

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA

Daniel Leal Racheli da Silveira

DESESCOLARIZAÇÃO: UMA PORTA PARA A AUTONOMIA?

PORTO ALEGRE

2015

Daniel Leal Racheli da Silveira

Desescolarização: uma porta para a autonomia?

Trabalho de Conclusão apresentado a Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Porto Alegre

1º Semestre

2015

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo aos coletivos desescolarizados – seus membros, claro, que me acolheram de modo afetivo e lindo. A confiança que esses grupos possuem em qualquer sujeito é algo ímpar, o que fez com que me apaixonasse por eles. Agradeço ao Guilherme Schröder pelo acolhimento e por me apresentar essa nova forma de viver.

Agradeço à banca examinadora por aceitar o convite e por contribuir com esse trabalho. Daniele Noal Gai, uma professora inquietante que encontrei durante a graduação e que me desacomodou de modo único. Nunca imaginei que iria encontrá-la novamente dessa forma, como cartógrafa que é. E à Russel Teresinha Dutra da Rosa, uma pessoa maravilhosa e ouvinte compreensiva, sempre muito preocupada com seus alunos, com seus anseios, com seus desejos, contribuindo sempre para que alcancem seus objetivos – sejam quais forem, incluindo o meu, de encontrar um orientador.

Agradeço especialmente ao Luciano Bedin da Costa, meu orientador, que me recebeu durante suas férias de verão em sua casa, sem nem saber quem eu era ou o que eu queria com ele. Sempre atencioso, divertido, encantador, como somente ele pode ser. Entre todos os lugares que procurei na UFRGS por orientadores, nunca imaginei que seria em ti que encontraria o que buscava, obrigado.

Agradeço ao Eduardo Bernardi pelas horas de conversa em sua sala, cevando um “mate” amargo e dando boas risadas. Além disso, agradeço pelos conselhos valiosos que me deu sobre a vida acadêmica e todo apoio durante esse trajeto, que, apesar de não nos falarmos a um bom tempo, sinto como se conversasse com ele todos os dias. Agradeço também ao Robledo Lima Gil, um sujeito intrigante, que despertou em mim o amor pela docência e pelo campo da Educação, cheio de transbordamentos, mudando minhas perspectivas de modo radical. Agradeço à todos que conheci na UFPel pelas boas risadas que demos e pelo muito que nos divertimos.

Agradeço à Cristina Gevehr Fernandes e ao Sérgio Leal Fernandes por terem me acolhido quando fui com “uma mão na frente e outra atrás” para Pelotas tentar essa nova vida, começando o curso em uma Universidade Federal, me dando todo apoio do começo ao “fim”. Caso contrário, acho que ainda estaria seguindo minha vida de forma medíocre sem buscar sonhos maiores. Agradeço também ao Bruno e à Isabel por também terem me acolhido durante esse tempo.

Agradeço à minha família pelo suporte e amparo, me auxiliando a seguir por um caminho que eu quisesse, sem me impor suas vontades ou seus desejos - que eram bem contrários aos meus. Agradeço também à minha nova família, de minha companheira, que também sempre me deu suporte e força para seguir esse caminho.

Agradeço especialmente à minha companheira, Mariana da Silva Mottin, por não ter enlouquecido durante a confecção desse trabalho, onde meu nível de estresse se elevou de forma meteórica. Por sempre estar disposta a me dar a mão nas horas que precisei, me ajudar a levantar e seguir caminhando. Agradeço à Quimera e a Pit, minhas amigas caninas que me fizeram dar boas risadas durante as várias horas que fiquei em frente ao computador escrevendo esse trabalho, aliviando minha tensão.

Amo à todos. E, aos que ainda não amo, amarei.

Obrigado.

*Talvez um dia, não existam aramados
E nem cancelas, nos limites das fronteiras
Talvez um dia milhões de vozes se erguerão
Numa só voz, desde o mar às cordilheiras*

*A mão do índio explorado, aniquilado
Ao camponês, mãos calejadas, e sem terra
Do peão rude que humilde anda changueando
E dos jovens que sem saber morrem nas guerras*

*América Latina
Latino América
Amada América
De sangue e suor*

*Talvez um dia o gemido das masmorras
E o suor dos operários e mineiros
Vão se unir a voz dos fracos e oprimidos
E as cicatrizes de tantos guerrilheiros*

*Talvez um dia o silêncio dos covardes
Nos despertem da inocência destes anos
E o grito do sepé na voz do povo
Vai nos lembrar que esta terra ainda tem dono*

*E as sesmarias de campos e riquezas
Que se concentram nas mãos de pouca gente
Serão lavradas pelo arado da justiça
De norte a sul do latino continente.*

Composição: Humberto Zanatta e Francisco Alves
Interpretada por: Dante Ramón Ledesma

RESUMO

Esse trabalho é uma cartografia de coletivos desescolarizados afim de perceber como a autonomia articula-se com os sujeitos nesses grupos. No decorrer do trabalho serão discutidos conceitos de autonomia, articulando-os às ideias e iniciativas vigentes acerca da desescolarização. Através do método cartográfico (aqui chamado de ameboide), onde se prioriza o processo e os transbordamentos (ao invés da linearidade e do fim), esta pesquisa se propõe a acompanhar alguns coletivos que estão pensando/operando práticas desescolarizadas em Porto Alegre e região metropolitana. Durante as cartografias houve o esforço de procurar flutuações de autonomia, bem como transbordamentos que ocorreram e que colocam em questionamento a própria autonomia presente nesses momentos. A partir das experiências vivenciadas durante esse trabalho, buscou-se pistas de como melhor trabalhar a autonomia dos alunos na instituição escolar, e, o quão potente pode ser um espaço onde exista um esforço dos sujeitos a serem mais autônomos. Após a realização desta cartografia percebemos que, de modo geral, a desescolarização não tem como foco destruir a escola, mas sim propiciar momentos de aprendizagem potentes, amórficos, sem limitações ou amarras institucionalizadas demais.

Palavras-chave: cartografia; desescolarização; autonomia; amebas; vida.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. SERÁ QUE TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA?.....	10
3. AUTONOMIA: do indivíduo às práticas coletivas.....	17
4. POR UMA CARTOGRAFIA AMEBÓIDE	22
5. A CARTOGRAFIA E A AMEBA.....	25
6. INICIANDO A CARTOGRAFIA: os rios voadores	26
6.1 AFLUENTE 1 – As Comunidades Aprendentes	29
6.2 AFLUENTE 2 - Grupo Ouvindo Curiosamente Alguém (OCA). Santander Cultural – Porto Alegre. 28 março de 2015.	33
6.3 AFLUENTE 3 – Educação Potência. Pasito – Porto Alegre. 07 de abril de 2015. ...	36
6.4 AFLUENTE 4 – Os sentidos da coisa. Banheiro – Porto Alegre. 16 de abril de 2015. 41	
7. O INÍCIO DO FIM: a vida é potente	42
8. O FINAL DO FIM	45
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a leitura desse trabalho, aconselho que feche os olhos tente visualizar toda a história da humanidade, do *Homo sapiens*. Desde seu surgimento na África, até sua trajetória de dispersão pela Ásia (90 a 30 mil anos atrás), Europa (cerca de 40 mil anos atrás), Oceania (75 mil anos atrás), América do Norte (entre 25 e 12 mil anos atrás) e América do Sul (entre 20 e 10 mil anos atrás) (BROWN, 2006, p. 577). Pense sobre o surgimento de nossa espécie, onde os indivíduos daquele tempo – 200 mil anos atrás (MEYER, 1992, p. 125.), eram como nós somos hoje – mesmas estruturas morfológicas, cognitivas, etc. Agora avance no tempo rapidamente, desde 200 mil anos atrás até o presente, e, tente responder a seguinte pergunta: como nossos antepassados aprendiam e o qual era a autonomia que eles possuíam para isso?

Esse trabalho não procura explicar como nossos antepassados sobreviveram, mas faz-se necessário esse pensamento, pois, as vezes parece que é esquecido o contexto histórico e social de toda a aprendizagem que criou as atuais sociedades em que vivemos. Esquecemos da importância da linguagem, do simbolismo e vários outros fatores que nos propiciaram aprimorar técnicas, tecnologias, criatividade, etc. Agora pergunto: estamos desenvolvendo cada mais esses aspectos que nos ajudaram ao longo dos anos na instituição escola?

Nesse trabalho iremos abordar o conceito de autonomia e relacioná-lo com a desescolarização. Se retomarmos um pouco da história a humanidade, veremos que não existiam instituições escolares naquele tempo, e, mesmo assim a linguagem se estabeleceu, a arte, a aprendizagem, e, provavelmente de forma extremamente autônoma. Porém, no passado recente e no presente diversos autores questionam os espaços de autonomia nas sociedades e seu abafamento ao longo dos últimos séculos (ZUBEN, 2013, p. 77; BAKUNIN, 2011, p. 74; QUEIROZ, 2002, p. 2; PROUDHON, 2011, p. 20). Fica evidente a associação de instituições de ensino, bem como padrões culturais, em relação a perda da autonomia por parte de nossa espécie.

Apesar disso, Nietzsche e Bakunin possuem ideias parecidas ao falar da autonomia nas instituições de ensino, onde acreditavam que a autonomia e a liberdade deveriam ser concedidas para os alunos ao longo dos anos, tendo-se maior controle sobre esses indivíduos nos primeiros anos de suas vidas, e, aos poucos, irem recebendo maior liberdade com o intuito de desenvolverem sua autonomia, até se tornarem homens livres (BAKUNIN, 2011, p. 74, 77; ZUBEN, 2013, p. 77-78).

Porém, nos últimos anos surge uma nova alternativa de aprendizagem, quando Ivan Illich (1985) escreve na década de 70 o livro *Sociedade sem escolas*, criticando o modelo de ensino norte-americano e sugerindo uma possibilidade nova para a aprendizagem. Essa obra deu sequência a um aumento de pessoas preocupadas com o modelo de educação na atualidade mais difundido (instituições de ensino), o que propiciou um esforço para aprimorar a ideia proposta por Illich e experienciar sua aplicação prática. Assim, atualmente podemos encontrar alguns coletivos desescolarizados, que procuram desenvolver a aprendizagem longe do controle de uma instituição que determina previamente quais conhecimentos serão expostos para esses sujeitos.

Utilizando o método cartográfico proposto por Deleuze e Guattari (KASTRUP, 2009, p. 32), este trabalho se propõe a relatar vivências do pesquisador-cartógrafo em espaços e coletivos onde a desescolarização está sendo discutida e de certa forma vivenciada. Esse método consiste em investigar/vivenciar os encontros do pesquisador com tais espaços, optando-se por uma narrativa calcada na fabulação e no potencial imaginário.

A transcrição das cartografias empregou como base um modelo utilizado por Julio Cortázar (2006) em sua obra *O jogo da amarelinha*. Tal autor divide seu livro em capítulos com uma prévia sugestão de leitura, porém o autor deixa claro que o leitor tem liberdade para escolher qual ou quais capítulos quer ler. De modo similar, nesse trabalho faremos a substituição do termo *capítulo* pelo termo *afluente*. Usa-se a imagem de afluentes, pois estes consistem em cursos d'água menores que desaguam em um rio principal (confluência). Os afluentes serão escritos pelas *coisas*. Essas *coisas* nada mais são do que objetos que encontraram o cartógrafo durante momentos de investigação – sendo o cartógrafo um objeto também.

Assim, o trabalho foi dividido em quatro grandes tópicos. O primeiro busca suporte teórico acerca da desescolarização, explicando melhor no que consiste essa prática e suas possibilidades, além de gafes¹ cometidas frequentemente na sociedade atualmente. O segundo tópico aporta teoricamente o conceito de autonomia e sua relação com a desescolarização. O terceiro tópico irá falar sobre a trajetória do autor desse trabalho até conhecer e se apropriar da cartografia, e, sua aplicação para obter informações para a elaboração desse trabalho. E, por fim, no quarto tópico serão expostas algumas reflexões e conclusões acerca das vivências do pesquisador-cartógrafo durante essa trajetória (des)escolarizada.

