



ANDRÉ WERNECK BARROUIN

**JUVENTUDE E POLÍTICA:
O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO
ENQUANTO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE PELO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA DO DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA

ORIENTADORA: PROF^a. SOLANGE JOBIM E SOUZA

Rio de Janeiro
Março de 2012



ANDRÉ WERNECK BARROUIN

**JUVENTUDE E POLÍTICA:
O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO
ENQUANTO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DO CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIA HUMANAS DA PUC-RIO. APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA ABAIXO ASSINADA.

PROFA. SOLANGE JOBIM E SOUZA

ORIENTADORA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA – PUC- RIO

PROFA. MARIA HELENA RODRIGUES NAVAS ZAMORA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA – PUC- RIO

PROFA. LUCIANA LOBO MIRANDA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UFC

PROFA. DENISE BERRUEZO PORTINARI

COORDENADOR SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
E PESQUISA DO CENTRO DE TEOLOGIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA PUC-RIO

Rio de Janeiro, 13 de Março de 2012

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização do autor, do orientador e da universidade.

André Werneck Barrouin

Graduou-se em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Bolsista de Mestrado: CNPq (2010). Desde 2008 integra o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Barrouin, André Werneck

Juventude e política: o pré-vestibular comunitário enquanto espaço de subjetivação / André Werneck Barrouin ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – 2012.

112 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2012.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Juventude. 3. Produção de subjetividade. 4. Participação. I. Souza, Solange Jobim. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

“As pessoas que, nos sistemas terapêuticos ou na universidade, se considerem simples depositárias ou canais de transmissão de um saber científico, só por isso já fizeram uma opção reacionária. Seja qual for sua inocência ou boa vontade, elas ocupam efetivamente uma posição de reforço dos sistemas de produção da subjetividade dominante.” (Guattari e Rolnik, 2007, p. 38)

Agradecimentos

À Associação Mangueira Vestibulares, por acolher, viabilizar e construir coletivamente esta proposta de pesquisa e intervenção.

Aos membros da AMV que participaram ativamente do processo, tornando-se companheiros de trabalho: Joli, Jorge Márcio, Fabiana e Marcos.

A todos aqueles que através de seus depoimentos nos permitiram construir a narrativa presente na dissertação e no filme: Adriana, Carlão, Cosme, Christiano, Damião, Eliza, Esther, Fabiana, Fontinha, Geraldino, Joli, Josefa, Juliana, Jorge Márcio, Karla, Lattuf, Leon, Luiza, Marcelo, Marlucia, Maria Alice, Marcos, Natane, Patrícia, Paulinho Chinelo, Paulo, Rafael Pato, Rejany, Ricardo Bola, Rony e Suelen.

Ao GIPS (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade) como um todo, pelas trocas e o apoio ao longo de todo o período de pesquisa. Com um agradecimento especial à Cíntia e Danilo por suas contribuições e comentário sobre o texto final.

Aos companheiros de equipe Daniel Paes, Danilo Godinho e Djalma Pedro, que caminharam junto nas discussões teóricas e técnicas para a construção do filme.

À Marcella, pelo companheirismo, amor e apoio incondicional.

À Solange Jobim, pelos ensinamentos e pela orientação.

Ao CNPq, pelo apoio sem o qual este trabalho não seria possível.

Resumo

Barrouin, André Werneck; Jobim e Souza, Solange (Orientadora). **Juventude e política: o pré-vestibular comunitário enquanto espaço de subjetivação.** Rio de Janeiro, 2012. 112p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho contempla uma investigação sobre juventude e política no contexto contemporâneo brasileiro, tomando a educação popular como centro de sua ação. A expansão dos chamados cursos pré-vestibulares comunitários no Rio de Janeiro, desde a década de 90, vem representando um importante vetor de tensionamento de nosso sistema educacional (SANTOS, 2005), assim como um novo campo de investigação para as ciências humanas. Originados no interior de lutas e movimentos sociais, estes cursos vêm ampliando a possibilidade de ingresso e ação política de jovens das classes populares nas universidades. Partindo de uma compreensão da subjetividade humana como um efeito de agenciamentos coletivos de enunciação (GUATARRI & ROLNIK, 1980), mostra-se interessante pensar os modos de subjetivação construídos nestes cursos e suas consequências nas práticas cotidianas. O processo de construção da *subjetividade política* (CASTRO, 2008a, P. 254) nestes espaços, envolvendo experiências de engajamento dos jovens que os levam a assumir ações coletivas no campo social, afeta diretamente as maneiras como eles vivenciam o espaço acadêmico. O método da cartografia e as discussões sobre o lugar da imagem técnica no contemporâneo (JOBIM E SOUZA, 2011; GODINHO, 2011) são as principais referências para nossa construção metodológica. A cartografia nos guiou pelas diferentes experiências no campo dos pré-vestibulares comunitários, até a definição da Associação Mangueira Vestibulares como campo de pesquisa. Já as considerações sobre a importância das imagens na contemporaneidade motivaram a criação de uma narrativa audiovisual sobre a dimensão política desse movimento social, construindo um documentário coletivamente com os sujeitos da pesquisa na intenção de ampliar o debate para além dos limites da academia.

Palavras- Chave

Juventude; Produção de subjetividade; Participação política; Cidadania; Educação; Pré-vestibular comunitário; Ação afirmativa.

Abstract

Barrouin, André Werneck; Jobim e Souza, Solange (Advisor). **Youth and politics: the pre-university community course as a space of subjectivation.** Rio de Janeiro, 2012. 112p. MSc. Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work describes an investigation into youth and politics in the contemporary context of Brazil, taking the popular education as the center of its action. The expansion of so-called pre-university community courses in Rio de Janeiro, from the 90s, has represented an important vector of tensioning of our educational system (SANTOS, 2005), as well as a new field of research for the human sciences. Originated within social struggles and movements, these courses have expanded the entry possibilities and the political action of the young working class in universities. Starting from an understanding of human subjectivity as an effect of collective assemblages of enunciation (GUATARRI & ROLNIK, 1980), proves to be interesting to consider the forms of subjectivity produced in these courses and their consequences in everyday practices. The construction process of *political subjectivity* (CASTRO, 2008a, P. 254) in these spaces, involve the engagement of young people that lead them to take collective actions, affecting directly the ways they experience the academic space. The method of cartography and the discussions on the role of image in the contemporary (JOBIM E SOUZA, 2011; GODINHO, 2011) are the main references for our methodology. The cartography guided us through the different experiences in the field of pre-university community courses, until the definition of Associação Mangueira Vestibulares as our research field. The considerations about the importance of images in contemporary life motivated the creation of an audiovisual narrative about the political dimension of this social movement, building a documentary with the people surveyed in the intention to broaden the debate beyond the boundaries of academy.

Keywords

Youth; Production of subjectivity; Political participation; Citizenship; Education; Pre-university community courses; Affirmative action.

Sumário

1. Introdução	9
2. O movimento de pré-vestibulares comunitários e a produção de subjetividades	19
2.1. Condicionantes históricos e a diversidade de práticas	19
2.2. Principais iniciativas e o lugar da formação política	30
2.3 A subjetividade em questão	37
3. A pesquisa-intervenção em pré-vestibulares comunitários: cartografando experiências e processos	48
3.1. Feira das profissões, Aula Inaugural e Assembléia	51
4. A pesquisa-intervenção através das imagens técnicas: Negociando sentidos na construção do documentário	74
4.1. Uma câmera na mão e uma idéia na cabeça: Filmando o fórum de pré-vestibulares comunitários	73
4.2. Discutindo as implicações do filme	75
5. Do pré-vestibular comunitário ao pré-universitário	94
6. Considerações finais	106
7. Referências bibliográficas	108

1 Introdução

Na presente pesquisa de mestrado buscamos investigar uma forma particular de articulação entre juventude e política no contexto contemporâneo brasileiro, partindo de experiências no campo da educação popular através dos cursos pré-vestibulares comunitários. O surgimento destas iniciativas no Rio de Janeiro ocorreu no final da década de 1980, em uma conjuntura de intensas mobilizações pela reabertura política do país e por transformações sociais que culminaram na construção da constituição de 1988. Na década seguinte, a expansão e a organização de novos cursos passou a caracterizar os pré-vestibulares comunitários enquanto um movimento social inovador, representando um importante vetor de tensionamento de nosso sistema educacional (SANTOS, 2005). Originados no interior de lutas populares pela garantia de direitos e o exercício da cidadania, incluindo a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, os pré-vestibulares comunitários vêm realizando o que alguns autores denominam de uma “revolução silenciosa” (DAUSTER, 2004). Segundo essa perspectiva, estes cursos impulsionaram o ingresso e a ação política de jovens das classes populares nas universidades, democratizando espaços até então apropriados quase que exclusivamente pelos setores médios e altos de nossa sociedade.

Uma breve trajetória pelo movimento de pré-vestibulares comunitários, assim como a realização de uma pesquisa-intervenção (Kastrup, 2008; Jobim e Souza; Salgado 2008) na Associação Mangureira Vestibulares – AMV – são o mote para interrogarmos os processos de *subjetivação política* (CASTRO, 2008) que tem lugar nestes espaços. Em meio aos confrontos estabelecidos entre diferentes grupos sociais em busca do reconhecimento simbólico ou da redistribuição econômica, a *subjetivação política* é percebida enquanto produção no campo das práticas discursivas, responsável pela construção do pertencimento à coletividade e a responsabilização pela vida em comum.

Diante da exclusão de boa parte da população brasileira ao acesso aos direitos fundamentais, podemos considerar como parte do processo de construção da *subjetividade política* as experiências de adesão a espaços de disputa em torno dos problemas encontrados na sociedade em geral, levando os envolvidos

consequentemente a assumir ações coletivas em prol da igualdade, da justiça e da emancipação. O momento presente abre novas fronteiras de politização nos espaços da cidade e os pré-vestibulares comunitários trazem importantes contribuições neste processo, colocando uma série de questões a respeito do ensino superior em nosso país.

