

**OFICINAS: ENTRE MOVIMENTOS ESCOLARIZADOS E NÃO ESCOLARIZADOS****WORKSHOPS: BETWEEN EDUCATED AND UNEDUCATED MOVEMENTS**

Ieda Maria Giongo<sup>1</sup>, Ana Paula Crizel<sup>2</sup>, Bibiana Munhoz Roos<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se articula aos movimentos do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) e tem por objetivo compreender como movimentos escolarizados e não escolarizados se entrelaçam e atravessam a prática de oficinas disponibilizadas numa organização não governamental. Tendo como aportes algumas ferramentas teóricas advindas do pensamento de Michel Foucault, o material de pesquisa está composto por documentos da organização não governamental, matérias veiculadas na imprensa escrita da região, entrevistas gravadas com membros e participantes da ONG. Os resultados da investigação apontam, por um lado, para a constituição de oficinas como uma possibilidade de movimentos não escolarizados em educação por estas fragilizarem as bases que garantem e sustentam a escolarização e, por outro, que essas oficinas são atravessadas por movimentos escolarizados.

**PALAVRAS-CHAVES:** Movimentos escolarizados. Movimentos não escolarizados. Oficinas.

**ABSTRACT:** *This work is linked to the movements of the Research Group Curriculum, Space, Movement (CEM / Univates/CNPq) and aims to understand how movements educated and uneducated intertwine and cross the practical workshops provided a non-governmental organization. With the contributions some theoretical tools coming from the thought of Michel Foucault, the research material is composed of documents of non-governmental organization, articles published in the press in the region, recorded interviews with members and participants of the NGO. The investigation results show that workshops carried out are non-schooling movement possibilities in education since they weaken the foundations that ensure and maintain Education in the same time that they are traversed by schooling movements.*

**KEYWORDS:** *Schooling Movements. Non-schooling Movements. Workshops.*

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

<sup>2</sup> Pedagoga e Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Supervisora de Estágio do curso de Pedagogia na Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde (CURES) na mesma instituição. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq).

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Psicologia e Bolsista de Iniciação Científica (Pibic/Univates) do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).



## DA APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA: PRIMEIRAS INCURSÕES

Comumente, a educação é usada como sinônimo de escolarização, mas é importante que se faça uma distinção, como bem apontam Corrêa e Preve (2011). Para os autores, a educação é uma das características que diferem o gênero humano a partir da sua capacidade de memória, de estabelecer relações e criar estratégias para a vida em sociedade; portanto, enquanto seres humanos em uma dada realidade, estamos envolvidos em situações de educação. Por isso, esta pode ser compreendida, de maneira ampliada, como "qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço" (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187) e que gera "variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão" (Ibidem, p. 187). Assim, operar com as ideias desses autores implica compreender que a educação não "[...] conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação" (CORRÊA; PREVE, 2011, p.187).

Na continuidade de sua argumentação, os autores expressam que a escolarização "[...]é, também, educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade" (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187). Tais objetivos dão sustentação a um conjunto

[...] de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como

instituição regulada e gerida pelo Estado. Uma máquina de produção de cidadãos. Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar (CORRÊA, 2006, p. 30).

Corrêa (2006) ainda explicita que o aparato de práticas em educação - seriação, avaliação e certificação - garante as marcas desta escola que se institui nacionalmente. Tais práticas, mesmo ao serem renovadas, revestidas, reinventadas, continuam resultando em processos de escolarização. Já Gutiérrez<sup>2</sup>(2000) reforça que a escola moderna doméstica e massifica, sendo esta, talvez, a tarefa que a tenha levado a obter muitos resultados e a continuar sendo uma instituição reverenciada. Para o autor, ela vai além da apreensão de conhecimentos e habilidades, pois "obriga a criança a perder espontaneidade, originalidade, imaginação, perceptividade e criatividade" (Ibidem, p. 98). Além disso, menciona os rituais da escolarização, em que o exame é "[...] o mais imponente e justificado - consiste em provar, medir, analisar, classificar e segregar as

<sup>2</sup> O texto original está escrito em espanhol, os excertos que compõem o artigo foram traduzidos pelas autoras.



crianças que estão iniciando a escolarização de acordo com sua capacidade ou incapacidade" (Ibidem, p. 107), expressando que "a escolarização é terrivelmente mortífera" (GUTIÉRREZ, 2000, p.101).