¹ Faz-se alusão a gafes, pois, diversos autores – assim como a legislação brasileira, referenciam-se a desescolarização como algo pejorativo, dirigindo-se inclusive a desescolarizados como pessoas desgarradas (BRASIL, 2000, p. 5).

2. SERÁ QUE TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA?

A desescolarização é um tema recente que vem ganhando espaço ao longo dos anos. Apesar de várias confusões, que ainda são possíveis de encontrarmos em bibliografias diversas (trabalhos acadêmicos, mídias, etc), aos poucos essa nova visão de educação vem ganhando espaço. As universidades pouco têm se apropriado desse conhecimento, e, menos ainda trabalhado com o mesmo, o que acaba por causar um afastamento entre as potências dessa nova forma de aprender e a sociedade atual.

Ivan Illich (1985), em sua obra *Sociedade sem escolas* tentou trazer uma nova alternativa de educação, tendo em vista que o sistema educacional norte-americano passava por grandes dificuldades. No Brasil, atualmente, é muito comum ouvirmos o discurso que a “escola está em crise”, e subprodutos desse discurso. Não é intuito do estudo comparar problemas da rede escolar norte-americana com a brasileira, porém, os discursos acabam se aproximando em determinados pontos.

Tido como um autor utópico, Ivan Illich traz várias críticas fortes ao ensino, e, ao sistema político/econômico que envolve a sociedade na época em que escreve *Sociedade sem escolas* - década de 70

No Brasil, ainda se fala muito sobre desescolarização com conotações pejorativas. O assunto não faz parte da linguagem comum acadêmica, encontrando-se a um horizonte de distância da maior parte da população. Esse termo ainda é uma referência ao fracasso dos sujeitos sociais, à falta de possibilidade de instrução, ao descaso do governo, etc. Por diversos motivos ela é vista geralmente de forma negativa, remetendo à ideia de fracasso escolar junto a essa palavra. Note que não é intuito fazer referência à má utilização da palavra por parte de outros autores, mas elucidar uma realidade que se vive dentro e fora da academia no Brasil.

Um exemplo desse afastamento em relação ao tema se dá no Parecer CNE/CEB 34/2000 do Estado de Goiás, onde consta que “não se trata, obviamente, de um estímulo à **desescolarização**² do ensino. O dispositivo é sábio, visando à viabilização de inserção de alunos **desgarrados** do processo regular, a qualquer tempo” (BRASIL, 2000, p. 5). Podemos notar que a palavra desgarrados faz menção aos desescolarizados. Não é nenhum problema utilizar tal termo para se referir ao aluno que evadiu a escola, porém, normalmente usamos o

² Grifos meus. Aqui fica claro os múltiplos sentidos ainda utilizados para a desescolarização.

termo desgarrados com qual propósito em nosso dia-a-dia? Ao membro não desejado na família, ao exilado, etc.? Tal citação também deixa clara a tentativa de não estimular a desescolarização, obviamente (como lá consta). A impressão que fica é que a desescolarização é uma violência ao ensino regular vigente.

Outro exemplo da desescolarização como evasão escolar é o citado por López (2014, p.9), onde comenta sobre jovens da *educación media superior* no México e seu abandono da escola por diversas razões. Mais à frente, o mesmo autor comenta que um dos motivos do rompimento desse vínculo se dá pelas “*tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil*” onde comenta que “*La escuela busca obediencia, participación, estudio, dedicación, respeto al maestro y a sus compañeros, pero muchos jóvenes no lo cumplen por las diversas realidades socioculturales de donde provienen*” (LÓPEZ, 2014, p. 16).

Mas o que é desescolarização, então? Na verdade, é uma nova forma de trabalhar a aprendizagem, desenvolvimento sendo movimentada por coletivos indispostos diante dos modelos e paradigmas educacionais de nosso tempo. No entanto, por se mostrar ainda mutante, não possui conceito estritamente estabelecido; talvez nem seja o intuito que esse termo possua conceito fixo. Ela é um processo, um trânsito, um grito, um abismo que vai do raso ao profundo em uma fração de segundo – e mesmo que isso nos assuste, ela é o caminho e não a chegada. Isso significa que seu foco está na aprendizagem operada, e não em atingir uma pontuação no final da prova – que as vezes nada (com)prova.

Segundo Lino (2011, p. 16), a escola é uma fábrica que direciona o aluno para o ensino, e não para a aprendizagem. O mesmo autor comenta que o ambiente da escola é similar ao do quartel, pois, ambos possuem figuras autoritárias e normas onde os inferiores hierarquicamente (soldados/alunos) devem obedecê-las e segui-las. É muito abrupto o argumento, mas associando de forma bastante direta, não deixa de ser uma verdade. As regências (e a própria palavra regência comprova isso) das aulas são de forma vertical, empoderando uma pessoa da sala perante outras vinte, trinta. López ao falar da escola no México, afirma que para os jovens a escola não é tida como um espaço de participação e convivência democrática, mas sim como “*autoritaria y jerárquica*” (LÓPEZ, 2014, p. 14). Poderíamos ser contra-argumentados com a seguinte expressão: “Ah! Mas essas vinte ou trinta pessoas não sabem o que é melhor pra elas”. Perguntamos, então: e quem sabe o que é melhor pra elas?

Neste sentido, temos diversas críticas às estruturas educacionais que, dentro desta perspectiva, não ensinam o aluno a pensar, mas apenas

buscam resultados para si. Ou seja, ele o aluno não está na escola para aprender, esta na escola apenas para se qualificar para o mercado de trabalho (LINO, 2011, p. 15).

Se o aluno está na escola para se qualificar para o mercado de trabalho, o que sobra para a vida? Para as emoções, para os afetos, para as vontades, as potências, as peculiaridades? E esse argumento de Lino é reforçado pela Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**³ (BRASIL, 1988, p. 94).

Note que, Lino traz a concepção que já estamos habituados a pensar, mercado de trabalho se confunde com trabalho. Não podemos nos esquecer que trabalho é uma atividade produtiva, muitas vezes sendo utilizada a palavra para referir-se a emprego, atividade remunerada, etc. Então, o que a Constituição Federal nos permite é muito mais abrangente do que pode-se imaginar, pois, a educação deveria nos qualificar para o trabalho – em seu significado múltiplo e não apenas como atividade remunerada.

Resta a dúvida: dentro da escola, pensamos na qualificação para o **trabalho** de qual tipo? Talvez parte desse desvio se dê pelo afastamento que a população brasileira têm das normas e leis nacionais – por sinal, exercendo heteronomia⁴. Dentro da escola, por diversas vezes os alunos querem se qualificar para o trabalho, para atividades que melhor lhes convém – podendo ser pizações, música, artes, etc., mas sempre aprisionados pelo currículo formal previamente planejado. Essa caminhada pela trilha da vida se direciona para a rota da escola, onde a inexistência de desvios é sufocante, e, diversas vezes, rompida apenas de forma abrupta – com evasões sem previsão de retorno, com revoltas e explosões refletidas normalmente em depredações do ambiente (Ah! Os hormônios... sempre eles...), etc. – mas essa trilha continua sendo seguida, e, diversas vezes por discursos unidirecionais – “se não for pra escola, não vai aprender. Se não estudar, vai ser burro. Esse aí não sabe nada, já tentamos de tudo e não tem mais o que fazer. Etc”. A referência é para discursos unidirecionais, pois, todos caminhos levam a Roma (escola). E uma vez dentro de Roma, a cidade que tudo possui, a mais rica de todas, a que gera sonhos de futuro promissor, se torna difícil sair de lá. Notem

³ Grifo meu.

⁴ “[...] condição de quem é determinado por algo estranho a si é heteronomia”. (ZATTI, 2007, p. 12)

que uma das nuances de Roma para manter seus cidadãos frequentadores e mantenedores dessa máquina se dava em forma de autoritarismo.

De acordo com Lino (2011, p.16), “diante disso, temos dentro das atuais escolas do Estado Moderno a autoridade: seja ela de professor ou de diretor”. E não somente nessas duas figuras, também podemos trazer o espaço físico como uma forma de repressão, sendo ele em forma de cadeiras que enrigessem o corpo, salas de confinamento e diversas outras representações físicas, psicológicas e sociais repressivas que moldam e esculpem os corpos e mentes dos alunos.

O aluno até aqui é apenas um receptor de obrigações, só realizando tarefas para atravessar etapas sejam elas séries ou períodos escolares. Resultado disso é ausência do pensar, do senso crítico e da autonomia de aprendizagem, resultando apenas na capacidade de copiar o que lhe é ensinado (LINO, 2011, p. 16).

Pode parecer cruel falar dessa forma, mas, seriam esses laços, afetos e carinhos gerados com os(as) docentes que mantém o aluno cidadão de Roma, apesar de diversos desgostos que lá existem? A proposta não é destruir esses fatos, mas sim refletir sobre os mesmos, e suas possíveis influências.

Retomando o que Lino nos traz, nota-se que o conteúdo previamente elaborado no começo do ano limita o aluno a ser apenas um receptor do mesmo, sem espaço para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criticidade (ambos previstos em lei, como dito anteriormente).

A desescolarização se torna uma alternativa interessante nesse ponto, pois, a interação entre os sujeitos nesses espaços se dá de modo menos hierárquico, sem currículos pré-estabelecidos que direcionam todos os alunos para um mesmo caminho - não interessando quais sejam suas individualidades. Assim, o papel da autonomia é fundamental aqui, pois, é a autonomia que ajudará o aprendiz a decidir qual caminho deve seguir, e não um currículo previamente delimitado. Mas a trilha desescolarizada não é como o caule de uma árvore que vai apenas se bifurcando, ela pode ter retorno, como se um galho envergasse encostando novamente no caule. Ela pode ter ciclos, pois, o desenvolvimento cognitivo se dá junto no *chronos*, e, às vezes um filme já visto pode trazer informações novas que nunca enxergamos quando visto pela segunda ou terceira vez.

Desescolarização não é uma trilha com definições, como altura mínima permitida, ou idade máxima, etc. Essas trilhas podem ser seguidas por todas as idades, e, nesse processo de

encontros de trilhas surgem as *Teias de Aprendizagem* propostas por Illich (1985). Encontros de potências e vontades, que, em apoio mútuo, em autogestão, buscam saberes. Tais encontros fazem parte de um dos coletivos cartografados, onde os sujeitos trabalham com discussões e atividades a fim de deixar essas potências emergirem.

[...] a descentralização do conhecimento já é vista por muitos, em contraposição a esta estrutura educacional, através de ferramentas eletrônicas como a internet e outros meio de comunicações (LINO, 2011, p. 17).

E, o mesmo autor ainda comenta que apesar de maior autonomia dos alunos, por conta de tais ferramentas, o professor ainda se faz bastante presente na formação dos mesmos, porém “[...] ele não é mais a única referência de autoridade do ‘saber’” (LINO, 2011, p. 17).

Sabemos que as formas de acesso ao conhecimento vêm se moldando ao longo dos anos, sendo essa mudança mais radical nos últimos tempos. Tamanha é essa mudança que boa parte dos cursos de formação de professores percebe a importância de se adequar aos alunos, e, até mesmo a ferramentas eletrônicas dentro da sala de aula (celulares, computadores, etc). Mas existe uma grande diferença entre alguém que aprende outro idioma porque o seu jogo preferido é em inglês, por exemplo, e um aluno que usa o computador para fazer os mesmos exercícios que existiam em um livro e foram apenas passados para um programa. As vontades podem se tornar potências muito poderosas, basta apenas deixar que elas existam.

Ao falar sobre a ideia de Illich (1985) em relação ao ensino/aprendizagem - em que o aluno é direcionado a uma confusão sobre o ensino ser o mesmo que a aprendizagem, e, avançar etapas na escola com educação, Lino (2011, p. 17) elucida que “[...] na escola o aluno não aprende, e sim tem apenas o trabalho de avançar as etapas, dentro do sistema”. O ensino consiste em um processo de transcepção⁵ de conteúdos, onde há um transmissor (professor) e um receptor (aluno) de informações dentro de um mesmo espaço (transceptor). As estratégias da escola para mudar esse fluxo se dão no caminho entre a transmissão e a recepção dessa informação. Usando uma analogia, é como se fossemos ligar o computador (transmissor) no monitor (receptor), porém, podemos usar diversos cabos, como HDMI, DVI, VGA, etc (metodologias de ensino). O problema está no modelo utilizado, pois, o monitor nunca vai se tornar computador desse jeito, só vai reproduzir o que o computador quer que ele reproduza. Talvez seja por isso que a escola moderna sofra com processos de apropriação dos

⁵ Atividade realizada por um aparelho eletrônico chamado transceptor, que combina as funções de transmissão e recepção de dados. Essa atividade é geralmente observada em rádios.

conhecimentos por parte dos alunos. Talvez seja esse aparelho que não sirva mais para essas funções, esse transceptor.

