educativas desenvolvidas pela experiência de filosofia com crianças na escola pública*", nas dependências dessa conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento na referida pesquisa, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cabe ressaltar que a cópia do projeto está a disposição no *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire*.

Cordialmente,

Mariangela Almeida de Faria
Diretora do CPFPF

Profª Drª Mariangela Almeida de Faria
Diretora do CPFPF
Mat. 9472-6

À E.M. Joaquim da Silva Peçanha e E.M. Pedro Rodrigues do Carmo.

Recebido em 13/04/15
MSP