A escolha por realizar uma pesquisa nestes cursos encontra ressonância em algumas discussões presentes na dissertação de mestrado de Barcellos (2007), “Jovens de Pré-Vestibulares Comunitários na Puc-Rio: Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade”¹. Em sua pesquisa de campo, Barcellos realizou uma investigação sobre os modos de circulação dos jovens bolsistas no espaço acadêmico, destacando as *táticas* (CERTEAU, 1980) – coletivas e individuais – desenvolvidas para o enfrentamento de obstáculos no cotidiano deste ambiente. A autora privilegiou os estudantes oriundos de cursos pré-vestibulares comunitários, justificando sua escolha pelo entendimento de que a passagem por alguns desses projetos promoveriam mudanças no modo de seus alunos compreenderem o campo social, podendo, assim, ser considerada como uma trajetória relevante na construção de um posicionamento diferenciado dentro da universidade:

o modo de atuação de alguns dos cursos pré-vestibulares comunitários, definitivamente, seria o elo propulsor de maneiras singulares de ação e experimentação de ‘ser estudante/bolsista de Graduação da PUC-Rio, sendo ainda mais um vetor, o dos mais fundamentais, na rede mais ampla de forças que permeia essa experiência. Isso se torna ainda mais nítido quando funcionários da Pastoral trazem em seus discursos o reconhecimento de que determinadas posturas dos jovens que lá frequentam estão diretamente atravessadas pelas orientações e filosofias destes movimentos populares. (BARCELLOS, 2007, p. 47)

Em seu percurso pelo campo de pesquisa, a autora se deparou com jovens que faziam diferentes “usos” do espaço universitário, delineando *cartografias*² a partir de suas trajetórias e negociações com os demais atores do ambiente acadêmico, o qual nem sempre se mostrou receptivo. De fato, em diversas situações parecia haver a impressão por parte dos jovens bolsistas de estar adentrando um território estrangeiro, planejado para receber outro tipo de público

¹Barcellos. L. F. Jovens de Pré-vestibulares Comunitários na PUC-Rio: Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

² Esse conceito será aprofundado em um dos capítulos dedicado a metodologia.

e por vezes distante de suas referências de origem. Esse cenário gerava condições propícias para o desenvolvimento de determinadas *táticas*, representando formas criativas de uso e apropriações do que era estabelecido pelo contexto universitário para superar algumas adversidades.

O que ai se chama sabedoria, define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar / desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratagemas de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. (CERTEAU, 1980, P. 79)

Barcellos relata que alguns jovens desenvolveram verdadeiras redes de apoio, usando o campus universitário como um espaço de militância e afirmando um lugar social através da “fabricação” da identidade de aluno bolsista. Por outro lado, outros pareceram optar pela “invisibilidade”, desenvolvendo uma circulação “silenciosa” dentro do campus. Em alguns casos, isso significava uma medida de auto-proteção para se misturar de modo homogêneo ao corpo de alunos mais amplo, buscando inclusive se afastar dos elementos que pudessem evidenciar sua origem social. Podemos pensar todas essas maneiras de transitar sob o prisma das *táticas*, onde se opera um trabalho criativo de apropriação do que lhes é imposto pela universidade, entendendo que os múltiplos desvios se valem de “fendas” diferenciadas (CERTEAU, 1980). Entretanto, foram os relatos das posturas de engajamento e participação política ao longo do diário de campo da pesquisadora que deixaram pelo caminho algumas importantes perguntas a serem perseguidas.

A constatação daquele panorama, composto de diferentes formas de circulação por parte dos ex-alunos de pré-vestibulares comunitários no espaço acadêmico, levantava algumas questões. Qual seria o papel desempenhado por essas instituições nos modos de agir de seus educandos, ou seja, de que maneira a passagem por aqueles espaços produziria determinadas formas de ser e atuar no mundo? As perguntas geradas pela leitura daquele trabalho, juntamente com meu ingresso no Invest³ enquanto voluntário da equipe de psicologia, abriram

³ Pré-vestibular comunitário situado em Botafogo, nas dependências do colégio Santo Inácio, onde atuei de 2008 até 2010 junto à equipe de Psicologia. Nosso trabalho girava em torno da orientação

caminhos para se interrogar essas instituições enquanto espaços de produção de subjetividade.

Partindo de uma perspectiva epistemológica que compreende a subjetividade humana como um efeito de agenciamentos coletivos de enunciação (GUATTARI & ROLNIK, 1992, 2007; MIRANDA, 1996, 2000, 2002; MIRANDA; SALGADO, 2009), ou seja, “fabricada” por meio de atravessamentos historicamente situados no campo da linguagem, tornou-se uma questão interessante pensar sobre os modos de subjetivação em curso no contexto dos pré-vestibulares comunitários, assim como em suas consequências nas práticas cotidianas. Essa abordagem traz um olhar sobre o humano fora de uma dimensão transcendental, essencializada, onde a subjetividade se restringiria a uma dimensão de interioridade. Dentre seus pressupostos há uma defesa de que vários vetores – culturais, econômicos e políticos – concorrem no que diz respeito à formação da subjetividade, que se caracteriza pela processualidade, encontrando-se em permanente transformação. Entretanto, Félix Guattari aponta para a existência de forças hegemônicas na condução dos atuais processos de subjetivação, que amparados pelos meios de comunicação de massa, normatizam condutas e formas de existir através da produção do que o autor denominou de *subjetividade capitalística*⁴. O *Capitalismo Mundial Integrado*⁵ haveria alcançado o conjunto do planeta, colonizando as formas de vida humana por meio de uma cultura com vocação universal, responsável pela produção de indivíduos normalizados, submetidos a hierarquias e sistemas de valores. A produção de subjetividades nesses moldes, articulada a metáfora da fábrica com suas linhas de montagem, seria condição de toda e qualquer produção, ou seja, condição de

profissional e do acompanhamento dos alunos. No segundo capítulo, algumas situações serão apresentadas para aprofundar a reflexão e justificar a chegada à Associação Mangueira Vestibulares como campo de pesquisa para o mestrado.

⁴ Guattari acrescenta o sufixo “ístico” à palavra capitalista, pois no contexto geopolítico da década de 80, defendia que os países do bloco socialista e os chamados países do “Terceiro Mundo” eram atravessados pelo mesmo modo de produção de subjetividade das sociedades classificadas como capitalistas.

⁵ Termo cunhado por Guattari em contraposição a idéia de globalização, que segundo ele seria demasiadamente vaga, escamoteando o sentido fundamentalmente econômico do fenômeno de mundialização, que então tomava forma através do modelo capitalista neoliberal. Seu uso apontava para o fato de que nesta nova organização do capitalismo, nenhuma atividade humana ou setor de produção estaria fora de seu controle.

sustentação do próprio sistema capitalista por meio de uma economia de desejos e comportamentos.

De todo modo, apesar de um ímpeto totalizante, essas forças hegemônicas encontram resistências no campo social, ou mesmo sofrem deslocamentos e reapropriações em determinados contextos, possibilitando a criação de territórios subjetivos alheios a esses modos padronizados. Práticas de resistência provocam tensões e desvios no modo-indivíduo de produção de subjetividade (BARROS, 2009), permitindo a criação de outras formas de sensibilidade e relação com o outro. São os chamados processos de singularização que de alguma forma parecem ter lugar no contexto dos pré-vestibulares comunitários. Por isso, nosso interesse se concentra na dimensão transformadora dessas instituições, capazes de multiplicar suas ações na medida em que afetam seus alunos, articulando formas de pertencimento e coletividades, o que os impulsiona para a ação política. Assim, os cursos pré-vestibulares comunitários se tornaram um espaço potencial para se interrogar os modos com que a juventude se engaja no campo político atualmente.

Uma primeira incursão por esse campo se deu através de uma pesquisa de Iniciação Científica com a intenção de problematizar as relações que os jovens estudantes destes cursos estabeleciam com as perspectivas de ingresso no ensino superior. As representações sobre a entrada no espaço universitário, assim como os modos com que estes cursos realizavam a discussão sobre as chamadas políticas de democratização do acesso, serviram como disparadores para a pesquisa que gerou a monografia intitulada “Juventude e política: pesquisa e extensão em um pré-vestibular comunitário”⁶ (Barrouin, 2009). Nesta investigação preliminar, realizamos um levantamento e uma análise de notícias em jornais impressos (*O Globo*, *O Dia e Extra*) sobre o ProUni⁷ e a política de cotas⁸, ambas responsáveis por interferir diretamente nos mecanismos de acesso

⁶ BARROUIN, A. W. Juventude e política: pesquisa e extensão em um pré-vestibular comunitário. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

⁷ O Programa Universidade para Todos foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Seu objetivo é conceder bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, oferecendo em contrapartida, a isenção de alguns tributos para as universidades conveniadas. Atualmente, o ingresso no programa se faz através do ENEM – Exame Nacional do ensino Médio.

⁸ Nas universidades, a adoção de reserva de vagas começa através da UERJ no ano de 2000, por meio da aprovação da lei estadual 3.524/00, de 28 de Dezembro do mesmo ano. Esta lei garante a

às universidades. Este levantamento foi realizado por um período de três meses, com a intenção de nos aproximar da discussão presente na grande mídia sobre a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil⁹. Mídia essa que, como nos sugere Guattari (2007), opera de forma potente enquanto máquina de subjetivação com seus modos de semiotização coletiva.