Uma tentativa de mudar esse modelo de transcepção se deu em Cuba, onde “Fidel Castro chegou a afirmar que, por volta da década de 80, Cuba estaria próxima a acabar com suas *universidades*, sendo isso uma *desescolarização*, como proposto por Illich” (LINO, 2011, p. 18). A impressão que fica é de que desescolarização se torna sinônimo de destruir a escola (ou instituições detentoras do conhecimento), quando atualmente diversos coletivos tratam a desescolarização de modo diferente. Vários grupos que realizam encontros educativos (desescolarizados⁶) expressam que a desescolarização não tem como foco destruir a escola, mas sim propiciar momentos de aprendizagem potentes, amórficos, sem limitações ou amarras. Amarras estas que o Estado coloca na comunidade (LINO, 2011, p. 19). Porém, mesmo rompendo os grilhões do Estado, seria a sociedade capaz de ultrapassar a cultura escolar vigente?

A aprendizagem então faria maior sentido sendo direcionada para a vida dos sujeitos, onde o social teria papel principal nessa aprendizagem. Para utilizar o meio social como aporte de aprendizagem, Illich formula as *Teias de Aprendizagem*, onde a pluralidade de conhecimentos da vida pode ser adquirida sem a necessidade de um professor (LINO, 2011, p. 19). As *Teias de Aprendizagem*, baseiam-se em alguns pressupostos, que, irão auxiliar no processo de aprendizagem dos sujeitos:

O primeiro aspecto consiste na autoidentificação de grupos por motivos simples e não por temas ou idéias amplas, uma vez que seu objetivo não é a reprodução de sindicatos ou igrejas as quais já estão ‘escolarizadas’. [...]. A segunda particularidade desta forma de aprendizagem desinstitucionalizada é a comunhão de interesses e não de classificações por idade, nem antecedentes, ou experiências. [...]. O terceiro aspecto está em diferenciar as reuniões de espaço, horário, material e proteção da instituição escolar. [...]. Ou seja, surgiria da mobilização das pessoas e não do recrutamento de instituições (PIETRO, 2008, p. 59).

Se relacionarmos com os coletivos desescolarizados, poderemos notar que vários pontos são sustentados pelas *Teias de Aprendizagem*, onde indivíduos de diversas faixas etárias, crenças, ignorâncias, vontades se relacionam de modo a conciliar seus interesses e em forma de autogestão aprender coletivamente, de modo a respeitar a autonomia de cada membro desse grupo.

⁶ Esse trabalho irá abordar alguns desses coletivos nos próximos capítulos.

Em contra-partida, para López (2014, p. 18), os jovens que abandonam a escola são aqueles que não tiveram sucesso em construir um sentido de comunidade, de identificação com essa instituição, e, por consequência estão fadados ao “fracasso escolar”. Além disso, o mesmo autor diz que os jovens geralmente se “queixam” da ausência de relações mais íntimas com os seus professores, a falta de vínculo. Ao nos perguntarmos o motivo disso, o mesmo autor já responde - em relação ao ensino no México:

“Así, los lenguajes transgresores, las expresiones corporales provocadoras, la erotización de sus relaciones y diversas estéticas subversivas, el consumo de bebidas alcohólicas; las ruñas y peleas, las ‘burlas indiferentes’ y el maltrato al ornato público son, entre otras, formas de expresión juvenil que la escuela generalmente enfrenta más con formas de control autoritario que con dispositivos de construcción y apego a las reglas básicas de convivencia” (LÓPEZ, 2014, p. 19).

Assim, na desescolarização nota-se que a insatisfação com determinado conhecimento não proíbe o sujeito de se manter em um determinado grupo ou local para ter que, forçosamente ou não, “aprender” ou ser-lhe ensinado tal assunto. Os frequentadores dessas *Teias de Aprendizagem* têm completa liberdade para se interligar com outras rotas, outros caminhos que queiram explorar, outras novidades que queiram descobrir. Se uma jornada não lhe agrada, basta procurar outra rota. Não há necessidade de expressar de modo violento sua insatisfação, como López nos traz no exemplo. Mesmo que dentro de uma sala de aula seja possível conversar com o(a) professor(a) para mudar o conteúdo, qual é o nível de aceitação por parte dessa figura que possui maior autoridade em acatar tal pedido?

Para Illich, os professores são algo semelhantes em nossa sociedade como os *sofistas* foram para a *Grécia Antiga*, os quais foram bastante criticados por *Sócrates*. Isso porque, os professores podem manipular o conhecimento, relativizando o “saber” e aplicando a ideologia que lhe for conveniente, ou a da instituição, se for o caso (LINO, 2011, p. 19)

Sendo possível dizer que isso se mantém, exceto pelo fato de que diversos(as) professores(as) possuem carga horária tão intensa que mal possuem tempo para planejar uma aula, ou o que pretendem lecionar, e, acabam seguindo o determinismo, ou do livro didático, ou de conteúdos pensados previamente no início do ano letivo – sem alunos junto para decidir tais conteúdos. Traçando o caminho de migalhas de “João e Maria” por trás dos livros didáticos, geralmente chegaremos à uma “benfeitoria” ou “obrigação” do Estado de ceder tais livros para as escolas e espalhar o conhecimento pela nação. Mas o que pode um livro

didático saber da vida de seu leitor? “Pode-se notar que a escola tem um papel fundamental na formação da obediência civil e na ideia e ascensão de classe, não possibilitando um verdadeiro aprendizado dos indivíduos” (LINO, 2008, p. 21). Assim, pode-se dizer que a desescolarização é um processo de aprendizagem drasticamente diferenciado do ensino institucionalizado. A fim de não se prender às vontades e desejos de uma instituição que regula o conhecimento, a desescolarização abre espaço para a liberdade de aprendizagem em sua essência mais pura, dando asas para o sujeito que busca sanar sua ignorância.

3. AUTONOMIA: do indivíduo às práticas coletivas

Auto-governo? Quem é governo? Quem é auto? Auto-móvel?

A autonomia é como um rio que surge, curvando-se, criando novas rotas, apagando rotas antigas, rasgando o horizonte, abrindo o ventre da Terra. Ela é amorfa, transforma, distorce, surge e desaparece, como um rio que se enche e em seguida, seca.

Como parte da coluna vertebral desse trabalho, a autonomia será uma das estruturas de sustentação desse corpo. Afim de elucidar e entender melhor o que é este termo, abordaremos alguns teóricos que tratam de conceituá-lo, aproximando às ideias vigentes acerca da (des)escolarização.

Segundo Zatti (2007, p.12), “etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei)”, porém, o autor alerta que autonomia “[...] não se entende como sinônimo de auto-suficiência”. Note que esse conceito diz respeito a um indivíduo, de modo a assumir que a autonomia seria extremamente pessoal.

Porém, Lalande (1999, p.115) diz que “etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Apesar de parecer sutil a mudança nesse conceito, podemos notar que Lalande traz a ideia de autonomia em relação a um coletivo. Coletivo esse que poderia criar suas próprias regras. Ao falar sobre coletivos, Zatti (2007, p.12) diz que “se autonomia é a condição que determina a própria lei, a condição de quem é determinado por algo estranho a si é heteronomia”.

Tendo como base somente esses dois autores, já poderíamos dizer que há uma pequena discordância em relação à autonomia. Mas ao invés de discordância, não poderíamos pensar em uma complementação? Em um coletivo não seria possível que ambas situações

ocorressem? Por exemplo, participantes de um grupo mudam seus comportamentos, atitudes, a fim de ter maior proximidade com comportamentos coletivos (dos outros membros). Porém, esses participantes sempre procuram grupos em que sejam aceitos comportamentos de sua preferência. Isso não seria uma autonomia individual, exercida de maneira conjunta, formando assim a autonomia coletiva? Nenhum membro desse coletivo estaria abdicando de suas leis, pois, procuraria por coletivos em que suas leis sejam aceitas. Por consequência, pessoas com leis parecidas iriam se aproximar, se adequar, e, só assim, formar o coletivo autônomo.

Surge a dúvida: caso algum participante não possua as mesmas leis do coletivo, e este consiga ser membro do coletivo, dando um “jeitinho” de acomodar seus comportamentos em conjunto com os outros, todos sujeitos se tornariam heterônomos? Ou seriam todos autônomos, porém com leis próprias divergentes, ao mesmo tempo convergindo para um mesmo propósito?

Relacionar o que Lalande (1999) e Zatti (2007) falam se torna vital ao falarmos de desescolarização. A desescolarização, como já visto, se baseia em encontros educativos, onde pessoas tenham objetivos em comum de aprendizagem. A autonomia e a heteronomia transitam nesses espaços, pois enquanto os sujeitos tem liberdade para elaborar suas ideias e defendê-las, eles também são atravessados pelos saberes de outros participantes, o que seria uma condição heterônoma.

A ideia de autonomia nasceu junto aos ideais defendidos pelo Iluminismo. Ao apostar na sua autonomia e liberdade, o homem moderno libertou-se da camisa-de-força da sociedade medieval, assumindo, ele mesmo, a responsabilidade de suas atuações. Uma modificação radical de perspectiva, para a qual ele precisava ser preparado, isto é, formado. A educação tinha de dar conta deste desafio (FLICKINGER, 2011, p. 8).

Notamos que Flickinger (2011) traz o Iluminismo como fonte de surgimento da autonomia, afim de emancipar o homem⁷ dos grilhões que lhe mantinham na heteronomia. Torna-se pertinente aqui o uso da dialética proposta por Bakunin⁸, pois, ao passo que o

⁷ Utiliza-se o termo homem aqui referenciando-se a sujeito humano, sem determinismo de gênero ou sexo. Todas as próximas utilizações da palavra homem contém o mesmo sentido.

⁸ Para Bakunin, negar a realidade é uma forma de surgirem novas ideias, capaz de revolucionar o já existente. Nesse caso, busca-se utilizar a dialética criadora-destruidora, onde a autonomia é potente, entretanto o **ensino** da autonomia é desvirtuar seu propósito básico, tornando-a heteronomia, impotência. Assim, os criadores da autonomia, forma de libertação do indivíduo, tornam-se os próprios escravos dela ao tentarem ensiná-la. (ABRUNHOSA, 2012, p. 7; BAKUNIN, 2011, p. 13-17).

homem se liberta desses grilhões em busca de sua autonomia, não seria a escola atual uma fonte massiva de heteronomia?

O motivo de envolver a escola como ferramenta de heteronomia se encontra no *modus operandi* da escola atual. Sua carga de conteúdos previamente determinados não dá margem para os alunos optarem qual conteúdo gostariam de aprender. O processo de ensino dá margem à interpretação de um caminho unidirecional – e para sanar esse problema desenvolvemos o conceito de ensino-aprendizagem. Porém, a palavra “ensino” persiste nesse ambiente, que representa heteronomia em sua essência.

O ensino significa uma relação de transmissão de conhecimentos, ou conteúdos, de um sujeito para outro. Caso os conhecimentos que serão transmitidos possam ser decididos por ambos sujeitos envolvidos, ou apenas pelo sujeito que deseja receber, podemos considerar esse processo com relativa autonomia presente. Porém, a escola que temos, de um modo geral não demonstra isso, já tendo suas cartilhas e manuais de quais conteúdos e como deverão ser ministrados.

As escolas tem em seu modelo atual a construção de um currículo de conteúdos decididos previamente. Essa construção acontece em geral no começo do ano – podendo sofrer modificações durante o ano letivo, e lá são redigidos os conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo. Ao falarmos de universidades, parece surgir algo similar, pois, apesar das universidades possuírem autonomia, prevista em Lei⁹, os cursos dentro das universidades já possuem disciplinas “mínimas” (nem sempre são poucas) obrigatórias que os alunos precisam cursar. A impressão que fica é de que existe um desestímulo à autonomia dos indivíduos dentro das escolas e universidades, encaminhando os alunos a determinismos intelectuais.