Questões alusivas à produção de sujeitos escolares e, em especial, ao aparato do exame, também são problematizadas por Foucault (2011, p.178). Para ele "[...], a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino". Ao evidenciar que o exame - combinação entre as técnicas da vigilância hierárquica e a sanção normalizadora - permite que o mestre, ao mesmo tempo em que transmite um saber, produza conhecimentos sobre seus alunos (FOUCAULT, 2011, p. 179), o filósofo alude que a individualidade do estudante é registrada num campo documentário, pois, nesta perspectiva, "os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária." (Ibidem, p. 181). Ainda, para ele, este campo de vigilância é propício para que os indivíduos sejam situados "[...] igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam" (Ibidem, p. 181).

Ao discutir os modos como o exame torna a individualidade um campo documentado, Fonseca (2003, p. 61) expressa que, por meio desses registros, "nenhum detalhe é perdido," pois, quando documentada, a individualidade, permite "manter a singularidade que aparece em cada individualidade, com seus desvios, seus traços particulares, suas aptidões e capacidades" (Ibidem, p.62). Nessa ótica, mesmo que o

poder disciplinar se exerça por meio da invisibilidade, "em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória" (FOUCAULT, 2011, p. 156).

A problematização das ideias até aqui elencadas levou-nos a pensar na existência de outros modos de ensinar e aprender que não aqueles usualmente presentes nas salas de aulas, focados em movimentos escolarizados e, sobretudo, em aparatos como vigilância e exames. Em especial, o que nos motivou a questionar a potência das oficinas como propulsoras de movimentos não escolarizados foi a aproximação com uma Organização não Governamental – ONG, localizada em um bairro periférico na região sul do Brasil, que se propôs a um trabalho diferente na comunidade onde estava inserida. Esse espaço não escolar é uma das instituições que fazem parte das investigações do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário Univates.

O referido grupo de pesquisa busca investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares, da mesma forma que suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados, tais articulações operam a partir do pensamento pós nietzschiano da diferença, proposto por autores como Gilles Deleuze (2006) e Michel Foucault (2008; 2010; 2011; 2013). O campo empírico é constituído por dois espaços escolares, uma escola no sul do Brasil e outra na Colômbia, e dois espaços não escolares, uma Fundação de Arte e uma Organização não Governamental (ONG), ambas no sul do Brasil.



A ONG, espaço do qual nos aproximamos neste texto, foi criada em 2003 e funcionou até outubro de 2013, quando encerrou suas atividades, no bairro onde estava inserida. Por ter se constituído de forma marginal, o bairro onde se localizava a ONG, concentra um histórico de vulnerabilidade social, econômica e política, recebendo o rótulo de o mais perigoso da cidade, favorecendo a criação de imagens estigmatizadas sobre as pessoas que ali residem. O bairro é conhecido por ser um dos mais populosos da cidade, abrigando, na sua maioria, crianças e adolescentes. Tal rotulagem seguiu ampliando o distanciamento entre o bairro e a cidade, fortalecendo as relações de preconceito e discriminação.

Foi nesse cenário que a ONG compôs seu trabalho com o apoio e incentivos de uma associação criada por um brasileiro radicado em Paris. Conforme o estatuto social, sua principal finalidade, enquanto associação civil, sem fins lucrativos e de caráter social, era

A potencialização da vida em sua plenitude. Atuando a partir do resgate de uma ética humanitária que promova autoestima e a dignidade do ser humano, buscamos na prática formativa o desenvolvimento cultural, físico, artístico, psicológico e afetivo em sua integridade. Investimos na prática da solidariedade, da paz, da participação cidadã, na luta pelos direitos humanos, pela liberdade, na formação do ser humano, na educação ambiental. Buscamos ainda a construção de valores éticos na base de uma filosofia ecológica que

compreenda as diversas dimensões do homem, da coletividade e da natureza (ESTATUTO SOCIAL, 2006, p. 1 - documento impresso).

Na próxima seção, abordaremos, apoiadas em algumas ideias de Michel Foucault – com ênfase em suas noções de discurso –, o material de pesquisa que constituiu a investigação bem como a análise que dela emergiu.