Durante este mapeamento dos discursos e das produções de sentidos nos jornais, o conceito *enacting* (LAW & URRY, 2002) também serviu como um recurso metodológico importante para o trabalho, pois permitiu entender que o jornal “faz existir” realidades ao se pronunciar sobre o mundo, operando como importante vetor nos processos de produção de subjetividade (GUATTARI & ROLNIK, 2007). Esse conceito parte originalmente do entendimento da realidade enquanto produção social, proveniente das práticas e dos acordos linguísticos que se estabelecem num dado momento histórico. Os processos que envolvem o texto jornalístico – elaboração, distribuição e leitura - são percebidos enquanto práticas sociais que, em nosso caso específico, ampliam a rede de atores conectados em torno das políticas públicas destinadas a educação superior. Sujeito e objeto são afetados e construídos mutuamente, não mais figurando como entidades fechadas ou essencialmente distintas, o que nos permite esboçar um entendimento do papel político-social desempenhado pelo jornal sobre este tema. Assim como os jornais fabricam determinadas realidades ao se pronunciar sobre os assuntos, a contribuição teórica dos autores com o termo *enacting* aponta o caráter performativo das metodologias de pesquisa, capazes de produzir efeitos sobre os objetos que investigam, ajudando também a “fabricá-los” no mundo.

reserva de 50% das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, para estudantes das redes públicas municipal e estadual de ensino. Esta lei passou a ser aplicada no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Em 2001, a lei 3.708/01 instituiu o sistema de cotas para estudantes denominados negros ou pardos, com percentual de 40% dentre as vagas reservadas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Esta lei passa a ser aplicada no vestibular de 2002 da UERJ e da UENF. Desde então, esse política tem se expandido pelo Brasil em instituições públicas de ensino superior, gerando amplo debate sobre direitos, cidadania e racismo no país.

⁹ Esse trabalho foi apresentado no XVI Seminário de Iniciação Científica da PUC-Rio, sob o título “**Políticas públicas para o ensino superior e suas representações midiáticas: analisando a produção de sentidos e o papel político-social dos jornais**”. Uma versão modificada deste texto conquistou o primeiro lugar, categoria Estudante, do II Prêmio Margarete de Paiva Simões Ferreira 2009 - "Experiências em Psicologia e Políticas Públicas", promovido pelo Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro.

O olhar sobre a cobertura jornalística destas medidas deflagrou um campo de disputas políticas importante, apontando para dois elementos principais na “fabricação” dos fatos: a presença majoritária da política de cotas raciais como pauta nas páginas do jornal – na maior parte das vezes apresentando posicionamentos contrários a medida, materializada como uma solução equivocada – e a ausência de representatividade do discurso dos próprios cotistas sobre essa política, ou mesmo dos possíveis candidatos a ela, tais como os alunos de pré-vestibulares comunitários.

Estes elementos tornaram ainda mais necessária a realização de uma investigação com os jovens destes cursos, e o material levantado possibilitou uma estratégia metodológica para iniciar uma entrada no campo. Com a intenção de afetá-los a partir da leitura de algumas daquelas notícias, que os desconsideravam enquanto atores ativos da questão, realizamos duas oficinas “piloto” no curso pré-vestibular comunitário Invest, visando um primeiro contato com os sujeitos da nossa pesquisa e ensaiando nossa abordagem metodológica. As oficinas tinham como objetivo desencadear uma discussão a partir da leitura de três notícias que tratavam do tema das cotas raciais, medida de maior polêmica e que possibilitava uma reflexão mais ampla sobre essa modalidade de política pública. Pretendíamos com isso seguir as apropriações e negociações que os alunos realizavam sobre um tema extremamente pertinente para a condição que ocupavam, interrogando de que maneira essas questões circulavam na instituição e se havia espaço para discuti-las.

Essas atividades foram registradas em vídeo, inicialmente com um objetivo maior do que simplesmente registrar as falas e a dinâmica das oficinas. A própria câmera era vista por nós como um ator significativo naquele espaço. Mais do que um recurso para capturar os depoimentos ou “verdades” sobre o assunto – em um processo que Moraes (2008) denomina de *extorsão de testemunhos* – percebíamos que o que se fazia mais importante era a criação de condições adequadas para que um determinado campo discursivo se constituísse. A consciência da existência de um interlocutor desconhecido em potencial por trás da lente da câmera criava condições de fala significativas para aquela temática. As falas poderiam reverberar para além do momento presente, e ao serem enunciadas, endereçavam-se não apenas ao pesquisador e demais sujeitos situados naquele espaço circunscrito, oferecendo uma autonomia às imagens. A possibilidade do registro

áudio-visual difundir aquela narrativa buscava responsabilizar o falante, fazendo de seu discurso um ato político, que ocupava a lacuna de sentidos encontrada no levantamento das notícias¹⁰.

Buscávamos através das oficinas a criação de uma produção compartilhada de sentidos. Havia naquela altura um desejo ainda difuso de produzir um documentário relativo ao universo de pré-vestibulares comunitários, influenciado em grande medida pelo filme “Pro dia nascer Feliz”¹¹. A construção desse filme se baseou no discurso dos jovens a respeito de suas experiências educacionais e trouxe a tona uma diversidade de questões sociais contemporâneas. Pouco tempo depois de seu lançamento, o filme era exibido em diferentes espaços de formação no campo da Psicologia, incluindo a comemoração do dia do psicólogo¹² no ano 2007. Segundo Solange Jobim em entrevista com o diretor:

este filme convida o espectador não apenas a pensar, mas a se sentir cúmplice, ou melhor, desejar entrar em cena. Estar na cena aqui não é, com certeza, recontar a mesma história, mas, ao contrário, perceber o quanto precisamos atuar para mudar a história da educação no Brasil. (...) com o sentimento de que é preciso entrar em cena na vida e continuar o debate falarmos não sobre o filme propriamente, mas sobre o que esse filme permite enxergar da vida que flui nas escolas deste imenso país, submerso em contradições. (...) Indaguei se o processo de realização deste documentário não poderia ser comparado à tarefa do pesquisador em ciências humanas. Ou seja, será que o diretor João Jardim, concluídas as filmagens não se deparou com surpresas, com histórias imprevisíveis que poderiam até mudar o foco das questões planejadas, mesmo que o roteiro contasse com um fio condutor preciso?¹³

A força daquela produção, utilizada como ferramenta de formação política que ampliava os debates sobre educação, apontava possíveis caminhos metodológicos para a continuação dessa pesquisa no âmbito do mestrado. Naquela

¹⁰ A metodologia de pesquisa através do uso de tecnologias audiovisuais vem sendo desenvolvida, desde 1998, no GIPS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Ver: <http://www.gipsucurio.org/>

¹¹ Dirigido por João Jardim e lançado em 2006, o filme abordava situações enfrentadas na escola por jovens brasileiros de diferentes classes sociais e realidades geográficas, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança.

¹²Evento promovido pelo CRP-RJ no dia 27 de Agosto de 2007 no Instituto Phillipe Pinel.

¹³ Trecho da entrevista hospedada no Link: http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/index.php?option=com_content&view=article&id=101:como-fazer-o-dia-nascer-feliz-conversa-entre-joao-jardim-e-solange-jobim-e-souza&catid=20:artigos-publicados-no-site&Itemid=28

altura, outra pesquisa de mestrado realizada no GIPS¹⁴ fazia uso da câmera como estratégia metodológica, gerando além da dissertação¹⁵ o vídeo documentário “Próxima Parada: Juventude”¹⁶. Algumas estratégias com o uso da câmera neste trabalho foram repensadas a partir do contato com as imagens das oficinas do Invest, episódio que retomaremos ao longo do trabalho na condição de *mal entendido promissor*¹⁷ (MORAES, 2008), possibilitando inclusive uma revisão das escolhas metodológicas para o presente trabalho.

No primeiro capítulo, realizamos uma reflexão sobre o surgimento dos pré-vestibulares comunitários enquanto movimento social, buscando pensar o contexto em que surgiram, suas principais iniciativas e a diversidade de questões que atravessam suas práticas. Após esse levantamento, procuramos entender essas instituições enquanto espaços de produção de subjetividade, amparados na discussão teórica de Félix Guattari sobre este conceito.

No segundo capítulo, propusemos uma discussão sobre a metodologia que situa este trabalho no campo da pesquisa-intervenção (KASTRUP, 2008; Jobim e Souza; Salgado, 2008), entendendo que nossa presença no campo tem consequências sobre o discurso dos nossos sujeitos de pesquisa. O método da cartografia de Deleuze e Guattari foi a principal referência para nossa construção metodológica. O ato de seguir as pistas encontradas pelo campo envolveu a participação cotidiana e interativa nos diferentes espaços dos cursos (reuniões, aulas, atividades externas e outros), permitindo uma abordagem de estudo sobre a dimensão processual da subjetividade, que envolve as implicações do próprio pesquisador no seu trabalho de campo. Ao final apresentaremos uma espécie de prólogo da pesquisa de campo. Pretendemos com isso, mostrar a opção pela saída

¹⁴ Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade.