Santiago *et al* (2011, p.99) comenta que algumas instituições possuem metodologias que barram, vetam ou inibem a autonomia dos indivíduos frequentadores das mesmas, citando a escola como exemplo de uma instituição deste tipo. O autor também comenta sobre Nietzsche e a “autonomia individual e o papel da educação como libertação” (SANTIAGO *et al.*, 2011, p.99). Ao falar sobre possibilidades metodológicas que tragam maior autonomia para os sujeitos, Santiago *et al.* (2011, p.101) traz a extensão universitária como ferramenta para tal, buscando a horizontalidade e a fuga de moldes já estabelecidos por instituições educacionais mais rígidas, como a escola.

⁹ Na LDB de 1996, no art. 53. encontra-se detalhamento sobre a autonomia das universidades. Assim como no art. 35. encontra-se o dever do Ensino Médio desenvolver a autonomia intelectual (BRASIL, 1996).

Já que falamos de Nietzsche, vamos mudar nosso foco para esse homem de bigode vistoso que teve contato com a educação e explorou possibilidades na mesma. Zuben (2013) ao falar sobre a visão de Nietzsche em relação à autonomia, comenta que:

[...] para o mesmo, a educação deve consistir num processo que possibilita o cultivo, o nascimento de homens superiores, autônomos e livres. Aliás, os conceitos de autonomia e liberdade, que também eram apontados como conceitos norteadores das ações educacionais das instituições alemãs apresentavam conotações que, na verdade, pareciam contrariar seus reais significados. (ZUBEN, 2013, p. 77).

Para Zuben (2013, p. 78), Nietzsche considerava o sistema educacional alemão falho ao dar autonomia para alunos que frequentariam o Ensino Fundamental e Médio de sua época, e também para alunos universitários, afirmando que tal problema é oriundo dos alunos não estarem prontos para receberem tal autonomia. O mesmo autor comenta ainda que Nietzsche considerava os alunos inaptos para terem autonomia, pois ainda não sabiam se autogovernar, e, precisavam de um exemplo, um guia, para desenvolver suas atividades acadêmicas de forma autônoma.

De modo geral, os espaços onde os alunos têm maior autonomia é justamente nos anos iniciais escolares, onde a escolarização está iniciando, progredindo lentamente ao longo dos anos, lapidando os sujeitos cada vez mais. Exatamente o contrário que propõe Nietzsche. Mas esse alemão não está sozinho em sua forma de pensar, Bakunin o ajuda ao dizer:

O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, esse princípio deve enfraquecer-se à medida que avançarem a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente. [...]. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começam a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade (BAKUNIN, 2011, p. 74).

Apesar de parecer contraditório, um dos grandes anarquistas acreditava que a educação deveria começar de forma autoritária, e, progressivamente ir dando espaço para a autonomia, liberdade do sujeito. Apesar de Nietzsche ter sua “concepção educacional [...]

baseada na autoridade total do educador” (ZUBEN, 2013, p. 78), tanto Nietzsche quanto Bakunin entendem a autonomia como um fim a ser atingido, buscado pela educação. Porém, ambos autores falam sobre educação, e não escolarização - associar educação com escolarização é um engano que não devemos cometer. Assim, a desescolarização pode ser um espaço de aprendizagem onde os sujeitos iriam trabalhando suas autonomias, exercitando-as lentamente, em um processo de expansão progressiva da mesma. A partir de uma participação realmente coletiva de tomada de decisões, de respeito ao outro, de encontro de desejos, de horizontalidade, a autonomia pode progressivamente se acomodar nesses sujeitos e nesses espaços.

Em outro trecho de seu trabalho, Zuben fala ainda sobre como Nietzsche via a educação:

[...] a real autonomia almejada pelo ideal de educação nietzschiano: a elaboração de valores por parte do indivíduo livre e autônomo. E isso é necessariamente nessa ordem, pois a liberdade, ou melhor, a libertação não está apenas ligada à autonomia, aquela é condição para essa. A proposta educacional de Nietzsche tem como um de seus objetivos a promoção da libertação do indivíduo (ZUBEN, 2013, p. 80).

A desescolarização é um espaço onde se prioriza a liberdade dos sujeitos, sua vontade de ir e vir, participar ou não, decidir o que melhor lhe convém, e, todos esses passos são fundamentais para que a autonomia exista. A tomada de decisões, a liberdade do sujeito, a autogestão, a autonomia – esses e vários outros conceitos estão presentes na desescolarização.

Já sabemos que a legislação dá suporte para o desenvolvimento da autonomia, e, já se pode notar a importância da mesma no desenvolvimento do sujeito, na emancipação do mesmo, na valorização da vida. Apesar de tudo isso, nota-se que a escola tem um perfil muito característico, e, por algum motivo o mantém desse mesmo modo. Cristina Queiroz nos dá uma dica de tais entraves:

Utilizando-se de métodos como avaliações e reprovações, além de uma política voltada para o vestibular, no caso do ensino médio, ele se distancia cada vez mais de práticas de liberdade, autonomia e troca, para se aproximar de saberes pré-determinados, conteúdos, notas, prêmios e castigos. (QUEIROZ, 2002. p. 2).

Talvez essas situações aconteçam por pressão que a sociedade impõe sobre a escola, com os pais cobrando dos professores que seja “ensinado” cada vez mais conteúdos, que os alunos passem cada vez mais tempo dentro da escola – e por consequência, dentro de uma sala de aula. Cada vez mais os professores têm horários extensos para cumprir, sem tempo de planejar minimamente uma aula, uma atividade, e, recorrem a livros-textos prontos, com os conteúdos já discriminados, impedindo que os alunos pensem sobre o que gostariam de aprender. E vários outros fatores atravessam a escola, fazendo com que ela mantenha a mesmisse e a estagnação de conhecimentos. Seu foco não parece mais voltado para o aprimoramento intelectual do sujeito, mas sim rompe o chão criando um gargalo que engole à todos que não se adequam a essa instituição. Os indisciplinados - aqueles que não aguentam de quatro a cinco horas sentados em cadeiras duras, os “burros” – aqueles que não conseguem internalizar os conteúdos previamente determinados, os revoltados – aqueles que desistiram de tentar se adequar as práticas escolares e vandalizam ou abandonam a escola, e várias outras categorias indesejadas são selecionados e escoados nesse gargalo institucional. Infelizmente a prática escolar, como comenta Queiroz, parece ser um processo cada mais excludente.

Se eu tivesse que responder à seguinte questão: o que é a escravidão?, e a respondesse numa única palavra: é um assassinato, meu pensamento seria logo compreendido. Eu não teria necessidade de um longo discurso para mostrar que o poder de tirar ao homem o pensamento, a vontade, a personalidade é um poder de vida e de morte, e que fazer um homem escravo é assassiná-lo (PROUDHON, 2011, p. 20).

Depois de tamanha crítica à escola, o que nos resta? Destruí-la por completo e recomeçar? Porque não damos mais espaço para modelos alternativos de educação, como a desescolarização, e nos permitimos experimentar essas propostas, verificar se não funcionam melhor que o modelo atual que possuímos (escola)? Porque não conciliamos estratégias que funcionem bem nesses modelos? Não podemos mais assassinar o homem – como diz Proudhon, vetando seu pensamento, suas vontades, retirando-lhe a liberdade e a possibilidade de ter autonomia algum dia.

4. POR UMA CARTOGRAFIA AMEBÓIDE

Ameba quem? Quem é ameba? Movimentos amebóides... Amebóides movimentos...

Segundo Kastrup (2009, p. 32), Gilles Deleuze e Félix Guatarri formularam o método cartográfico com o intuito de “[...] acompanhar um processo, e não representar um objeto” (*ibid*, 2009, p.32). De modo mais direto, constitui em uma investigação/vivência da realidade em determinado espaço. Nesse sentido, do campo geográfico, a cartografia utiliza-se de um espaço limitado, com uma espécie de escala, que irá delimitar o território foco da cartografia (BANDEIRA, 2011, p. 27; FÜLBER, 2012, p. 23; ALVAREZ; PASSOS 2009, p. 135).

Bandeira (2011, p. 28) salienta a importância de encontros para que a prática cartográfica exista - mas devemos tomar cuidado para não relacionar encontros acontecendo apenas com pessoas – é à força das coisas, cheiros, atmosferas e ambiências que nossos encontros são também traçados, gerados e gerando toda uma vida inumana potencialmente capaz de ser cartografada. “Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências” (FÜLBER, 2012, p. 23). Sendo assim, para que a cartografia aconteça é necessário que o pesquisador-cartógrafo se faça presente no território a ser cartografado, mas não presente de modo “invisível” ou “ausente” como as práticas positivistas de pesquisa, as práticas clássicas, defendem e realizam suas análises. O pesquisador-cartógrafo, ao entrar no território, como qualquer outra *coisa* que possa ali existir, faz parte da análise e influencia. Torna-se um ciclo tão intenso que não se trata apenas de registrar momentos, mas também vivenciá-los, pois, todo o entorno do pesquisador-cartógrafo se molda à medida que entra em contato com ele, assim como o próprio cartógrafo se molda quando entra em contato com esse espaço e com as *coisas* que ali existem. O contato do cartógrafo com esse espaço de forças já o faz tornar-se parte dessas forças. Assim, suas atitudes se mesclam com as forças ali presentes, e, por se tratar de um espaço que contém encontros, o encontro com essas forças é violento (BANDEIRA, 2011, p. 28) e dinâmico, trazendo transformações para todos os envolvidos e violentados (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, p. 92).

E como forma de descrever melhor o papel do cartógrafo no território, buscamos como base Julio Cortázar, em seu livro *O jogo da amarelinha* (2006), onde em uma de suas passagens compara o homem com uma ameba:

Imagino o homem como uma simples ameba que estende pseudópodes para alcançar e envolver seu alimento. Existem pseudópodes compridos e curtos, movimentos, rodeios. Um dia, isso acaba por *fixar-se* (aquilo a que chamam de idade madura, o homem feito e direito). Por um lado, alcança longe, por outro nem vê um abajur a

dois passos. E já não há nada a se fazer, como dizem os réus, a gente é vítima disto ou daquilo. (CORTÁZAR, 2006, p. 467).

Descreve-se, assim, o cartógrafo *coisa* deste trabalho:

Ele lança seus pseudópodes, alcançando o imperceptível. Pobre ameba, não damos "bola" pra ela, a ignoramos... E alí está, uma pequena ameba de grandes saberes. Lentamente ela vai percebendo o ambiente a sua volta, mas, diferente de nós que temos pernas e braços, ela tem pseudópodes. Péssima classificação biológica? Pseudópodos significa pés falsos, pseudo pés. Mas por quê pragmaticamente "cartesianamos" tudo? É o maldito corpo dela que se move! Basta assumirmos isso e teremos a chance de traçar uma cartografia.

O corpo do cartógrafo flui pelos ambientes, levando consigo sua mente. Se seu corpo é sua mente, e, sua mente é seu corpo, então tudo que o cartógrafo possa "tocar" é seu território de cartografia. Usa-se tocar entre aspas, pois, nem tudo é tocado apenas com braços, pernas, como os pseudópodos que falam os biólogos. Os sentimentos do cartógrafo amebóide vão ao infinito, tocando seu território. Seus olhos tocam ondas de energia que geram imagens (fótons); seu olfato captura moléculas do território; seu tato não sente apenas o que seus pseudo pseudópodos alcançam, eles também recebem informações do vento, do calor, da ilusão do frio; seus ouvidos atentamente desatentos (des)escutam tudo à sua volta, perto ou longe; e, por fim, como ameba que se alimenta (fagocitando ou pinocitando) do que está no seu ambiente - no território, ele degusta de tudo, sente os sabores das conversas, do som, da visão, do tato, dos cheiros...