### DA EMERGÊNCIA E DA ANÁLISE DO MATERIAL DE PESQUISA

Inicialmente, assinalamos nosso afastamento de teorizações que se apoiam em dualidades, tais como bom e mau, verdadeiro e falso. Não é nosso intuito especificar se os movimentos gestados nesse espaço produzem ou não práticas pedagógicas cuja função é promover, às crianças e aos adolescentes, a autonomia e senso crítico, tampouco valorizar os modos de funcionamento organizacional da referida instituição. Também não temos a finalidade de chegar a conceitos estáveis e/ou modelos não escolarizados a serem seguidos. Em efeito, ao problematizar as formas de pesquisar, sustentado na perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2003) alude que operar com essa perspectiva teórica implica afastar-se da ideia de partir de conceitos ou "chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas" (Ibidem, p. 22). O autor ainda expressa que sustentar as pesquisas nessas premissas acarretaria "acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura" (Ibidem, p. 22), o que não está de acordo com este referencial teórico adotado. Em oposição a essas ideias, Veiga-Neto (2003) afirma que "muito mais



interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras" (Ibidem, p. 22).

Nosso objetivo, neste texto, é compreender como movimentos escolarizados e não escolarizados se entrelaçam e atravessam a prática de oficinas disponibilizadas na ONG e, ancoradas nas ideias de Veiga-Neto (2003), pensar outras possibilidades de produzir e fazer circular conhecimentos. Delineado nosso posicionamento, é produtivo, neste momento, expressarmos os movimentos que, no campo empírico, foram centrais à emergência e análise do material de pesquisa que se constituiu por documentos da ONG, matérias veiculadas na imprensa escrita da região e duas entrevistas que foram realizadas com alguns membros da ONG, ambas gravadas e posteriormente transcritas<sup>3</sup>.

Para a análise dos materiais de pesquisa, aproximamo-nos das ferramentas de Foucault (VEIGA-NETO, 2006) e nos apropriamos de sua noção de discurso. Para Veiga-Neto (2003, p.107), a noção de linguagem, no pensamento de Foucault, não é entendida como um instrumento que leva o pensamento ao entendimento de algo, mas sim como "constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo". Operar com essa perspectiva não consiste em organizar os discursos previamente e buscar

<sup>3</sup> Uma entrevista foi realizada em outubro de 2013 e a outra em julho de 2014, respectivamente, ao longo do texto, serão referidas como Entrevista 1 e Entrevista 2. Da mesma maneira, os entrevistados, serão designados por letra na ordem em que participaram das entrevistas e aparecerem no texto. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

"[...] algum suposto conteúdo de verdade, nem com algum significado profundo dos discursos sob análise" (VEIGA-NETO, 2003, p. 117), mas sim tomar "[...] o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade, e não tentar ir atrás de constâncias e frequências linguísticas" (Ibidem, p. 117, grifo do autor). Mais adiante, o autor expressa que,

Desse modo, uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma suposta estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e que se colocariam acima desses. Não se trata também, de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição (VEIGA NETO, 2006, p. 119).

Trata-se, portanto, de problematizar a noção de verdade como estreitamente ligada a questões de poder. Foucault (2013) discute as conexões entre poder, saber e verdade e alude que "a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder" (FOUCAULT, 2013, p. 52). E conclui expressando que cada sociedade tem seu regime de verdade ou uma "política geral de verdade" (Ibidem, p.52). Nessa perspectiva teórica, é pertinente analisarmos "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder" (FOUCAULT, 2013, p. 53).



Em consonância com as ideias acima expressas, analisamos os materiais de pesquisa que emergiram da investigação. Inicialmente, salientamos que os trabalhos desenvolvidos na ONG – em particular as oficinas - aconteciam exclusivamente sob a forma de voluntariado, ou seja, por meio da ação de indivíduos que tinham interesse em fazer parte e agregar-se aos movimentos da organização. Entretanto, nas palavras do Entrevistado A

[...] Pra montar qualquer projeto que você tinha [interesse] não podia ser político, não podia ser religião e racista, essas coisas, mas se tiver [esse] qualquer outro projeto, você podia entrar e você fazia parte integrante da ONG; tinha pessoal [que] vinha perguntar às vezes quem era o diretor, quem é que mandava e na verdade todo mundo manda, todo mundo pode mandar (Entrevistado A - Entrevista 1).

Essa abertura para a criação e experimentação vinha ao encontro da proposta de trabalho da instituição que, ao organizar-se a partir de oficinas, possibilitava o envolvimento tanto dos voluntários quanto das crianças e adolescentes frequentadores daquele espaço. A organização tinha o objetivo de fugir do formato escola - seriação, horários, conteúdos -, pois queria ser um espaço para a promoção de encontros com a arte, literatura, música, dança, esporte, lazer, de convivência dentro da comunidade que promovesse e potencializasse a vida. Como bem expressa um dos entrevistados:

[...], pra mim era o clube deles, [...] um centro de convivência, quando tu vai [...] por prazer, tu vai lá pra fazer esporte, pra brincar, pra encontrar, pra namorar [...] para ter um contato com as pessoas e continuar ao invés de ficar na rua, eles tinham o espaço lá pra brincar[...] (Entrevistado A - Entrevista 1).