¹⁵ SALOMÃO, C. Dissertação de Mestrado. Violência urbana e vulnerabilidades: o discurso dos jovens e as notícias de jornais. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

¹⁶ Ver em: www.gipspurio.org

¹⁷ Acontecimento no campo de pesquisa que provoca tensões na relação com o outro, permitindo uma revisão da postura do pesquisador no campo e das estratégias metodológicas. Mas do que um erro, o *mal entendido promissor* permite novas versões daquilo que o outro pode fazer existir em uma relação de pesquisa, ou seja, cria as condições para uma nova versão possível do acontecimento.

do Invest, assim como o não seguimento da pesquisa no PVNC¹⁸, evidenciando as escolhas feitas ao longo do processo que nos levaram a habitar a AMV¹⁹ enquanto território de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a proposta da construção do documentário²⁰ como estratégia de pesquisa, partindo do objetivo de colocar pesquisador e os sujeitos de pesquisa como co-autores de um texto imagético. Considerando a importância das imagens na contemporaneidade, que através de diferentes formatos – outdoors, computadores, televisão, cinema, fotografia – passam a fazer parte das experiências cotidianas na sociedade, mostrou-se interessante uma aposta metodológica nesta direção (JOBIM e SOUZA, 2011). Retomando a discussão de Guattari sobre a subjetividade, apontamos o caráter central da produção áudio visual na modelização das formas de existir. Entretanto, essas máquinas de produção de subjetividade permitem apropriações singulares, criando formas de vida que provocam rupturas com *valores capitalísticos*. Esta etapa envolveu encontros com alguns membros da AMV para a construção dos passos necessários para a produção do filme, incluindo a construção do argumento e a elaboração do roteiro.

No quarto capítulo, apresentamos fragmentos dos diários de campo, articulados com trechos das entrevistas filmadas, com o intuito de pensar a AMV enquanto espaço de produção de subjetividade. As diversas questões suscitadas no campo foram postas em diálogo com algumas categorias relativas ao movimento de pré-vestibulares comunitários, permitindo entendimentos sobre as práticas na AMV a partir do conceito de pré-universitário.

Nas considerações finais, mais do que apontar para um esgotamento da temática, pretendemos refazer brevemente o percurso realizado na pesquisa. O inacabamento do documentário acaba refletindo um pouco a condição deste texto, apontando para importância da passagem da ideia de pré-vestibular comunitário para pré-universitário.

¹⁸ Pré-Vestibular para Negros e Carentes

¹⁹ Associação Mangureira Vestibulares.

²⁰ O documentário “Resistência dos Vaga-lumes”, gerado através desta pesquisa, estabelece uma relação de co-engendramento com a presente dissertação, sendo indispensável assisti-lo para uma maior aproximação com este texto.

2

O movimento de pré-vestibulares comunitários e a produção de subjetividades

A contextualização histórica do movimento de pré-vestibulares comunitários e a abordagem deste movimento social enquanto espaço de produção de subjetividades são os pontos principais deste capítulo. Partindo de uma breve consideração sobre o momento social e político vivido no país nos anos 1980, apresentamos as condições de possibilidade que viabilizaram o surgimento das primeiras iniciativas neste campo da educação popular. A expansão destes cursos ao longo da década de 90, assim como uma abordagem das questões que desde então atravessam suas práticas, encaminham a discussão no sentido de problematizar os territórios subjetivos viabilizados em seus diferentes contextos.

No intuito de entender o movimento de pré-vestibulares comunitários enquanto espaço de subjetivação, um aprofundamento sobre o conceito de subjetividade (GUATTARI & ROLNIK, 1992, 2007; MIRANDA, 1996, 2000, 2002; MIRANDA; SOARES, 2009) se fez necessário. A metáfora da fábrica e as questões ligadas a sua produção são traduzidas para o campo dos movimentos sociais, apontando o embate permanente entre as forças de massificação e os processos de singularização.

2.1

Condicionantes históricos e a diversidade de práticas

A educação na realidade brasileira adquiriu uma visibilidade política sem precedentes no final da última década do séc. XX. Segundo Gohn (1999), uma série de fatores convergiu nesse período histórico, colocando a questão da educação na ordem do dia, seja através de propostas governamentais ou da atuação de representantes da sociedade civil, em grande parte mobilizados pelo estado crítico da educação pública. As possibilidades de mudanças estruturais na esfera pública brasileira se ligam diretamente ao processo de redemocratização do país, iniciado na década de 1980, contando com intensa mobilização social e política. O ápice deste processo se deu durante os últimos anos de regime militar

com a campanha das “diretas já”, marcando uma importante demanda da população por maior participação no processo político. A materialização desses esforços se deu com a constituinte e a constituição de 1988, estimulando a descentralização das esferas de poder e fortalecendo as novas formas de participação social (PAIVA, 2010). A sociedade brasileira era unânime a respeito da necessidade de um novo texto constitucional, pois a Carta em vigor havia sido reformulada várias vezes de modo autoritário durante o regime militar, e não mais expressava a nova ordem política do país. A opressão vivenciada nos anos de chumbo serviu de alavanca para as lutas por democracia e direitos sociais.

Entre os atores envolvidos nesse processo, um lugar de destaque é atribuído a determinados movimentos sociais com práticas vinculadas à educação e ao exercício da cidadania. Nascimento (1999) aponta que a exclusão de uma ampla parcela da população em relação aos direitos fundamentais, assim como a diversidade de problemas e desafios para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fez com que uma diversidade de movimentos sociais surgisse nesse contexto. A construção da cidadania no Brasil é herdeira desse processo e vem se afirmando no país em uma relação direta com a capacidade de luta e de organização social.

O crescimento desorganizado do setor da educação formal, nos anos 70, sua burocratização e sua queda geral de qualidade levaram, nos anos 80, ao ressurgimento de novas formas de educação informal através de trabalhos na área da educação popular, e de experiências na área da educação não formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares. Os anos 90 delinearão um novo cenário. A sociedade como um todo aprendeu a organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, a partir da constatação da qualidade de não-cidadãos que são na prática. Ela tem sido auxiliada pela nova base jurídico-constitucional construída a partir de 1988 com a Carta Magna do país. (Gohn, 1999, p. 8)

Ao longo da década de 90, novas mobilizações vão se configurando a partir de uma diversidade de “bandeiras” e da capilarização social das lutas, embaladas por outras formas de interlocução no espaço público e pela defesa dos direitos das minorias. O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividades de diversas naturezas, enfraquecendo abordagens que consideravam o proletário com o sujeito único e privilegiado da história (NASCIMENTO, 1999). O Estado passa a ser um mediador de conflitos no

momento em que novos atores sociais começam a cobrar na esfera pública o reconhecimento de suas demandas, em um movimento de afirmação da condição cidadã. É dentro deste contexto que se inaugura o movimento de pré-vestibulares comunitários, construindo suas práticas em meio à intensificação da demanda pelo ensino superior no país.

A expansão do ensino básico e da urbanização na sociedade brasileira, assim como as transformações no mercado de trabalho e os elevados índices de desemprego entre os jovens, intensificaram essa demanda por uma formação universitária. Segundo Zago (2008), mais do que iniciativas isoladas, os pré-vestibulares comunitários fazem parte de uma mobilização coletiva mais ampla em torno da democratização do ensino, refletindo a preocupação nacional sobre as problemáticas envolvidas no acesso a universidade pública. Apesar de englobar diferentes tendências e grupos sociais – muitas vezes agindo sem qualquer diálogo, integração ou com objetivos distintos – esses cursos passaram a exercer um importante papel frente aos mecanismos excludentes de acesso ao ensino superior e hoje se encontram espalhados por todo o país.

Santos (2005) define a pluralidade como marca do nascimento deste movimento, tanto nas perspectivas de formação e nas questões denunciadas pelos diferentes cursos – ligadas ao racismo, a luta de classes, a exclusão educacional e a pobreza – bem como na composição de seus integrantes, oriundos de diversos movimentos e experiências de militância. As diferentes agendas mobilizadoras e a diversidade dentre aqueles que construíram esses espaços, trouxe para os PVCs¹ alguns dilemas políticos, provocando efeitos diretos em suas práticas pedagógicas.

O autor enfatiza que as primeiras iniciativas no campo dos PVCs surgiram em um período histórico onde o país era atingido pela onda neoliberal, provocando o retraimento da dimensão provedora do Estado e afetando diversos setores da administração pública. A expansão da iniciativa privada em áreas historicamente atribuídas ao estado vai aos poucos transformando os cidadãos em consumidores, e os direitos sociais, como o direito à educação, em bens de consumo. Com a queda do muro de Berlim, o bloco socialista selava sua derrocada, pondo um fim ao mundo bipolar e fazendo do capitalismo globalizado o modelo hegemônico de desenvolvimento econômico. O homem chegava a graus

¹ Pré-Vestibulares Comunitários.

inéditos de geração de riqueza, ao mesmo tempo em que a reprodução de desigualdade econômica e a instabilidade social atingiam formas nunca antes percebidas (SENNETT, 2006). A desregulamentação do mercado e a flexibilização econômica trouxeram efeitos de precarização nas relações de trabalho e de fragmentação nos laços humanos. Santos (2005) defende que o crescimento das expressões de valores como solidariedade e participação na década de 1990 surgiram enquanto um contraponto às consequências do modelo neoliberal, criando um terreno promissor para iniciativas baseadas no voluntariado pouco crítico, incluindo os pré-vestibulares comunitários neste contexto:

Em uma primeira observação, o pré-vestibular aparece como uma manifestação alicerçada sobre um voluntarismo acrítico em relação à ordem social e aos processos de reprodução de injustiças e desigualdades (...) cujo signo mais emblemático foi a Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome e Pela Vida, chamada de Campanha da Fome e coordenada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Os pré-vestibulares, sem dúvida, encontram neste contexto social uma das condições necessárias para a sua replicação e difusão por todo o país. (Santos, 2005, p. 190).

A influência de práticas de cunho filantrópico ou assistencialista na difusão dos PVCs acaba por enfraquecer a dimensão política de sua atuação, que muitas vezes é negada ou considerada de menor importância, já que a preparação para o vestibular é o princípio que orienta seus objetivos. Entretanto, as iniciativas pautadas pelo voluntarismo não encerram as experiências dentro destes cursos, muitos deles atravessados por posturas de militância herdadas de outros movimentos e pela busca de transformações sociais no fazer cotidiano. A política é vista aqui como o centro da ação, buscando espaços de construção da cidadania, ou seja, muito para além da simples aprovação de jovens das classes populares no vestibular. Segundo Nascimento (1999), os discursos e práticas que permeiam o processo educativo de algumas iniciativas no campo dos PVCs visam o desenvolvimento da consciência de classe, de gênero, assim como as questões ligadas ao debate racial e a condição do negro no Brasil, lutando em defesa de outro projeto de sociedade.