Eis, enfim, nada mais que a ilusão de um cartógrafo. Suas ilusões são únicas, só pertencem a ele mesmo, e, reproduzindo-se assexuadamente (de forma binária), seus outros "eus" espalham-se pelo mundo fazendo o mesmo, cartografando. Isso é, enquanto ameba, o que seu corpo físico ou etéreo alcança se torna cartografia, e toda cartografia alcançada se torna também continuação do cartógrafo-ameba, sendo assim, também está cartografando, mesmo que por muitas vezes ignoremos esses outros cartógrafos – ou você já se perguntou o que um pedaço de rocha tem para lhe contar sobre tudo que ela já cartografou durante sua “vida”? Essa pedra não deixa de ser um cartógrafo, apenas não sabemos nos comunicar com ela, mas quando essa comunicação se estreita, temos, enfim, uma teia cartográfica que revela segredos ocultos naquele território. Assim, o cartógrafo-ameba enxerga um pedaço de rocha e pensa: quem é você? O que faz aqui? O que já fez aqui? E mais: O que fará aqui?

Como uma ameba que é, o cartógrafo não sabe de onde veio e nem para onde irá. Ele foi amaldiçoado com a sequência de eventos, a cascata da vida, a correnteza que nos carrega

até bem longe, mas diferente da maioria, que tenta fugir da correnteza nadando, por ser uma ameba, o cartógrafo não tem medo de morrer, de se deixar levar pela correnteza – e é aqui que está sua maldição e sua benção: ele não sabe mais a hora de parar de cartografar, porque para ele, cartografia é sinônimo de viver.

5. A CARTOGRAFIA E A AMEBA

A idéia de cartografar nunca havia passado pela cabeça da ameba que vos escreve, na verdade nem conhecia esse método. Eu, enquanto ameba, procurava um lugar em que minhas ideias pudessem se identificar com algo ou alguém nesse mundão a fora. Assim, um dos primeiros desafios que tive nessa jornada foi o de encontrar outra ameba nessa vida, uma ameba que pudesse me ajudar, uma ameba terapeuta – que a partir de agora chamarei de *amebapeuta*¹⁰.

Percorri uma jornada incessante, talvez inquietante. Porém, entre frestas e espaços pouco conhecidos – que geralmente apenas as amebas encontram, tive um momento único amebando por ai. Achei a tal amebapeuta em uma fresta virtual.

Sem saber direito como proceder, a amebapeuta me convidou para ir até sua casa conversar - surpresa, esperança... Ainda não sabia que esse ser era uma ameba, muito menos uma amebapeuta. Lá fui eu, lançando pseudópodes ao longe, tentando não cometer nenhum engano amebístico, daqueles que só as amebas sabem o que é – como fagocitar por engano um grão de areia pensando que é argila.

Não demorou muito para nos encontrarmos assim que cheguei na casa da tal ameba. Pensei: “Hmmm... essa criatura até que tem cara de ameba”. Logo nos aproximamos – eu um pouco precavido, pois, vai que ela também é ameba e nos juntamos sem querer.

Um pouco mais relaxados, trocamos algumas informações – alguns RNA mensageiro (RNAm), e percebi que tínhamos muito em comum. Me senti como se pudesse abrir meu núcleo (coração) para aquela ameba. Foi nesse momento que percebi se tratar de uma amebapeuta. Essa amebapeuta me falou algumas coisas que não entendi – mas por dúvida decidi receber mais informação (RNAm) para ver do que se tratava, e seguimos a dialogar molecularmente até que a amebapeuta me passou uma fita de RNAm que dizia “Cartografia”.

¹⁰ Amebapeuta: refere-se a ameba que se torna confidente de outra ameba. Porém, de modo similar a terapia, ambas amebas se encontram para falar um pouco sobre suas vidas, apesar de que o tempo sempre parece muito curto em relação a tudo que uma ameba queira dizer pra outra, similar a uma terapia; Terapia de amebas.

Curioso, fui tentar traduzir essa molécula de informação e um mundo começou a se abrir. Trocamos mais algumas informações e fui embora, mas ao sair de lá, percebi que havia acontecido algo. Aquelas moléculas de RNAm que eu havia recebido eram parecidas com algumas outras moléculas que eu já tinha, mas nunca havia reparado nelas. Desse ponto em diante percebi sem perceber: eu era uma ameba cartógrafa.

6. INICIANDO A CARTOGRAFIA: os rios voadores

No livro *O jogo da amarelinha* de Julio Cortázar (2006), o autor divide sua obra em basicamente dois livros, mas para fazer isso são criados diversos capítulos. Esses capítulos podem ser lidos da forma sugerida – formando dois livros, ou podem ser lidos a partir da escolha dos capítulos por parte do leitor, dando a possibilidade da obra se tornar vários livros (CORTÁZAR, 2006, p. 5).

Analogamente a essa sugestão de Cortázar (2006), trazemos o exemplo dos rios voadores. Esses rios voadores nada mais são que o vapor de água que flutua pela atmosfera, formando verdadeiros rios sobre nossas cabeças, e, eventualmente desaguardando em determinadas áreas – o que usualmente chamamos de chuva. Essas águas que observamos em mares, lagos, rios, etc., possuem um ciclo, e, parte desse ciclo se dá na atmosfera, onde formam-se esses rios. Da mesma forma que os rios que observamos no solo, seu curso muda com o tempo, alguns surgem outros deixam de existir, e existe uma imensa dinâmica acontecendo o tempo todo. O mesmo acontece com os rios voadores, porém sua dinâmica é muito mais rápida no tempo, podendo ter seu curso modificado pelo vento, temperatura, encontro com outros rios, etc.

A partir disso, o leitor é convidado a se tornar uma molécula de água. Onde deixará seu corpo (molecular) ser vaporizado, liquefeito, solidificado (congelado) e todos outros estados possíveis da água. Note que tais estados da água possuem potência muito maior que apenas uma descrição física, onde podem significar se deixar levar pelo capítulo, ficar “viajando”, fixar-se em certo trecho ao ponto de congelar ali, permutar os espaços e criar afluentes e efluentes durante a leitura, etc. O convite é de experimentar esse momento, e se deixar ser cartógrafa(o) e cartografada(o).

Assim, será feita a substituição do termo *capítulo* pelo termo *afluente*. Usa-se a imagem de afluentes, pois estes consistem em cursos d’água menores que desaguardam em um

rio principal (confluência). Os afluentes abaixo serão escritos pelas *coisas*. Essas *coisas* nada mais são do que objetos que encontraram o cartógrafo-ameba durante esses momentos – sendo o cartógrafo-ameba um objeto também. Ao se encontrarem de forma violenta (cartógrafo e objeto), transformaram-se um no outro, tornando ambos *coisas*. Podemos aprender muito com as *coisas*, e, a partir de agora veremos o que elas têm a nos contar.

A partir do Afluente 2 as cartografias serão relatadas a partir de objetos ou coisas normalmente silenciadas pelos homens. “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis [...]”. (BARROS, [s.d.], [s.p.]). A partir dessa perspectiva, geralmente abafada pelo “racional”, existe um esforço na tentativa de permitir que as coisas falem, enquanto ouvir o que elas tem a dizer é o mesmo que ouvir o que nós temos a dizer para nós mesmos.

Previamente a cada Afluente será apresentada pistas do mesmo, afim de preparar o leitor para o que virá. Além dessas pistas, serão apresentadas informações sobre o território, os participantes, e outros pontos considerados importantes.

O Afluente a seguir realizou-se na casa de um membro da Comunidade Aprendente. Estavam presentes o cartógrafo, esse membro sua filha recém nascida e sua companheira. Esse encontro foi o primeiro contato do cartógrafo com esses coletivos desescolarizados e irá relatar brevemente o diálogo ocorrido do olhar do cartógrafo-ameba.

6.1 AFLUENTE 1 – As Comunidades Aprendentes

Após uma conversa com meu orientador – amebapeuta - em busca de ajuda, o mesmo sugeriu que entrasse em contato com alguns coletivos desescolarizados. Fui atrás, e, não demorou muito para encontrá-los. Meu primeiro contato foi virtual, com um sujeito bastante peculiar, e, em seguida marquei encontro com essa pessoa para conhecer melhor esses grupos. Assim, começou essa nova rota. Fui até a casa dele, por convite do mesmo, e lá conversamos um pouco. Como de costume, as formalidades explicativas: nome, um pouco da trajetória de vida, coisas que gosta, etc. Então, meio afobado, fui já forçando a conversa em direção ao que eu buscava: saber mais sobre esses coletivos desescolarizados. E o que encontrei foi um monte de dúvidas, e saí de lá sem entender muito bem a proposta, mas ao mesmo tempo tendo a impressão que havia entendido.

Na verdade esse sujeito peculiar foi me explicando um pouco sobre o que eram esses coletivos, e, no fim lembro-me bem o que ele disse sobre a desescolarização e a proposta dos grupos:

- Cara, é uma coisa muito simples! É tão simples que chega a ser ridícula!

Na época fiquei pensando sobre isso, mas achei muito difícil entender, justamente o contrário do que ele disse. Porém, com o passar do tempo, e, conhecendo melhor essas pessoas e esses movimentos desescolarizados percebi que não é tão fácil pra quem não se envolveu de alguma maneira com essa proposta. Pensar em desescolarização com todo o costume, os métodos e modelos que seguimos em relação à educação, etc, se torna uma tarefa quase impossível.

Conversamos sobre dois grupos, a Comunidade Aprendente e a Universidade Pósdescolarizada. Esses coletivos articulam-se geralmente por contato virtual, marcando eventos, reuniões, atividades, encontros das mais variadas formas. Tais espaços são bem parecidos com as propostas de Illich (1985), onde as pessoas se encontrariam por afinidade, e, lá teriam liberdade para aprender, se expressar, etc. Esses encontros geralmente surgem de alguém com vontade de aprender sobre determinado assunto (por exemplo, aprender a montar uma bicicleta) e se cria um projeto onde o plano será montar uma bicicleta. Assim, caso outras pessoas se interessem por essa proposta – que foi exposta nesse canal virtual, podem marcar de se encontrarem e trabalharem em conjunto para aprenderem como se monta uma

bicicleta. A tendência é de que esses projetos se articulem em autogestão, o que implicaria em maior autonomia por parte daqueles que o frequentam.

Porém, apesar dos encontros presenciais, também existem encontros virtuais, onde diversos assuntos são discutidos e questionados. Mas são nesses canais virtuais que se relatam projetos, eventos, etc, onde algo está sendo elaborado e aplicado, a fim de que pessoas interessadas possam encontrar esses espaços com maior facilidade.

O primeiro grupo a surgir foi a Comunidade Aprendente, com o intuito de dar novas possibilidades para a educação, mas de modo prático e não apenas teórico. O modelo se baseava na proposta de encontros educativos com a finalidade de aprender, sem preceitos prévios, podendo explorar ao máximo as potências de cada participante, suas vibrações, seus desejos, seu amor, etc. Não existe série determinada, nem idade mínima ou máxima permitida, muito menos necessidades de conhecimentos prévios, pois, todos participantes procuram aprender algo de forma não hierárquica.

Essa proposta veio a partir da necessidade de espaços educativos para todos aqueles que não gostavam ou desejavam frequentar a escola. Assim, o intuito é aprender algo, porém não se busca o conhecimento pré-definido que a escola geralmente explora, com hierarquização de conhecimentos (cada série tem um conteúdo diferente).

Um dos focos é construir coletivamente a aprendizagem, dando liberdade aos participantes para se organizarem – com autonomia, e decidirem quais serão as ferramentas que irão precisar para aprender.

Após um ano de existência desse grupo, percebeu-se a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, com uma carga de conteúdos mais densos. Para não acumular toda essa carga e retirar o foco inicial da Comunidade Aprendente, criou-se a Universidade Pósdescolarizada. Esse segundo grupo possui intuito de aprofundar mais os conteúdos a serem trabalhados, de modo mais complexo e contundente.

Ambos os grupos se entremeiam, formando praticamente um grupo, mas ao mesmo tempo formando vários grupos. Não é possível identificar o começo ou o fim de determinado grupo, e nem é intuito que isso aconteça, pois, o foco não é dizer quem é quem, e sim aprender.