As enunciações do Entrevistado A permitem inferir que a intenção era tornar a ONG um espaço para encontros prazerosos, guiados pela vontade de fazer parte, ao invés da obrigatoriedade de participação. Era, portanto, dessa forma que as oficinas se organizavam, criadas pelos voluntários que desejavam oferecer o que sabiam, estudavam ou gostavam de fazer e, em contrapartida, as crianças e adolescentes participavam daquelas que lhes interessavam. Podemos visualizar esta dinâmica da organização no excerto expresso pelo entrevistado abaixo:

[...] as crianças iam por prazer e não por outra coisa entende? As oficinas que eram oferecidas, em diferentes horários, eram todos os dias da semana, elas eram super itinerantes. Assim tinha um mês que tinha muitas oficinas, no mês seguinte um voluntário já não vinha mais então você tinha que sair atrás de outro; a ideia era que as crianças poderiam ir se elas quisessem ir, todo dia pra lá elas poderiam, se elas quisessem uma vez por semana só, podiam; se elas quisessem só na quarta na oficina das duas às três podiam e



se quisessem ficar lá brincando livre poderiam também. Quer dizer, o único compromisso que a gente sempre enfatizava com as crianças é que o compromisso deles é com o grupo, na medida em que eles se inscreviam na oficina, esse era o compromisso deles, entende? Se eles não quisessem se inscrever não precisaria, mas se eles se inscrevessem naquela oficina, eles tinham que entender que o oficinairo vinha, que os colegas vinham, e aí eles tinham esse compromisso com ele, com o grupo, era uma coisa de confiança e de vínculo que eles estabeleceram [...] lá não tinha essa questão de seriação, de idade, essa divisão, então vinha uma [criança] de dez anos com o irmãozinho de dois, quero dizer, ao invés de ficar cuidando em casa do pequeninho, ele trazia pra lá, então participava junto, o de dois, o de dez, aí vinha o de vinte, às vezes às vezes a mãe também, então tinha uma coisa muito de uma convivência [...] (Entrevistado B - Entrevista 1).

Assim, é interessante apontarmos que, na ótica da dinâmica de trabalho com as oficinas, a ONG abrigava a multiplicidade existente naquela comunidade e potencializava os sujeitos envolvidos, que criavam para si estratégias próprias para habitar e se relacionar com o espaço, porque não havia saberes pré - determinados, apenas vontades de fazer e participar, tanto do oficinairo quanto das crianças e adolescentes.

Corrêa e Preve (2011) reforçam que, em uma oficina, um dos pontos mais importantes é a relação do oficinairo com o tema que escolhe. Este era desprovido de amarras curriculares, institucionais ou por força de uma titulação. Ainda, para os autores,

Os fios que o oficinairo empresta a essa trama são, no final das contas, ele mesmo, ou seja, o tema e as estratégias que usa são ligados muito mais ao que ele gosta, a algo que tenha importância existencial do que algo que ele deva dizer como obrigação contratual de qualquer tipo. Assim, a eleição do tema de uma oficina estaria mais ligada ao que escolheria como passatempo, ou como premente, inadiável ou ainda como poético embelezador da sua vida (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 199, grifo dos autores).

Oficineiro e não professor - deslocamento de papéis, esfacelamento de posições. Oficinairo, aquele que gosta de música, sente a música, escreve música, vive de música e, nessa oficina, oferece o que sabe, gosta e vive. Não é o saber da "disciplina música" que é compartilhado, mas sim o seu olhar, a sua relação, que é disponibilizada a quem quiser aprender, aproximar-se. Não é uma oficina para "ensinar" música para o outro "aprender" numa relação de obrigatoriedade, mas sim provocar vontades, despertar interesses, experimentação de outras possibilidades e, nesta relação, proporcionar ou não algumas mudanças. Nesse sentido, Corrêa (1998) aponta que as oficinas instigam o conhecer



com vontade, que potencializa os envolvidos nas tramas dessa relação. Para o autor, a oficina

[...] passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive, daquilo que os que ama sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser (CORRÊA, 1998, p.69).

Em uma matéria de jornal, cinco anos após o início das atividades da ONG, a presidente da instituição, na época, falou sobre o trabalho efetivado. No recorte da entrevista, é possível visualizar um pouco mais da dinâmica da referida ONG, sua relação com a comunidade, envolvimento dos voluntários, trabalho com oficinas e de que maneira o conhecimento era compartilhado.