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo

insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista, são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais (Gohn, 1999, p. 15)

Em última medida, podemos pensar algumas destas iniciativas na condição de novo ator histórico de que nos fala a autora. Parte delas inclusive aponta para o seu próprio fim como objetivo maior, considerando a provisoriedade de sua existência como um tensionamento necessário da sociedade para que o Estado cumpra seu papel no campo da educação.

De fato, mais do que diferentes iniciativas, fechadas em cada uma dessas posições, o voluntarismo e a militância acabam se colocando como forças que atravessam esse movimento de uma forma mais ampla, trazendo as contradições para dentro dos PVCs, que através de suas práticas acabam se situando mais próximos de um pólo ou de outro.

Essas duas vertentes, uma daqueles que politizam sua inserção e a outra, dos que negam a dimensão política de sua atuação, se imbricam na cotidianidade dos cursos, disputando cada momento de construção das iniciativas. Os pré-vestibulares aparecem, portanto, como um movimento social em cuja base de formação e motivação não se encontram projetos societários globalizantes alternativos ao hegemônico na nossa sociedade, mas que se apóia em um conjunto de valores e projetos que se referenciam a múltiplas contradições. Se, à primeira vista, estes desejos e motivações podem parecer antagônicos, há elementos e formatos organizacionais que permitem o *estar junto*, e servem como argamassa, que congrega indivíduos oriundos de segmentos sociais distintos, com atuações diversas, e também portadores de valores e projetos societários diferentes. (Santos, 2005, p. 191)

Deste modo, os PVCs se tornam espaços de disputa de interesses, ideologias e formas de posicionamento em meio à convivência com a alteridade, ligando seus membros em um processo de *recomposição de identidades coletivas* (SANTOS, 2005). Apesar das diferentes formas de organização, algumas características em comum encontradas nos cursos podem ser levantadas como fatores que contribuem para esse processo.

Em primeiro lugar, a autogestão é a forma como a maior parte deles conduz os rumos de sua atuação, sendo coordenado por alunos, ex-alunos e professores de maneira autônoma e horizontal. Os espaços coletivos de discussão e decisão acabam fortalecendo a cultura da participação e a formação política,

responsabilizando os envolvidos na construção cotidiana e na definição ideológica de cada iniciativa. Entretanto, no caso dos cursos que se organizam em rede², compostos de vários núcleos, essa característica por vezes facilita a ruptura com um projeto maior que conduza o trabalho em uma determinada direção. Além disso, a população atendida é majoritariamente de baixa renda, composta de trabalhadores ou jovens a procura de emprego, contando com tempo reduzido para os estudos e uma trajetória escolar defasada em relação às exigências do vestibular. Os cursos, em sua maioria, funcionam a noite durante os dias úteis e/ou aos sábados. As possibilidades de participação dialogam com esses limites, muitas vezes provocando a evasão dos alunos, seja em função de dificuldade financeiras, mudanças no regime de trabalho ou dificuldades em acompanhar os conteúdos.

Em segundo, a praticamente inexistência de compromissos financeiros com empresas, ONGs ou com o Estado também contribuem para a abertura dos cursos ao debate democrático, não havendo o risco de se tornarem reféns das exigências de instituições financiadoras. Os alunos contribuem com uma taxa mensal que varia em torno de 5% do salário mínimo para despesas básicas, relacionadas à aquisição de material didático, manutenção das suas estruturas, transporte para professores e outros colaboradores. Alguns chegam a usar parte de suas verbas para ajudar alunos que, por ventura, não conseguem isenção no pagamento de taxas de inscrição no vestibular. Porém, as limitações financeiras também acabam gerando consequências negativas, visto que seus professores e coordenadores precisam se dedicar a outras atividades para obter seu sustento, reduzindo as possibilidades de atuação ou mesmo criando uma alta rotatividade entre os participantes, o que, por vezes, torna a existência dos cursos instável.

Por último, o trabalho voluntário – em um contexto marcado pela desmobilização e pelo enfraquecimento das práticas de militância – acaba sendo fundamental para o funcionamento dos PVCs. O desejo de participar e o domínio da referida matéria são os pré-requisitos para ingressar na condição de professor na maioria dos cursos, que acabam contando com algumas dificuldades para montar suas equipes, principalmente no campo das ciências exatas. Como consequência, todos os interessados acabam sendo incorporados aos projetos, agregando pessoas com diferentes formações e perspectivas nas formas de

² Caso do PVNC e da Educafro, que serão apresentados mais a frente.

entender sua atuação naquele espaço, ou seja, reunindo-os em torno de pactos ideológicos frouxos (SANTOS, 2005). No entanto, foi essa mesma frouxidão nos pactos, vinculada a uma cultura política de tolerância, que permitiu a expansão das iniciativas no campo dos PVCs em escala nacional. Segundo Santos (2005)

os pré-vestibulares populares acabam por se constituir em um espaço público de socialização, um ator plural (ou ideologicamente plural), no qual se torna possível, através do múltiplo pertencimento, a recomposição de identidades coletivas em um cotidiano onde a democracia (essencialmente conflitiva) é radicalizada – as decisões são coletivas e os papéis são múltiplos e fundidos, alunos podem ser (e muitas vezes são) coordenadores, professores. (Santos, 2005, p. 193).

A diversificação das experiências pedagógicas decorrente deste fato garante certa liberdade criativa nos modos de ensinar. Apesar da existência mais ou menos frequente de espaços para discussão sobre as práticas pedagógicas, cada professor formula sua metodologia, suas atividades e seu modo de trabalhar. Em função disto, os “prés” vêm ocupando um importante espaço de formação de professores, pois a maioria dos que desempenham essa função atualmente são egressos dos próprios cursos e se encontram na posição de estudantes de graduação em cursos de licenciatura, vivendo nestes espaços sua primeira experiência docente.

Formas de educação instrumentalizadas convivem e entram em embate com práticas pedagógicas emancipatórias. O tensionamento presente neste encontro às vezes consegue ser compatível, mas em muitos casos, a convergência não é algo possível. O confronto entre a politização do trabalho nos PVCs e a necessidade de preparação para o vestibular – que alguns chegam a chamar de adestramento para fazer provas – instaura uma série de contradições, intimamente relacionadas ao projeto político de sociedade que se pretende fortalecer.

O pensamento de Paulo Freire é uma referência na direção de muitas iniciativas, que se apropriam de suas discussões filosóficas em nome de uma educação libertadora. Sua pedagogia almeja ajudar a ler e transformar o mundo, fazendo uma oposição ao que ele denominou como uma concepção bancária de educação (SOUZA, 2007). O conhecimento deixa de ser visto como um produto acabado, descontextualizado em relação às condições em que foi produzido, como se coubesse ao professor unicamente a tarefa de transmitir algo pronto a aqueles

que nada sabem. Busca-se assim um trabalho com o outro, fugindo de posturas verticalizadas que se dão sobre o outro, ou mesmo de posturas assistencialistas, que pretendem fazer para o outro. A indispensável humanização do homem brasileiro, segundo essa importante proposta de educação popular, é realizada através do desenvolvimento das competências de compreensão e intervenção sobre as realidades local e global, nas quais educadores e educandos se encontram inseridos.

Entretanto, Candau (2005) observa que mesmo alguns grupos de PVCs que tem um horizonte político-social progressista, muitas vezes, acabam desenvolvendo uma prática pedagógica tradicional. A integração entre conteúdos abordados em sala de aula e os saberes sociais de referência dos alunos muitas vezes é limitado ou nem mesmo acontece. Através de uma pesquisa em alguns cursos, a autora percebia uma relação com o conhecimento a partir de uma visão estática, onde os alunos eram mais consumidores de informação do que sujeitos ativos na produção de seu próprio conhecimento:

Receber informação e devolver informação não quer dizer conhecer. Esses aspectos muitas vezes não estavam presentes nas aulas que nós, da pesquisa, observamos e, como no caso da integração de conteúdo, quando puderam ser evidenciados, ocorriam muito mais nas aulas de Ciências Sociais e de Língua e Literatura, e muito menos nas aulas das ciências consideradas exatas ou experimentais, como Matemática, Biologia, Física, Química. (Candau, 2005, p. 51)

O próprio vestibular se coloca como um limitador da criatividade político-pedagógica para os cursos, ocupando o lugar de “signo emblemático dos mecanismos de seleção e de exclusão social e escolar” (Santos, 2005, p.196). Ao mesmo tempo em que articula os níveis básicos³ e superior de ensino, ele representa um ponto de tensionamento social significativo, pois introduz a competição como possibilidade de continuação da trajetória escolar. Até chegar esse momento, os alunos avançam entre séries ou anos escolares a partir de seus rendimentos, não havendo disputa entre eles através de um exame de seleção para decidir aqueles que vão ou não seguir para a próxima etapa. Santos (2005) afirma que não há o reconhecimento direto da formação adquirida nos níveis anteriores

³ Ensino Fundamental e Médio

para mediar o acesso ao ensino superior, existindo a naturalização da necessidade do vestibular como mecanismo de ingresso para as universidades, algo que é equacionado de maneira diferenciada em outros países.

O autor argumenta que o discurso de que não há vagas para todos, e por isso a necessidade do processo de seleção, mascara a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. A formação universitária não apenas permite uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, trazendo consequências na configuração das classes sociais, como também delimita o acesso aos instrumentos de produção de conhecimento. Isto amplia a capacidade de intervenção política e formação de opinião por parte daqueles que frequentam as universidades, principalmente as públicas, onde se concentram de forma significativa as pós-graduações e os centros de pesquisa.