Esse sujeito com quem me encontrei trouxe comentários como as *Teias de Aprendizagem*, de Ivan Illich, como uma forma de relação que esses coletivos tentavam estabelecer. Um exemplo que ele comentou, e, bastante interessante foi o de que imagine que você deseja aprender a cozinhar uma torta. Então, utilizando algum meio de comunicação

você encontra uma pessoa que quer aprender a fazer filmes. Assim, não por similaridade direta de assuntos, mas por interesse de aprendizagem, decidem se juntar, e, enquanto um vai filmando e registrando o momento, aprendendo a mexer com a câmera, fazer efeitos de luz, etc, você cozinha, e, aprende a fazer a torta que deseja. Claro que nas primeiras vezes a filmagem pode ficar ruim, a torta sem açúcar, etc., porém, a aprendizagem se torna coletiva, harmoniosa, divertida, livre para os desejos de cada um. Nesse ponto comecei a pensar: é, talvez seja mesmo uma proposta muito simples, e, ao mesmo tempo, muito maravilhosa!

O próximo Afluente ocorreu no Santander Cultural, e é descrito a partir das percepções de uma janela presente neste território. A janela irá expor suas idagações sobre o a vivênia e suas vontades irão emergir ao longo da cartografia. Estavam presentes aproximadamente quinze pessoas, sendo que algumas chegaram atrasadas e outras saíram mais cedo. A pauta da discussão foi construída coletivamente ao longo do encontro, e, teve seu foco na autonomia dos sujeitos escolares.

6.2 AFLUENTE 2 - Grupo Ouvindo Curiosamente Alguém (OCA). Santander Cultural – Porto Alegre. 28 março de 2015.

Notas de uma janela...

Lá estava eu, mais um dia aproveitando o sol, banhando cada pedaço do meu corpo com raios que apenas me atravessavam. Quando será que conseguirei fazer os raios finalmente pararem em mim? Parece que não existo.

Escuto ruídos, murmurinhos e passos. Várias pessoas vão entrando na sala onde vivo, e, sem nenhuma misericórdia vão se sentando sobre minhas amigas e amigos¹¹. Não tem a mínima compaixão de pedir se podem sentar nos pobres bancos, de riscar as pobres mesas, de apoiarem seus cotovelos e nádegas sobre eles e elas, apenas vão amassando a todos como se fossem lutadores marciais. Qual o poder de decisão que dão para meus amigos e amigas se nem mesmo percebem que eles existem? Nenhum... A liberdade se esqueceu de nós, meus caros e minhas caras.

Percebo algumas brincadeiras. Falam coisas como “não estamos aqui para uma terapia coletiva”, e, começam a falar sobre experiências que tiveram em sala de aula com seus alunos. São todos professores e professoras? Talvez não todos, mas com certeza a maioria é.

Vão falando de seus dias, suas rotinas, algumas mulheres começam falando de suas aulas, e, de suas tentativas de ensinar autonomia para seus alunos. Comentam suas angústias, suas tristezas, suas inseguranças, e, como janela que sou, reflito: “não estamos aqui para uma terapia coletiva” – foi o que disseram...

Discutem homericamente sobre respeito, carinho, empatia, **autonomia**... E que autonomia tenho eu, sendo um vidro? Pobres pessoas, tão bondosas mas não percebem o seu entorno.

Uma criança entra na sala e vem em minha direção! Sim! Por favor, me enxergue! Ela me fita com seus olhos grandes, sua inocência, ao mesmo tempo que a observo, ansiosa para ser percebida e a criança fala para uma adulta ao seu lado:

- Mãe! Olha lá embaixo, tem umas lojinhas.

¹¹ Esses encontros são marcados uma vez por mês, de forma virtual em uma rede social, e pretendem fazer com que haja uma troca de experiência entre seus frequentadores, com intuito de discutirem acontecimentos ocorridos principalmente em espaços escolares.

Mais uma vez decepção. Sou apenas um caminho para algum lugar, e no fim, não sou nada. Ninguém me nota, alguns até me ignoram – como os insetos e outros animais que se chocam contra mim, fingindo não terem me visto... Se enganam esses sujeitos de que me importo. Na verdade nem dou bola – como eles gostam de dizer. Pobre de mim... Que autonomia tenho para decidir se estarei aberta ou fechada? Me usam sem permissão e seguem a me importunar.

Uma mulher diz que está tentando ensinar autonomia para seus alunos. Pobre moça, nada sabe da vida. Se me perguntasse lhe diria o que penso da autonomia (que por sinal me negam). Diz que propos uma tarefa para os alunos, onde ela lhes daria autonomia. Me pergunto: autonomia é algo que se dá para alguém como as janelas que são vendidas por aí?

Ah, sim! Acho que finalmente entendi o que querem aqui! Vieram contar suas histórias¹²... Mas pra que? Será que está tudo bem com esses humanos? Pelo visto querem melhorar o lugar onde vivem, essa tal de escola. Será que não podem falar dessas coisas na escola? Será que eles precisam vir pra cá, onde moro eu, pra falar de coisas da escola? Se querem mudar essa tal escola, por quê não falam dessas coisas lá? Do que eles tem medo?

Mais piadas comigo, a mulher que tentava ensinar autonomia para seus alunos, além de querer dar algo que não é dela - autonomia de cada um deles, ainda deixa a entender que “abriu uma janela” para seus alunos! Autonomia é algo que se desenvolve, e, talvez a gente nasça assim, autônomos e autônomas. Apenas seja suprimida essas condutas próprias. Além do mais, essa autonomia que foi dada para os alunos tinha mais cara de liberdade. Mas sou apenas uma janela.

Agora entendo o que fazem aqui. Estão tentando aprender formas diferentes de serem melhores professores para ensinar seus alunos. Meio estranho isso, né? Aprender em um ambiente livre para depois ensinar nessa tal escola, cheia de grades que não deixam nem as pobres janelas serem abertas...

Venho percebendo que esses humanos sempre que me fitam não estão olhando para mim, sabe? Acho que estão apenas vendo eles mesmos, seu próprio reflexo projetado em mim, e, me dando uma falsa ilusão de existência...

Ah... Se todos(as) fossem tão abertos(as) quanto sou...

¹² Essas “histórias” são experiências vivenciadas pelos(as) docentes, como o caso dessa professora que tentou criar um espaço de autonomia para seus alunos durante sua aula e segundo seu relato “perdeu o controle”. Durante o encontro há um mediador da reunião, que anota as falas de cada um dos participantes e direciona o foco da discussão, além de, eventualmente, tentar fazer conexões entre os discursos.

O Afluente abaixo relata um encontro de membros da Comunidade Aparente, Universidade Posdescolarizada, Ouvindo Curiosamente Alguém, e outros indivíduos sem vínculo a qualquer um desses coletivos. Esses sujeitos formaram outro coletivo chamado Educação Potência, afim de discutir possibilidades de aprendizagem desescolarizadas. Nesse dia compareceram aproximadamente vinte indivíduos, porém com algumas pessoas chegando mais tarde, outras saindo no meio do encontro - gerando uma dinâmica já prevista. Não havia proposta previamente estabelecida, porém, por sugestão dos participantes discutiu-se autoritarismo, ética, e “o que valoriza a vida”. Uma folha de papel, que estava em uma mesa no centro do grupo, é quem irá relatar o encontro.

6.3 AFLUENTE 3 – Educação Potência. Pasito – Porto Alegre. 07 de abril de 2015.

A folha de papel e o gato

Não mais que um dia levemente frio, mas daqueles que faz nossas fibras se enrugarem, as vezes até rangerem. Estou hoje acompanhado de uma câmera fotográfica (velha amiga de viagem), uma caneta chamada Varetta, e algumas irmãs folhas – sim, sou uma folha, algum problema com isso? Sei que nosso trajeto nesse mundo as vezes é curto, mas só de pensar que irão me rabiscar todinho com a Varetta e talvez seja até guardado para daqui algum tempo novamente ser lembrado e revisto. Que alegria!

Após ficar chacoalhando por um tempo dentro da mochila, finalmente liberdade! Aquela mão grande e cheia de dedos me expõe ao mundo. Tomei um susto:

- Que lugar é esse?! Nunca estive aqui antes! Será que vão me abandonar aqui mesmo?

Enquanto tentava me acalmar, fui colocado sobre a mesa e prensado por um cinzeiro (que criatura de odores fortes). No meio da mesa tinha um pequeno vaso, com uma plantinha dentro. Apenas meu portador estava sentado, e, ele ficou encarando aquela plantinha por algum tempo. Atormentada a pobre plantinha perguntou para mim:

- Ei! Você mesmo! É com você que estou falando, folha!

- O que foi? – respondi

- O que esse cara está me olhando? Nunca viu uma briófitas antes? Que cara de paspalho...

- Não sei. Vai ver ele gostou de você... – respondi enquanto gargalhava.

- Humpf! – esbravejou a briófitas.

Não demorou muito outras pessoas foram chegando¹³, todas se cumprimentando, e como de costume não cumprimentando a nenhum de nós, como se nem existíssemos. Enquanto eles conversavam, por sobre um muro com arame farpado espiralado passa um gato, como se ninguém conseguísse vê-lo – mas eu vi! Lá se vai o gato, lenta e calmamente, ignorado por todos (exceto a mim).

¹³ Semanalmente são marcados encontros abertos (qualquer interessado pode participar) pela internet, a fim de discutir educação – quais suas dificuldades na escola atual, quais outros métodos podem ser utilizados, como dar mais liberdade para quem quer aprender, entre outros assuntos que os presentes considerarem pertinentes. Atualmente esse coletivo tem foco de construir uma escola desescolarizada, procurando alternativas de como viabilizar e por em prática essa (des)escola.

Segue uma conversa muito engraçada, onde ficavam falando sobre o **autoritarismo** em uma escola. Pensei: “Claro! Mais autoritário que ficarem riscando meus irmãos, rasgando nossas fibras, furando elas só por diversão, nos acorrentando todos juntos como se fossemos escravos – usando a desculpa de encadernar. Encadernar uma ova! Estão é nos encadeando! Nos aprisionam em gavetas para muitos anos depois nos triturar ou queimar numa fogueira, e tantas outras coisas. Isso sim é autoritarismo!

Mas um jovem ficou falando de sua experiência com autoritarismo, que terminou em seu abandono da escola. Hmm... Boa ideia! Vou aproveitar essa brisa e tentar voar... Plaft! Um tapão me foi dado seguido de uma fala sádica:

- Quase voa tudo! – penso: “Claro que quase que voa tudo! Estava tentando sair daqui! Ser livre!”

Esse é o preço da liberdade. Um bom tapa e ironias. O discurso entre eles segue, e, aos poucos outras pessoas vão se agregando à roda. Eles vão se amontoando em círculo e percebo que cada vez minhas chances de me libertar vão diminuindo, estão fazendo um cerco¹⁴...

Alguns jovens que estão por alí comentam sobre terem traumas de seu período nessa escola autoritária. E lá eles ficam se queixando da vida aprisionada que possuem. Eles não iriam sobreviver se fossem folhas por um dia. Em seguida um sujeito fala sobre a escola ser uma instituição de violência. E é verdade, já falei tudo o que sofremos na escola, desde o aprisionamento em caixas até, o desrespeito à diversidade que temos (somos folhas singulares, cada uma tem coisas diferentes escritas), o esquecimento e todos os anos que passamos aprisionados até nos triturarem – alguns escapam e são utilizados de novo (por terem escrito alguma coisa que gostaram neles).

Enquanto eles ficam discutindo essas coisas, o gato volta. Dessa vez ele vem espiando, e, pára no meio do caminho enquanto cuida a todos. Naquela hora percebi que eu queria ser um gato e não uma folha de papel. Lá estava ele, autônomo, fazendo as próprias escolhas, livre, e, também não sendo notado. Será que eu ainda tenho chances de ser um pouco mais felino? O gato segue seu trajeto e volta por entre o arame farpado, sumindo no breu da noite.

Percebi que são várias pessoas agora, e, escondido e afastado da roda tem um sujeito apoiado no muro. Ele foi pintado lá, mas nem por isso deixou de ser alguém! E sua cabeça é

¹⁴ Geralmente o grupo se organiza em forma de círculo, a fim de minimizar a hierarquização da fala, porém, eventualmente alguns membros tem maior facilidade de comunicação e acabam mediando o encontro. Por vezes alguns membros trazem propostas de dinâmicas ou de discussões pertinentes para uma educação mais livre.

um globo gigantesco, a Terra. Se somos vários alí, com esse sujeito cabeçudo na verdade somos muito mais que isso, somos todo o planeta.