[...] Ela fala do entusiasmo com que estão envolvidos os 10 voluntários e as entidades parceiras [...]. É um trabalho lento, mas profundo. É o desafio de repensar novas possibilidades para esses menores que aqui encontram carinho, integração, solidariedade. Além de atividades físicas, artísticas e culturais também se busca o resgate da autoestima dos frequentadores. Com espírito de coletivização dos

conhecimentos e de potencialização dos talentos, essas oficinas intensificam, ainda, as relações e o cuidado de si (03/2008 JORNAL A HORA DOS VALES).

Podemos perceber, a partir da emergência do material empírico, que a proposta de um trabalho com oficinas foi a estratégia adotada pela ONG para estabelecer outro tipo de vínculo com a comunidade, uma relação baseada no respeito aos modos de vida e saberes daquele local, além de uma busca constante para escapar das amarras da escolarização.

Entretanto, o material de pesquisa nos apontou alguns movimentos de escolarização em meio ao acontecer das oficinas. É conveniente nos remetermos a Corrêa (2006) quando ele reforça que as práticas e ações escolarizadas, por estarem naturalizadas, mesmo ao se reconfigurarem, acabam por se tornar escolarizadas. É possível visualizarmos esse movimento na fala de um outro entrevistado que atuou, durante cinco anos, com uma oficina de Literatura, experiência que já havia tido na rede regular de ensino e que se propôs a realizar junto à ONG:

Eu escolhia contos, eu procurava sempre assim uns contos que tinham alguma coisa a ver com aquela realidade deles com aquela vida deles assim... então eles gostavam muito por que a gente procurava sempre envolver mas eu não conseguia assim dar pra eles um livro assim por que eles não tinha como ler um livro... eu não conseguia assim dar um livro inteiro por que eles não tinham como



ler um livro inteiro era diferente da nossa clientela [nome da outra escola onde teve a experiência de oficina de Literatura] a gente pegava os livros inteiros e eles liam sem problemas... e ali [na ONG] era muito difícil então, era mais na base do conto então que era uma leitura... pequena, curta que prendia atenção (Entrevistado C - Entrevista 2).

Nesse recorte, percebem-se alguns movimentos de escolarização que, comparados às realidades de uma escola regular com os da ONG, acabaram por segregar o tipo de conhecimento para cada uma dessas realidades, determinando o que cada uma pode saber e como saber. Além disso, em outra passagem, percebemos a organização interna da oficina.

[...]o que eu posso fazer é oficina de leitura mas leitura em termos de literatura não de alfabetização, trabalhar a leitura de ficção mesmo [...] daí eu me disponibilizei a ir nas segundas de tarde e no início eu até organizei dois grupos assim... um grupo assim que era de crianças até sétima e oitava séries e o outro que era de quinta e sexta até tinha uns de quarta série assim [...] É dois grupos, eu fazia um grupo de mais ou menos quem tava na sétima e oitava série por que a idade também variava bastante porque muitos não tinham assim uma regularidade nos estudos [...] então era assim... quem tava na sétima e oitava eu escolhia contos mais pra aquela idade, para

adolescência, aquelas ansiedades, necessidades mais de adolescente (Entrevistado C - Entrevista 2).

Podemos inferir, a partir das enunciações do Entrevistado C, que as linhas que separam os movimentos escolarizados e não escolarizados são limítrofes e estão constantemente sendo capturadas umas pelas outras. Com a análise do material de pesquisa sob o horizonte teórico-metodológico adotado, é possível compreendermos que não existem movimentos "puramente" não escolarizados, mas sim imbricados nas práticas e discursos que permeiam as oficinas, objeto deste estudo. Como apontou o Entrevistado C

[...] pra organização da ONG era assim, não era escola, não devia ter um rigor de cobrança de presenças. O espírito deles era que as crianças fossem voluntariamente pra lá, aproveitassem do que a ONG oferecia, mas sem aquele rigor de escola de ... de cobrança... Eu tinha uma coisa assim, eu tinha que começar na mesma hora e todo mundo tinha que tá lá na mesma hora... mas esse esporádicos né... que vinham e voltavam quando... eles vinham eles participavam... sem problema nenhum... e daí quando eles faltavam eu perguntava por que tu não vieste semana passada, a gente fez isso, fez aquilo... Daí eles diziam... é por que a mãe foi trabalhar e teve que cuidar do maninho... daí por que minha tia trouxe o meu priminho lá... daí eu tive... então sempre era quase nessas funções



que eles tinham que assumir, tarefas que seriam dos adultos e era por isso que eles não vinham... então essa era sempre... sempre era essa a desculpa que eles davam de por que não tinha vindo (Entrevistado C - Entrevista 2).