A lógica pedagógica que atravessa a elaboração da maior parte dos exames de vestibular amplia esse caráter excludente do acesso ao ensino superior, marcada por valores como a meritocracia e a exacerbação do individualismo. A construção de suas questões se baseia no acúmulo de conhecimentos por parte dos candidatos, envolvendo elementos que vão muito além do trabalho realizado pelo ensino básico nas escolas, como as condições materiais, simbólicas, econômicas e sociais a que estão submetidos.

A auto-estima e a confiança (que, sobretudo na escola, são aviltadas pelo racismo), as redes sociais das quais os alunos participam (apoio familiar e social em torno da definição da universidade como projeto de vida, e suporte emocional, em caso de fracasso), o tempo de envolvimento com a preparação (nas classes populares, é comum que a necessidade de trabalhar para colaborar na renda familiar limite esse tempo), etc. são aspectos que interferem nas condições de aprendizagem e definem a preparação e as possibilidades de um candidato ao vestibular. (Santos, 2005, p.197)

A negação das contradições sociais da realidade brasileira se faz presente nesse ritual, colocando na condição de candidatos em pé de igualdade indivíduos de diferentes grupos sociais e, conseqüentemente, com formações escolares muito discrepantes. O vestibular se coloca, então, como uma barreira à ascensão educacional e social dos estudantes das classes populares, principalmente em relação as universidade públicas, operando como um mecanismo de reprodução das desigualdades. Zago (2008) argumenta que apesar dos PVCs criarem

estratégias para suprir as lacunas deixadas pela escolaridade básica, vivenciada nas escolas públicas, as marcas deixadas ao longo da formação produzem “o que Bordieu e Champagne (2003) denominaram de “eliminação branda”, na medida em que a eliminação vai se processando durante todo o percurso escolar, cujos efeitos são cumulativos.” (Zago, 2008, p. 161)

A pressão social pela democratização do ensino superior e o debate a respeito das políticas de ação afirmativa⁴ avançaram no final da década de 1990, conseguindo importantes conquistas no início dos anos 2000. O debate sobre o passado escravocrata e a dívida histórica do país com a população negra foi ampliado, passando a ocupar espaço nos meios de comunicação de massa. A inexistência de políticas públicas destinadas a essa numerosa parcela da população desde o período da abolição, inviabilizou o acesso a uma diversidade de direitos sociais, fazendo com que hoje todos os indicadores – desigualdade social, renda, escolaridade – denunciem as condições de desvantagem da população negra (PAIVA, 2010). As reivindicações dos movimentos negros por reconhecimento e redistribuição dos bens sociais, alguns inclusive organizados através de pré-vestibulares comunitários, influenciaram diretamente na adoção de reserva de vagas nas universidades públicas, seja para alunos oriundos de escolas públicas e/ou para os que se auto-declaram negros⁵. Segundo Paiva (2010):

É, portanto, um momento de profundas transformações na agenda pública no que se refere ao acesso à educação. Significa o primeiro momento em que uma ação estatal efetiva vai buscar a parcial reparação do déficit de educação superior para a promoção da cidadania. É o momento em que se tenta mitigar a situação perversa instalada no sistema educacional brasileiro: aqueles que têm condições de frequentar boas escolas (a maioria da rede privada, considerada de excelência, e algumas da rede pública) são os que conseguem acesso à educação gratuita, de qualidade das universidades públicas.” (Paiva, 2010, p.32/33)

Atualmente, a chamada “política de cotas” é uma realidade em uma grande parte das universidades brasileiras. Além de ampliarem as condições de acesso ao

⁴ Termo cunhado nos Estados Unidos para qualificar medidas governamentais adotadas na direção de corrigir ou compensar práticas discriminatórias do passado e do presente, bem como para prevenir novas manifestações de discriminação.

⁵ Algumas informações foram apresentadas em uma nota de rodapé na introdução. Apesar desta discussão tangenciar a temática desse trabalho, não pretendemos aprofundar uma reflexão a respeito das políticas de ação afirmativa no Brasil, principalmente no que diz respeito as diferentes estratégias burocráticas adotadas pelas universidades públicas no ingresso dos alunos cotistas.

ensino superior público para jovens das classes populares, atenuando desigualdades sociais, trazem o mérito de denunciar institucionalmente a existência do racismo no país. Entretanto, se na esfera pública a adoção das ações afirmativas representaram um avanço democrático, no ensino superior privado uma série de questões seguia em aberto.

Apesar da considerável ampliação das vagas disponíveis para o ensino superior no país, as principais políticas de expansão ocorreram em conjunto com a privatização deste setor, envolvendo custos que seguiam inviabilizando o ingresso de estudantes oriundos das classes populares e mantendo seu caráter elitista.

No período 1960-1970, enquanto as matrículas nas instituições públicas registravam um crescimento da ordem de 260%, as matrículas do setor particular cresciam mais de 500%. Na década seguinte 1970-1980, o crescimento do setor privado foi de 311,9% e o do setor público, de 143,6% (SAMPAIO, 2000, p.57). A expansão do setor privado não parou. A universidade pública expandiu-se, mas sobretudo a partir dos anos 70 do século XX até os dias atuais, as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003, p.8-19. (Zago, 2008, Pág. 150)

De fato, a expansão da iniciativa privada não cessou. Dados de 2009 do Ministério da Educação mostram que em 1980 havia 200 instituições de ensino superior públicas e 682 privadas. Vinte anos depois, essa diferença salta para uma relação de 250 instituições públicas para 2.201 instituições privadas (VIEIRA e VIEIRA, 2010). Imerso na lógica neoliberal, que prega o desmonte do estado rumo a uma configuração mínima e submetida aos interesses do mercado, surge o ProUni como solução para minimizar os impactos excludentes da educação superior. O Governo Federal financia vagas em instituições privadas para alunos das classes populares e oriundos de escolas públicas, apresentando também o reconto racial em parte delas. Como contrapartida, essas instituições ficam isentas de uma série de tributos e recebem incentivos fiscais de diferentes ordens. Se por um lado esta medida amplia as possibilidades de acesso ao ensino superior, o gerenciamento dessas universidades através da lógica empresarial, entendendo a educação como um bem de consumo e o aluno como consumidor, trazem questões sobre a qualidade da formação oferecida nestes espaços.

Verificando que o ensino superior público, não obstante também ter presenciado o aumento no quantitativo de estudantes oriundos de camadas populares, permaneceu em sua essência elitizada e refratária às camadas populares, conclui-se que se manteve a desigualdade no acesso e a discrepância de formação, uma vez que a permeabilidade aos estudantes considerados “carentes” foi mais visivelmente notada através da considerável expansão do número de matrículas no ensino superior privado. (Vieira e Vieira, 2010, p. 83)

O movimento de pré-vestibulares comunitários é um importante ator nestas recentes transformações vivenciadas no cenário acadêmico brasileiro, defendendo diferentes posições em relação a elas. Os cursos contam com iniciativas e participação de grupos ligados a Igreja Católica, ao movimento negro em diferentes vertentes, ao movimento estudantil, sindical e comunitário. Poucos são os que possuem sede própria e costumam funcionar em locais bastante diversificados, como escolas, universidades, instituições religiosas e associações comunitárias. Atualmente, não existem dados precisos sobre as iniciativas existentes, mas segundo Zago (2008), no ano de 2001 se estimava a existência de 800 núcleos em todo o país, com maior concentração na região sudeste.

No próximo tópico, apresentaremos algumas das principais iniciativas no campo do PCVs no Rio de Janeiro, citadas como aquelas que ajudaram a impulsionar a expansão deste movimento. Apesar do reduzido número de publicações acadêmicas sobre essa temática, uma breve revisão bibliográfica permitiu situarmos a diversidade de práticas adotada nestes espaços, perseguindo aquelas dirigidas a uma formação crítica para além da aprovação no vestibular e buscando entender a dimensão da produção de subjetividade nestes contextos.

2.2 Principais iniciativas e o lugar da formação política

O PVP⁶ representa a oportunidade de retomada dos estudos e ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade e formação de subjetividades. (Zago, 2008, p. 159)

⁶ Pré-Vestibular Popular.

O primeiro pré-vestibular que se tem notícia no Estado do Rio surgiu no ano de 1986, organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), no contexto de um projeto mais amplo denominado *Universidade para Trabalhadores* (NASCIMENTO, 1999). Filiado a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e atendendo prioritariamente os funcionários sindicalizados de nível médio da própria universidade, suas práticas eram atravessadas pela perspectiva “clássica” de militância, baseada em uma leitura marxista das relações sociais, ou seja, pautada na luta de classes na qual os trabalhadores, que contam apenas com a venda de sua força de trabalho para se sustentar, entram em embate contra os detentores dos meios de produção:

Desde seu início, o Pré-Vestibular vem se mostrando uma experiência repleta de desafios pedagógicos e políticos, que se refletem na tentativa de construir, em um ano, uma prática pedagógica que desenvolva a consciência crítica e, ao mesmo tempo, prepare os alunos para os exames vestibulares (...) No plano político, abrimos um espaço de debate e reflexão da prática social dos alunos-trabalhadores, que busca contribuir para a formação de uma consciência de classe fundamental na vida social e na futura trajetória universitária dos nossos alunos (...) a ação política também vem se materializando em nosso fazer pedagógico, através do domínio crítico dos conteúdos transmitidos e da relação professor aluno. Objetivamos que o aluno ocupe o papel de sujeito (...). (SINTUFRJ, 1989)

Em 1990 surge o Mangueira Vestibulares, organizado por professores e alunos do Colégio Estadual Ernesto Faria, atendendo aos estudantes do Morro da Mangueira e seu entorno. Posteriormente o curso criou um estatuto interno, passando a se chamar Associação Mangueira Vestibulares e dentre seus objetivos estava a intenção de criar e fortalecer lideranças comunitárias. Mais do que uma perspectiva classista, que, no entanto, não era desconsiderada, o espaço geográfico ganhava uma relevância em sua atuação. O fortalecimento de valores comunitários e de uma participação política vinculada à localidade da Mangueira ampliava as possibilidades de interlocução com o poder público, potencializando as reivindicações por equipamentos urbanos e a construção de outras formas de representação do espaço da favela por parte de seus moradores.