Os humanos em forma de círculo ficam falando sobre seus problemas escolares alí. Ficam pensando em coisas mais interessantes para suas vidas educativas, mas se esquecem que não deixam nós objetos sermos livres.

Enquanto isso, um cachorro late ao fundo – talvez no prédio vizinho. Uma pessoa urra de lá alguma coisa. Mas o círculo de pessoas segue falando sem parar – eles nem perceberam que estão todos falando para o centro do círculo, ou seja, para nós! Eu sei que as vezes nos usam para escreverem seus segredos, “dizerem” coisas que tem medo de falar uns para os outros, etc. Mas não é por isso que eles podem ficar todos falando em minha direção e não querem prestar atenção em mim. No fim só querem se projetar em mim, pobre folha.

E eles seguem com seus discursos bonitos, mas não conseguem perceber que enquanto um fala, todos outros ficam em silêncio. Isso seria a autonomia que eles procuram ou é apenas um autoritarismo mascarado?

O gato! Deve ter sido por isso que o cachorro latiu! Será que ele pegou o gato?! Será que ele está bem? Maldito seja esse canídeo querendo maltratar os outros! Nem enquanto os humanos tentam nos entregar para outras pessoas em forma de cartas eles nos deixam em paz. Agridem até os carteiros que levam nós, folhas, para onde queremos ir! Espero que o gato esteja bem...

Um sujeito¹⁵ bastante peculiar decide fazer uma pergunta interessante. Pergunta ele: “o que valoriza a vida?”. Esses humanos... Todos ficam em choque e começam suas cabeças parecem fumegar.

Por falar em fumegar, retiram o cinzeiro de cima de mim. Finalmente tenho chance de ser livre novamente. Mas pensando melhor, esse círculo de pessoas não vai deixar eu fugir (e é capaz de saírem vários deles correndo atrás de mim). Ao invés disso, vou tentar me aproximar só um pouquinho da pequena plantinha, assim vai ficar mais fácil de conversarmos. Eu só vou me mexer um pouquinho, e... – fim do trajeto, um celular me prensa contra a mesa.

A discussão está tão longa que percebo até alguns bocejando, quase dormindo já. E o céu fica se mexendo, cheio de seus pontos brilhantes. Apesar de todo clima propício, os exaustos não se entregam, e seguem de modo disciplinar acordados, tentando prestar atenção. Parecido com uma história que ouvi da tia A3. Ela era uma folha de proporções gigantescas,

¹⁵ Esse sujeito é o mesmo que está presente no afluente 1. Nesse momento é apresentada uma dinâmica proposta durante o encontro cartografado, a fim de extrair transbordamentos para se pensar coletivamente uma educação mais ética.

e, contou para nós que um pequeno garoto não conseguia se manter acordado em uma sala de aula. Não deu outra, ele foi repreendido e acabou levando um bilhete para casa. O que seria desses humanos se não fossem por nós carregarmos as informações?

Eles passam horas alí, sentados, e ficam todos se mexendo sem parar. Será que algo os incomoda? Talvez seja por seus corpos frágeis não aguentarem algumas horinhas parados do mesmo jeito, só não entendo porque seguem se torturando.

Esse Afluente relata o encontro violento e reflexivo entre o cartógrafo e os objetos presentes no território – um banheiro. Essa cartografia é de aspecto mais “crú”, pois o chuveiro não possui os preceitos morais que nossa sociedade possui. Esse encontro é, antes de mais nada, violento, levando o cartógrafo a refletir sobre a desescolarização e sua presença em várias atividades realizadas no dia-a-dia, sem ser geralmente percebida. Nessa cartografia quem recebe voz é o chuveiro presente nesse território, relatando suas angústias e sofrimentos diários.

6.4 AFLUENTE 4 – Os sentidos da coisa. Banheiro – Porto Alegre. 16 de abril de 2015.

Urros no chuveiro

Lá vem de novo aquele primata. Um grande macaco, sem pêlos, um tanto quanto sério, apressado e com pedaços de tecidos. Os tecidos se foram ao chão, e, aquele primata se senta em um vasilhame de porcelana branca. Alguns momentos se passam, e, ele me olhou. Me fitou como se tentasse espremer algo de mim, até calafrios senti!¹⁶

Não demora muito e esse “bicho” desvia o olhar. - logo pensei: mas, afinal, sempre escutei eles falando sobre bichos, e, até agora não sei direito o que é esse tal de bicho. O macaco pega uns pedaços trabalhados de árvores, que dizem eles ser o tal de “papel”, e, se esfrega todo com isso. Em seguida me olha novamente. O que será que esse primata está pensando?? Se é que ele pensa...

Ele se levanta subitamente e mexe naquele vasilhame de porcelana, que, rugiu alto e forte enquanto a água escorria dentro dele.

Como se não tivesse equilíbrio veio tortuosamente ao meu encontro, e, ativou seu instrumento de tortura, uma torneira...¹⁷ Não pode ser verdade, ele tem que saber disso! Um simples ato desses faz tudo se tornar um pesadelo. No momento em que aquela torneira foi girada senti um raio percorrer todas partes do meu corpo. Desde os arames dentro de mim até o plástico velho com pedaços de mais plástico prendendo tudo, e, lá se veio uma cascata derradeira de água que me atravessou! Não consegui resistir com toda aquela eletricidade, que, chegava a esquentar meu corpo até quase derreter, e urrei! – “Shhhhh” - Há muito tempo já venho urrando de dor por causa disso, mas, parece que quanto mais eu grito pedindo ajuda, mais feliz fica aquele primata. Eles se deliciam com aquela água que saí vaporizando do meu corpo, e, peço socorro, incansavelmente, que, até já não sei mais porque torno a gritar. Na verdade devo gritar por não conseguir resistir, e, não mais pela dor que já estou me acostumando.¹⁸

¹⁶ Essa cartografia se deu literalmente em um banheiro, durante um momento íntimo, porém coletivo, onde as *coisas* também estavam presentes (geralmente ignoradas por nós). Há um esforço de expor o relacionamento do cartógrafo com as *coisas*, onde há um diálogo silencioso das *coisas* com o cartógrafo.

¹⁷ Aqui inicia um diálogo silencioso, onde o som da resistência do chuveiro conversa com o cartógrafo. Quanto mais alto o som emitido, mais quente sai a água do chuveiro, porém, caso o som seja alto e muito longo, a resistência pode romper, pois, supera o mesmo, fazendo o chuveiro “queimar”, morrer...

¹⁸ Nesse instante o cartógrafo pensou na relação com as vozes silenciosas dos alunos, que por várias vezes realizam atitudes a fim de expressar seus desejos, suas vontades, e, geralmente são tomadas como “mudanças hormonais”, “agressividades”, “alunos problema”, etc. Sendo suas vozes abafadas ou ignoradas com frequência, assim como a do chuveiro é.

Aquele macaco se delicia com essas faixas de água, que podem trazer o despojo, a alegria, o gozo da vida, e, ao mesmo tempo são tortura, fervura, desgraça e maldição. Achei que ele pensava em mim enquanto me olhava, mas, agora percebo, ele só estava planejando me usar, sem se preocupar se isso é meu desejo também ou não. Até me lembrei de algumas vezes em que não aguentei mais esses malditos primatas e me sacrifiquei para a dor parar, como se um deles cortasse o próprio braço fora, estourei meus pedaços de arame, e, a água se resfriou! Ah! Aquele dia... as coisas se inverteram. O triste estava feliz, o feliz ficou triste, e, tive o prazer de ver aquele primata gritar, esbravejar, e sair correndo de baixo de mim. O doce gosto da vitória¹⁹...

Sim! Finalmente a água cessou. Um giro naquela torneira bastou para toda a dor parar. Se eu pudesse, se eu pudesse ao menos dizer de outra forma, tudo aquilo que tenho sentido ao longo de todo esse tempo... Se ele pudesse me entender... Pelo menos uma vez...

7. O INÍCIO DO FIM: a vida é potente

A vida é repleta de potências, sendo em forma de objetos, momentos, etc. Porém muitas delas passam por diante dos olhos que não veem - várias são as vezes que um sujeito se depara com essas potências, mas poucas são as vezes em que ambos realmente se encontram. Quando acontecem, cada encontro desses é estrondoso, violento, faz marés subirem e ventos soprarem. Eles mudam completamente tudo o que o sujeito conhece ou pensa a respeito de si e do meio.

A cartografia é uma ferramenta que propicia esse encontro, mas não é apenas por meio dela que podemos ter esses encontros. Tampouco é possível descrever quais são esses encontros potentes, porém podemos dizer que todos eles são repletos de vida.

Um dos espaços onde a vida pode se tornar miserável, o corpo ser violentado, o espírito arrancado da carne, é a escola. As práticas atuais dentro da escola inibem a possibilidade de potência dos sujeitos. Nietzsche (2008) nos alerta que a vontade de potência é uma necessidade do homem, não apenas algo que simplesmente acontece. Práticas que limitam o corpo e o pensamento dos sujeitos só poderiam resultar em casos de descontrole, como desordem, brigas, desinteresse, etc.

¹⁹ Esse momento é o que o chuveiro se torna um “problema”, pois, deixa de realizar o que foi “feito para fazer”, que é aquecer a água. O chuveiro se cala, cansa de ser silenciado e sacrifica-se para não sofrer mais. Por não cumprir sua “função”, ele é descartado. Como seria essa história se houvesse um espaço para esse chuveiro (agora marginalizado, descartado) ter suas vontades levadas em consideração também?

Temos, assim, espaços onde o sujeito é seu próprio limitador? Apesar de ser evidente um esforço para dar espaço para a autonomia, para permitir que o sujeito escolha onde suas potências o irão levar, existem certos momentos de heteronomia. Por se tratar de um espaço coletivo, as tomadas de decisões são coletivas, e, por consequência, por vezes surge um certo jogo de forças entre os indivíduos afim de defender suas vontades (quando conflitante com a de outros). Porém, os coletivos desescolarizados evitam barrar as vontades dos sujeitos, e caso alguém não esteja interessado pelo que acontece naquele coletivo, ele pode simplesmente mudar seu caminho (sem nenhuma penalização) em direção à outro que lhe interesse.

Os objetivos estipulados pela escola, como notas - por provas, comportamentos, repetições exatas do que se expôs de conteúdos – são objetivos que priorizam um fim, fazendo com que a atenção dos sujeitos se volte para apenas o cumprimento dessas tarefas **do modo que melhor agrada o professor**. Os sujeitos são tragados pela *correnteza da poça escola*, e se encontram em um ciclo constante ao longo de vários anos até “escaparem” – por frestas, por permissão da poça, infiltrações, vazamentos, etc. Existem até vários ritos de passagem pela escola, e arrisca-se dizer que um deles é a vontade de “queimar” toda papelada que se adquiriu ao longo desses anos.

Isso não significa abandonar a escola e simplesmente esquecê-la, mas criar espaços diferentes para não suprimir essas potências dos sujeitos. Espaços em que se tenha maior autonomia, onde possamos encontrá-la de forma mais natural e menos “ensinada”. Mas será que podemos **dar** liberdade para alguém? Caso a autonomia não apareça a partir do próprio sujeito, ela não poderá simplesmente ser ensinada – ser dada. Autonomia se dá em uma construção muito particular, e, o que se pode fazer para essa construção acontecer é **priorizar espaços** para o desenvolvimento da mesma.

Um espaço já existente, dentro da própria escola, de construção da autonomia é o recreio (intervalo). Esse pequeno período de quinze ou vinte minutos é justamente onde toda a diversidade dos sujeitos se torna protagonista. Apesar de ser um dos espaços de maior potência dos sujeitos, ele é pouco explorado pela escola. Outro espaço como esse é a chegada e a saída da escola. Todos esses momentos e espaços tornam o sujeito (aluno) protagonista de suas vontades, não sendo-lhe imposto o que deve fazer.