Em efeito, ao mencionar que a oficina “não era escola, não ter um risco de cobrança de presenças,” o Entrevistado C aponta para o afastamento do tipo de organização das regras que, usualmente, dela fazem parte, dentre elas, a obrigatoriedade de presença contínua. Entretanto, quando ele salienta que “Eu tinha uma coisa assim, eu tinha que começar na mesma hora e todo mundo tinha que tá lá na mesma hora”, torna-se evidente a aproximação com as regras e normas escolares, que apreçoam a necessidade de se iniciar as atividades em horas determinadas. Noutra passagem, quando alude que “e daí quando eles faltavam, eu perguntava por que tu não vieste semana passada, a gente fez isso, fez aquilo”, é possível perceber como o entrevistado se reportava às suas funções de professor que, diante da falta do aluno a uma das aulas, na seguinte, questionava-o sobre os motivos que o levaram a se ausentar.

Na próxima seção, explanaremos algumas conclusões que, ao não pretenderem ser definitivas, apontam para a continuidade da problematização da temática aqui explicitada.

### DE ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

Ao encerrarmos nossas argumentações, apontamos algumas conclusões, evidenciando três pontos que

consideramos pertinentes. O primeiro deles expressa nosso distanciamento da ideia de conclusão do texto como fim da problematização ou, dito de outro modo, como se o que aqui explanamos pudesse se constituir em um modelo pronto, acabado e não suscetível a contestações. O próprio título da seção- (in) conclusões – explicita nosso entendimento frente à questão. Tampouco tivemos a preocupação de constatarmos se as enunciações dos entrevistados eram “verdadeiras”, tendo em vista que, ao assinalarmos nossa aproximação com algumas teorizações de Michel Foucault, estivemos atentas ao que o filósofo expressou sobre sua noção de discurso. Para ele:

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita em um dado momento [...] Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2010, p. 255-256).

No segundo item, apoiadas nas ideias de Corrêa e Preve (2011), apontamos para a constituição de oficinas na referida ONG como uma possibilidade de movimentos não



escolarizados em educação por estas fragilizarem as bases que garantem e sustentam a escolarização. A oficina surge no âmbito escolar, mas não consegue nele se sustentar porque propõe outra relação com o conhecimento e os saberes, com o tempo e o espaço, com a verdade e o poder. Corrêa e Preve (2011, p.198) a pensam como "estratégia em educação distinta da escolarização". Para eles, "Não produzir efeitos escolarizantes é abrir espaço para o desconhecido, reduzir o investimento na segurança do *mesmo*, não cultivar esperanças que fazem esperar e que consolam" (Ibidem, p. 197, grifo dos autores). Entretanto, como é possível inferir a partir das enunciações do Entrevistado C, essas oficinas são atravessadas por movimentos escolarizados, evidenciados, sobretudo, no modo como as crianças eram separadas: de acordo com a turma onde estudavam ou por seus conhecimentos sobre a temática a ser por ele trabalhada.

Por fim, o terceiro ponto expressa que a existência do "desconhecido", da redução de segurança e do fim das metanarrativas que apregoam enunciações acerca do cultivo da esperança (CORRÊA e PREVE 2011), ao invés de nos imobilizar, tem-nos feito seguir pensando noutras possibilidades de constituição de movimentos não escolarizados, mesmo cientes dos atravessamentos destes pelos movimentos escolarizados. Nessa ótica, "devemos começar por reinventar o futuro mergulhando em um presente mais criativo" (FOUCAULT, 2010, p.316).

## REFERÊNCIAS

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina:** apontando territórios possíveis em educação, 1998. 104p.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 1998.

### \_\_\_\_\_. **Educação comunicação**

**anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FONSECA, Márcia Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. 198p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber**. 2. ed. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 396p.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco P. Anti-entorno: la escuela tradicional. In: Escuela Pedagógica Experimental (Org). **Planteamientos en educación: El Ambiente Educativo Y Conocimiento Y Cultura** (Colección Polémica Educativa). Santa Fé de Bogotá, 2000. p. 97-115.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In:  
GONDRA, Jospe; KOHAN, Walter (org.).

**Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica,  
2006. p. 79-91.