O Centro de Ações solidárias da Maré – CEASM – caminhava em uma direção semelhante. Fundado no ano de 1997 naquela que é considerada a maior favela do Rio de Janeiro, o CEASM iniciou suas atividades em 1998 com o Curso

Pré-Vestibular da Maré. Entre seus fundadores, a maioria deles nascido na própria comunidade e tendo alcançado o ensino superior, havia o objetivo de construir um projeto político pedagógico que estimulasse o sentimento de identidade e pertencimento à Maré, rompendo com o estigma que se deposita sobre o espaço favelado:

Conscientes de sua condição de exceção, eles criaram a entidade com o objetivo – entre outros – de quebrar a histórica tradição de desenraizamento e ruptura em relação à comunidade de origem, tão comum entre os jovens de origem popular que atingem o nível superior. (SOUZA e SILVA, 2005, p. 174)

O trabalho buscava ampliar o acesso dos moradores da maré a uma diversidade maior de práticas educacionais e culturais, muitas vezes inacessíveis à maioria, o que abria a possibilidade de relações e experiências com novas formas de convivência cotidiana. A criação de um espaço físico e simbólico com essa função educativa, trazendo dimensões políticas para além de um espaço pedagógico formal, deu origem ao que se chamou de *rede sociopedagógica* (SOUZA e SILVA, 2005). Em relação direta com a afirmação da cidadania, vinculada a uma progressiva ampliação do tempo e do espaço dos moradores enquanto atores sociais, essas redes buscavam criar conexões entre os modos de vida na Maré com outras partes da cidade e do mundo, assim como com os elementos da história individual e coletiva daquela localidade. Segundo Souza e Silva (2005):

O ponto de partida para a formulação das ações políticas e pedagógicas do CEASM foi a compreensão de que, na cidade do Rio de Janeiro e em outras metrópoles brasileiras, a maioria da população vem estreitando, progressivamente, seus tempos e espaços existenciais. Esse movimento se manifesta em dois tipos de práticas sociais: a *presentificação* e a *particularização*. (SOUZA e SILVA, 2005, p. 175)

Esses efeitos se encontram diretamente relacionados ao processo de globalização, ao lado de uma série de transformações significativas sofridas nas últimas décadas em diversos âmbitos da vida social. Seus efeitos envolvem intervenções nos sistemas em grande escala e, ao mesmo tempo, nos contextos locais e nas subjetividades interpeladas.

Como conseqüências do processo desigual que acompanha o capitalismo globalizado, a compressão do espaço e do tempo limita as possibilidades de existência na cidade. O achatamento das referências temporais coloca o sujeito habitando sempre o tempo presente, limitando suas possibilidades individuais e coletivas de planejar, sonhar e trabalhar para a construção de outras realidades possíveis. Apesar das conseqüências da *presentificação* se abaterem sobre todos os habitantes das grandes metrópoles, seus efeitos são mais devastadores nos setores populares, dificultando, por exemplo, investimento em uma escolarização de longo prazo, tal como a exigida por uma trajetória universitária. Além disso, vivências centradas no imediato, em um contexto com poucos recursos materiais e simbólicos, facilitam um caminho de vida que apela para a condição marginal, aumentando as chances de envolvimento em ações criminosas.

O estreitamento temporal se conecta a uma vivência espacial reduzida. A existência limitada à localidade reduz as experiências do sujeito no convívio com outras práticas e formas de vida, inviabilizando o exercício da cidadania, que necessariamente implica um convívio com a alteridade. Deste modo, segundo Souza e Silva (2005), muitos moradores de favela acabam por não se reconhecer enquanto integrantes da cidade em um sentido mais amplo, vivência explicitada nos discursos que separam o “morro” do “asfalto”.

A compressão das vivências cotidianas ao particular e ao imediato fragiliza as possibilidades de democracia, criando um regime de guetos, onde o contato com a diferença é cada vez mais raro. A noção de coletividade se enfraquece e aumentam expressões de intolerância, medo e insegurança no espaço público. Como conseqüência, múltiplas formas de violência ganham espaço, levando ao esgarçamento do tecido social e precarizando as condições de vida da maior parte da população.

Junto a isso, as transformações nas tecnologias de comunicação provocam uma ampla difusão de imagens, representações e enunciados, universalizando o desejo de consumo através dos discursos publicitários. Entretanto, a possibilidade de acesso a esses produtos se restringe a determinados grupos socioeconômicos, fazendo com que a percepção da desigualdade se acentue, intensificando as tensões sociais urbanas.

Podemos considerar que a construção de *redes sociopedagógicas*, seja na AMV ou no CEASM, buscavam formas de responder a esses processos perversos, expandindo as referências espaço-temporais, viabilizando o contato com novas linguagens e ampliando as possibilidades de existência dos jovens destas comunidades. A subjetivação política se mostra como um vetor de resistência neste processo, caminhando em direção contrária a essa crescente privatização da experiência e agregando sujeitos em torno de questões problemáticas da convivência humana. A participação política é entendida como uma demanda subjetiva, que reposiciona os indivíduos frente às questões da sociedade mais ampla, “expresso pela maneira como cada um busca vincular-se à coletividade e lançar-se em espaços de discurso e de ação no intuito de afirmarem-se como seus membros.” (Castro, 2006, p.254)

Dentre os atores representativos na história dos pré-vestibulares comunitários, destacam-se ainda o movimento negro ou os núcleos da Pastoral do Negro ligados à Igreja Católica, voltados para a população negra e de baixa renda. O movimento de pré-vestibulares étnicos tem seu surgimento na Bahia com o nome de Pré-Vestibulares para Negros, atravessado por reflexões do debate racial e influenciando outros movimentos espalhados pelo país. No Rio de Janeiro, o PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes – e o Educafro – Educação e Cidadania para os Afro-Descendentes e Carentes – são exemplos deste desdobramento.

Em 1993, surgiu na Igreja da Matriz em São João de Meriti, Baixada Fluminense, o primeiro núcleo do PVNC, criado por professores do ensino médio e militantes do movimento negro, “cuja atuação transitava entre e articulava a discussão racial nos campos religioso, partidário e da educação.” (Santos, 2005, p.188). Dentre os motivadores para sua criação figuravam a precariedade do ensino médio na Baixada Fluminense e a consequente baixa quantidade de alunos das classes populares – em sua maioria negros – nos bancos das universidades. Suas práticas tinham como marca o tema central relativo à discriminação racial no Brasil, problematizando em sala de aula a herança de um passado escravocrata relativamente recente, com as atuais condições de exclusão social e produção da pobreza. Desse modo, alunos, professores e coordenadores construíam formas de

identificação e reconhecimento a respeito dos problemas que os colocavam distantes dos conteúdos exigidos nos vestibulares e do acesso à universidade.

No ano seguinte, a repercussão com o trabalho realizado fez com que outros grupos e atores se aproximassem desta iniciativa. A aprovação de alunos para universidades públicas e a negociação de bolsas de estudos em universidades privadas⁷, fortaleceu os esforços de expansão deste trabalho, que ao final de 1994 contava com mais de 20 núcleos espalhados pela Baixada Fluminense. Novos espaços de debates e decisão foram se constituindo, tais como a Assembléia Geral, as equipes de reflexão racial e pedagógica, além da construção de um jornal. O PVNC passou de uma iniciativa pontual à condição de movimento de cursos pré-vestibulares comunitários organizados em rede, influenciando ao longo da década de 1990 a criação de outras iniciativas, chamadas de cursos independentes. Nascimento (2002) afirma que o PNVC:

Foi o primeiro a organizar-se como uma rede, a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de fazer a prova do vestibular para os estudantes mais pobres, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, a divulgar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos, a aparecer em documentos governamentais. Foi a partir do PVNC que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares hoje existentes. (Nascimento, 2002, p.5)

A multiplicação dos núcleos e membros atuantes trouxe também diferentes interesses e perspectivas políticas para o movimento, gerando tensões a respeito de algumas características e objetivos norteadores, como as formas de gestão, possibilidades de financiamento e o foco atribuído ao debate racial, além das disputas de poder. Em função disto, a velocidade de seu crescimento, passando de uma única iniciativa em 1993 para 77 núcleos em 1999, acabou sendo proporcional a sua posterior redução em aspectos quantitativos, visto que em 2001, apenas 32 núcleos se vinculavam a rede PVNC (SANTOS, 2006).

Ao final da década de 1990, o PVNC atravessava um intenso processo de esfacelamento e *recomposição de identidades coletivas* (SANTOS, 2005), configurando mais uma redefinição do movimento de PVCs do que propriamente

⁷Dentre essas negociações, destaca-se a parceria com PUC-Rio, iniciada no próprio ano de 1993, através de bolsas de ação social.

a decadência desta entidade. Alguns núcleos passaram a atuar de forma isolada ou independente, ao mesmo tempo em que novas redes foram se constituindo, com destaque para a Educafro, que hoje conta com núcleos nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, funcionando em espaços cedidos por igrejas, associação de moradores e escolas públicas.