Estudos atuais pouco exploram esses espaços e toda sua influência durante o período que o aluno permanece no ensino básico. No ensino superior público existem algumas “brechas”, onde, de modo geral, os alunos possuem tempo para conversar, “desopilar”, exercitar o ósseo. Esses momentos se tornam ricos, pois, são espaços onde existe um real

poder de controle do aluno sobre suas decisões, e não apenas uma “aula/palestra”, ou feitoria de trabalhos diversos, exercícios, etc.

Porém, mesmo estes espaços sendo escassos, existe uma pressão por parte dos sujeitos presentes nas universidades (inclusive dos próprios alunos) e da própria instituição para tentar “otimizar” esse tempo, afim de colocar todas disciplinas próximas umas das outras, e, assim, se assemelhar ainda mais com a escola. Pode-se distinguir esses interesses de modo rápido, pois não existe possibilidade econômica desses alunos se manterem durante a graduação tendo que passar parte do dia na universidade (mesmo que isso seja importante para a formação dos mesmos).

Na escola já podemos perceber algo diferente. Existe, na vida do aluno, obrigatoriamente pelo menos um turno que será transcorrido dentro da escola durante o período letivo. Isso significa que esse aluno é, de certa forma, obrigado a estar realizando atividades impostas (alguns dizem ser sugeridas) pela escola – e um pequeno período com atividades que os próprios alunos irão fazer o que desejarem (recreio/intervalo). Esses espaços não funcionam de modo aceitável, pois, se analisarmos a rede pública escolar de Porto Alegre, notaremos que diversas escolas não possuem espaços confortáveis para se passar o intervalo, onde geralmente inexistem bancos – torna-se difícil sentar para conversar, socializar – geralmente várias grades cercam os alunos – podendo trazer a sensação de confinamento – os espaços são extremamente definidos, e às vezes apertados para todos os alunos da escola, etc.

Caso o esforço fosse realizado em torno desses momentos de “descontração”, e “perda de tempo”, poderíamos engatinhar em espaços mais autônomos para os alunos, algo que já percebemos durante o período em que esses alunos permanecem no intervalo. Durante esses quinze ou vinte minutos formam-se pequenos bandos, pequenas confrarias – os “grupinhos”, onde colegas se relacionam realizando atividades que melhor convém para esses grupos – como jogar um vôlei com uma pinha (na falta de bola), ou pegar um papelão para descer deslizando um barranco, botar a conversa em dia, etc. Isso se parece muito com as zonas autônomas temporárias descritas por Hakim Bey (2010), onde decreve em um de seus capítulos as *Utopias Piratas*:

Os piratas e corsários do século XVIII montaram uma ‘rede de informações’ que se estendia sobre o globo. Mesmo sendo primitiva e voltada basicamente para negócios cruéis, a rede funcionava de forma admirável. Era formada por ilhas, esconderijos remotos onde os navios podiam ser abastecidos com água e com comida, e os resultados das pilhagens eram trocados por artigos de luxo e de

necessidade. Algumas dessas ilhas hospedavam ‘comunidades internacionais’, mini-sociedades que conscientemente viviam fora da lei e estavam determinadas a continuar assim, ainda que por uma temporada curta, mas alegre (BEY, 2010, p. 25).

A pergunta que fica é: não se parece com um intervalo? Apesar de pequenos grupos “isolados” de alunos, eles conversam entre si, sabem tudo o que acontece na escola (rádio corredor), trocam informações, trocam “produtos valiosos” – podendo ser conteúdos de provas, trabalhos, etc., possuem esconderijos onde realizam suas atividades *subversivas*, etc. Não fala-se desses espaços tornando o aluno um pirata de conotação pejorativa, mas sim como uma tentativa de liberdade por parte desses alunos. Eles tentam, das mais variadas formas, realizarem vontades próprias em suas pequenas zonas autônomas temporárias. Elas surgem em um local, mudam rapidamente para outro, grupos se desmancham e se reorganizam em outros momentos, e várias outras estratégias que deixam os professores “malucos” tentando controlar esses alunos.

Mas seria preciso o controle sobre eles? Por quê não deixá-los com maiores momentos de “atividade livre”, onde pudessem exercitar e contruir sua autonomia, entender como funcionam grupos autogestionados, etc? A escola, de forma (in)voluntária, coibe atividades desse tipo, das mais variadas formas, sendo com castigos, penalizações (advertências, expulsões, etc.), e tantas outras “estratégias pedagógicas” para que o aluno entenda o que a escola quer dele, onde a trilha quer que ele chegue.

Será que essa trilha precisa ter placas pré-escritas – sugerindo uma rota, ou podemos dar para os alunos as placas e eles colocam na trilha que melhor se adequa a suas vontades, suas potências, seus desejos e limites?

8. O FINAL DO FIM

Durante algum tempo – uns três anos pra ser mais exato, questionei muito o valor e a importância de um Trabalho de Conclusão de Curso, porém, não havia escrito um ainda. O que percebi enquanto construía esse texto é que essa tarefa foi extremamente auto-reflexiva, onde percebi sentimentos que tenho e tive em vários momentos, onde questionei valores (valores internos e externos), onde percebi pequenas nuances da minha vida que haviam passado despercebidas, e, várias outras coisas.

No entanto, ao investir nesta cartografia, e após ter percorrido os afluentes por ela operados, encorajo-me a esboçar algumas provisórias conclusões sobre a temática desta pesquisa:

A desescolarização, quando entendida e elevada ao seu máximo, se torna nada mais do que viver. Vou explicar melhor isso. Um dos trechos cartografados foi uma conversa que tive com um sujeito peculiar que havia me dito que era algo muito simples (afluente 1). Na verdade é simples, pois, ao percebermos por onde transita a desescolarização, ela percorre tudo, desde assistir um programa de televisão, ouvir uma música, em uma sala de aula, se deslocando de ônibus, etc. Ela nos ataca de todos os lados, e, são normalmente encontros violentos, onde aprendemos várias coisas todos os dias.

O que quero dizer é que experienciamos e aprendemos o tempo inteiro com isso, mas geralmente ignoramos esses fatos enquanto damos maior valor para conhecimentos que foram institucionalizados. Além disso, as instituições ainda não se apropriaram de todo o conhecimento do mundo – algo que provavelmente nunca vai acontecer pois o conhecimento também é dinâmico e molda-se todo o tempo, e, assim a gama de conhecimentos institucionalizados sempre será restrita, o que remove (em parte) nossa autonomia de escolha sobre o que queremos aprender – mesmo imaginando que todas instituições de ensino permitiriam essas escolhas para seus frequentadores. Isso nos sugere que há muito para aprendermos com a desescolarização, como essas liberdades que deveríamos propiciar nas escolas.

Outro fato importante, e que ficou muito claro durante minhas vivências, é que uma das essências para a vida desses coletivos desescolarizados são as Teias de Aprendizagem já citadas, pois, diversos membros de um coletivo estão em relação e contato com membros de outros coletivos, bem como projetos. Esses indivíduos e projetos se inter cruzam, interligam, se relacionam, se encontram e desencontram gerando um motor propulsor para a manutenção desses grupos e momentos de aprendizagem. Essa dinâmica presente nesses coletivos é fundamental para a continuidade desses encontros.

Por conta desses encontros não obrigatórios, e da aprendizagem tendo potência a partir da vontade do indivíduo, nada melhor que um punhado de autonomia para suportar esses sujeitos e coletivos. Participar de encontros onde sabe-se que a aprendizagem irá existir, porém, sem nenhuma comprovação (uma das mercadorias vendidas pelas instituições de ensino: os certificados), não é algo que a maioria de nós iria dedicar tempo e vontade para realizar. Isso deixa muito clara a marginalização que existe na educação acerca desses espaços

de aprendizagem, pois, a recompensa desses sujeitos é o exponencial prazer de aprender, o enriquecimento profundo do sujeito e de suas potências, porém, não reconhecidos socialmente ou legalmente. Esse desestímulo ataca diretamente os envolvidos nesses coletivos, que, diversas vezes se tornam desertores por vários motivos, me parecendo um dos motivos ser esse.

Também descobri que não possuo tanta autonomia quanto gostaria de ter, questionando valores e opiniões que possuo sobre vários assuntos – ficando claro para mim que ainda existe muito para construir, afinal, estou a cada minuto aprendendo algo novo, e, por consequência, reconstruindo os significados das coisas que uma vez já defini. Valorizar essas aprendizagens é um dos primeiros passos que dei para perceber e entender melhor a desescolarização.

Quanto à cartografia, não conseguiria ver possível de continuar na academia se não fosse por ela. Esse método de pesquisa se tornou, para mim, antes de tudo um método de viver. A liberdade que esse método possui é refletida na felicidade dos cartógrafos – digo isso sem conhecer muitos cartógrafos, mas os poucos que conheci até o então me pareceram muito satisfeitos com suas vidas. Perceber os pequenos detalhes, e os grandes também, arranca da carne e de pedaços de cada um e de cada coisa uma potência raramente explorada pelas pesquisas. Perceber e interagir com esses elementos que transitam nos espaços o tempo inteiro é muito rico e nos dá respostas para perguntas que talvez nem tivéssemos ainda pensado.

Por fim, concluo que esse é o fim do trabalho. Até logo.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrunhosa, R. D. **A pedagogia libertária e a crítica bakuninista.** Semana de economia política UFC-UECE. Fortaleza: Viês. 1 2012.

Alvarez, J.; Passos, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: Sulina (Ed.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, 2009. cap. 7, p.209.

Bakunin, M. A. **Deus e o Estado**. São Paulo: 2011. 132.

Bandeira, L. d. V. V. **Cartografar com crianças: É possível olhar a nossa cidade através do olhar da infância?** 2011. 44 (Graduação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Barros, M. d. **O livro das ignoranças.** [s.d.]. Disponível em <http://comvest.uepb.edu.br/concursos/vestibulares/vest2013/Manuel_de_BarrosO_Livro_Das_Ignoracas.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Bey, H. **Zona autônoma temporária**. AltDelCtrl. Porto Alegre: Organização Coletivo Protopia, 2010. 173.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 mai. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB 34/2000. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Seção 1, p.30. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2015.

Brown, J. H.; Lomolino, M. V. **Biogeografia**. 2. Ribeirão Preto: 2006. 691.

Cortázar, J. **O jogo da amarelinha**. 10^a. Rio de Janeiro: 2006. 640.

Escóssia, L. d.; Tedesco, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: Sulina (Ed.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, 2009. cap. 5, p.209.

Flickinger, H.-G. **Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 34 jan./abr. 2011.

Fülber, G. G. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. 2012. 104 (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Illich, I. **Sociedade sem escolas**. 7. Petrópolis: Vozes, 1985. 127.

Kastrup, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Sulina (Ed.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, 2009. cap. 2, p.209.

Lalande, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. São Paulo: 1999.

Lino, L. **Uma sociedade sem escola; a (des) escolarização, dentro da visão de Ivan Illich**. Revista Labirinto. 15: 162 p. 2011.

López, F. M. **Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México**. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. 11: 195 p. 2014.

Meyer, D. **As origens do *Homo sapiens sapiens*: uma questão ainda não esclarecida**. Cadernos de Campo. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2: 198 p. 1992.

Nietzsche, F. W. **Vontade de Poder**. 1ª. 2008. 516.

Pietro, L. O. D. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação**. 2008. 169 (Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Projeto Rios Voadores. [s.d.]. Disponível em <<http://riosvoadores.com.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

Proudhon, P. J. **A propriedade é um roubo**. Porto Alegre: L&PM, 2011. 144.

Queiroz, C. S. **A educação como estética de existência: uma crítica anarquista ao Construtivismo**. 2002. 156 (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Santiago, F. A. O.; Modelli, N. M. d. S.; Medeiros, V. d. S. M. d. **Autonomia e educação: como a extensão universitária pode ampliar o escopo da liberdade de expressão**. Direito & Sensibilidade. Brasília, Distrito Federal: UNB. 1 2011.

Zatti, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 83.

Zuben, M. C. V.; Medeiros, R. R. **Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação**. Caicó, RN.: Trilhas Filosóficas - Revista Acadêmica de Filosofia. VI: 71-93 p. jan./jun. 2013.