Um dos dispositivos de nosso interesse criados no PVNC, e posteriormente incorporado por uma série de iniciativas, é a disciplina chamada Cultura e Cidadania. Além das disciplinas tradicionais exigidas nos exames do vestibular – Matemática, Português, Biologia, História e outras – o PVNC incluiu em sua grade curricular uma disciplina para que questões sociais fossem discutidas, possibilitando um espaço de pensamento crítico, formação cidadã e novos modos de se perceber no mundo. Sua construção excede os limites dos conteúdos e práticas pedagógicas voltados para o vestibular, ganhando contornos e formatos diversos:

Cultura e Cidadania não é uma disciplina curricular no sentido tradicional. Criação do PVNC em 1994 para potencializar as ações políticas e culturais dos integrantes do movimento, *Cultura e Cidadania* é um momento de reflexão e debate sobre raça, racismo, discriminação, desigualdades, sociedade, cultura, política, economia, educação, movimentos sociais e questões da atualidade. Por isso, *Cultura e Cidadania* não deve ser matéria de um único educador; ao contrário, é um espaço que deve ser aberto para educadores do movimento e convidados.⁸

É relevante pensar nas conseqüências do encontro entre professores e alunos neste espaço. A negociação coletiva sobre como se localizam e se posicionam no campo social, facilita a construção de instrumentos que esclarecem os processos de exploração e exclusão aos quais se encontram submetidos. A consciência das circunstâncias que os colocam em condições sociais desfavoráveis viabiliza o engajamento em ações pela construção de uma sociedade mais igualitária. Através de uma pesquisa de campo em dois núcleos do PVNC, Candau (2005) constatou que o preconceito racial se revelava um dos mais fortes temas trabalhados nestes espaços, envolvendo estratégias para reconhecer os processos de discriminação sofridos pela população negra, assim como formas de combate a

⁸ <http://pvnc.sites.uol.com.br/culturacidania.htm>

sua expressão. Apesar de ser um componente importante, sua abordagem não era homogênea, pois os diferentes núcleos e professores encontravam modos singulares de conduzir essa discussão.

No entanto, Santos (2005) entende que a existência da Cultura e Cidadania muitas vezes acabou por anular a dimensão política das demais disciplinas. A proposta inicial de transversalizar esse tensionamento político por todas as práticas pedagógicas, articulando a realidade cotidiana dos alunos dos PVCs com a construção dos conhecimentos, por vezes acabou ficando limitada a essa disciplina.

Ainda assim, mesmo que restrita a alguns espaços, a noção de empoderamento (CANDAU, 2005) configurava uma característica importante. Os alunos tinham ampliadas suas possibilidades, entrando em contato com a capacidade de ação no mundo e com o protagonismo na condução de suas vidas. Isto se aplica tanto em um enfoque individual, como por exemplo através do fortalecimento da auto-estima, quanto a um enfoque coletivo, envolvendo a organização do grupo:

Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos, são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada (...) elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes. (Gohn, 1999, p. 18/19)

A tematização destas questões com os alunos dos PVCs deflagra uma dinâmica social que privilegia uns em detrimento de outros, forçando um trabalho de elaboração do mal-estar que advém da consciência das desigualdades sociais. Os jovens são apresentados ao caráter conflitivo das interações humanas, justamente aquilo que as faz serem políticas. Da condição de aluno, após o ingresso na universidade, muitos acabam se tornando professores ou coordenadores das iniciativas onde estudaram, passando a atuar como multiplicadores do movimento de pré-vestibulares comunitários.

A dimensão política do processo de subjetivação é acionada no exercício do reconhecimento das diferenças e no engajamento em ações de combate às

desigualdades sociais reproduzidas a partir de mecanismos de exclusão. Cabe agora uma apresentação mais precisa do que entendemos por subjetividade nessa discussão, ou seja, de que modo os pré-vestibulares comunitários se tornam espaços de produção de subjetividade.

2.3

A subjetividade em questão

Aqueles que se convencionou chamar “trabalhadores sociais” – jornalistas, psicólogos de todo o tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc – atua de alguma maneira na produção de subjetividade. (Guattari e Rolnik, 2007, p.37)

A idéia de subjetividade acompanha o debate filosófico ao longo do tempo, trazendo diferentes perspectivas e formas de entendimento a cada momento histórico. As matrizes que serviram de base para o seu surgimento se encontram vinculadas ao pensamento moderno. Segundo Marcondes (1997), a ideia de progresso e a valorização do indivíduo são duas noções fundamentais deste período histórico, caracterizando a modernidade de acordo com as marcas que imprimiram na cultura ocidental a partir do séc. XVII. O declínio da autoridade das instituições, que naquele momento tinha na Igreja católica sua maior referência, começava a se intensificar frente às descobertas encontradas no campo da ciência. Os estudos de Nicolau Copérnico sobre o modelo de cosmo iniciam esse processo, desconstruindo matematicamente o sistema geocêntrico ao afirmar que é Terra seria apenas mais um astro girando em torno do Sol. A partir de então, os conhecimentos da Escolástica sobre o homem e o mundo sofrem uma série de abalos, ganhando um caráter obscurantista, o que reforça a idéia de progresso e da ruptura com a tradição em nome do novo, ao mesmo tempo em que abre caminho para a valorização do indivíduo como sujeito do conhecimento.

Marcondes afirma que, além da revolução científica, o humanismo renascentista e a reforma protestante criaram as condições de possibilidade para o surgimento do período moderno, inaugurando a problemática da subjetividade. O aumento da capacidade de intervenção humana sobre o mundo colocava o indivíduo numa relação de paridade com Deus em seu aspecto criador, ao mesmo tempo em que o encontro com o texto religioso se abria para outras interpretações no momento em que a Bíblia começava a ser traduzida do Latim para outras línguas. Esse descentramento permite aos indivíduos criar relações com os sentidos e as práticas religiosas para além de uma interpretação instituída como única.

O novo paradigma epistemológico decorrente destas transformações tem na figura de Descartes um marco inaugural, responsável por fundar a concepção de ciência moderna. Sua relevância se expressa na ênfase que atribui à racionalidade humana com o “argumento do cogito”, considerando-a responsável por todo e qualquer conhecimento em uma época em que boa parte das verdades que guiavam a existência em sociedade caía por terra:

Esses questionamentos mergulharam o homem da época em um ‘mar de incerteza’. Descartes assume então a missão de fundamentar ou legitimar a ciência, demonstrando de forma conclusiva que o homem pode conhecer o real de modo verdadeiro e definitivo. (MARCONDES, 1997, p.163)

O pensamento cartesiano pressupõe que o mundo existe enquanto uma realidade em si, tornando necessário apenas desenvolver um método ideal para acessar o real das coisas. Para isso, apóia-se no ceticismo, que por meio da dúvida busca encontrar alguma sustentação capaz de orientar o conhecimento humano. O campo das sensações é colocado sob suspeita, visto sua proximidade com o sonho e a ilusão, ambos relacionados à idéia de engano que pressupõe a existência de boas cópias da realidade.

Em meio a um cenário caótico, que já não contava mais com as antigas certezas para orientar a vida e as possibilidades de conhecer, Descartes buscou refúgio na interioridade e na introspecção para desenvolver sua proposta epistemológica. Tomando a consciência subjetiva individual como campo de análise, o autor fez uma aposta na interioridade e na racionalidade como lugares

possíveis para toda e qualquer certeza, buscando através da subjetividade a possibilidade de um conhecimento universal.

A dualidade que transforma sujeito e objeto em entidades separadas é herdeira destas reflexões. Sua presença ainda hoje no campo social é responsável pela naturalização de uma concepção intimista e essencializada da subjetividade – muitas vezes embasando práticas no campo da Psicologia – assim como pela crença de que os objetos guardam verdades em si mesmos. Essa concepção de realidade atribui ao homem a função de encontrar boas representações para a mesma, e o campo do conhecimento se define pela capacidade de uma racionalidade individual em acessar o universal, encontrando as melhores cópias do real por meio do método mais adequado.

Criam-se assim duas esferas autônomas e interativas, cortadas de suas realidades políticas, culturais, produtivas – um sujeito a um só tempo pensante e autobiografável, que conhece o mundo, e um objeto dado a priori que espera ser desvelado em sua intimidade pelo primeiro. (Miranda, 2009, p.411)

Não muito tempo depois, a solução epistemológica encontrada por Descartes se deparou com o problema do “solipsismo”. A aposta na consciência individual como lócus do conhecimento isolava o indivíduo do mundo externo, incluindo os outros indivíduos e suas consciências, que eram também tomadas como objeto. A justificativa e a verificabilidade de verdades universais apoiadas apenas em uma única consciência individual se tornava algo impossível.

Segundo Marcondes (1992), é por meio da “virada lingüística” que se encontra uma solução para o problema do isolamento presente no subjetivismo, tornando as questões relativas à linguagem um novo campo de estudo, que pela primeira vez abandona a concepção de pensamento como abstração subjetiva para considerá-lo em termos lingüísticos. Esse movimento acaba se bifurcando por duas concepções distintas de linguagem, e conseqüentemente de sujeito e verdade, desenvolvidas no que chamamos de ciência contemporânea.

A primeira delas é representada pelo Objetivismo Lógico, que entende a linguagem como cópia do real, ou seja, como signos que apenas nomeiam as coisas que existem no mundo, independentes de qualquer interpretação. Melhor dizendo, são as coisas em si que configuram os significados, pois há ali uma

essência que tem como correlato uma representação adequada, numa relação direta entre nome e objeto. Por esse ponto de vista, a linguagem seria somente uma forma de externar um pensamento que é prévio a ela e independe dela para sua formação, trazendo consigo o sentido de uma subjetividade naturalizada que é inata ao indivíduo.

A segunda, denominada Construtivismo Pragmático, entende a linguagem como ação no mundo, e seus significados podem ser múltiplos, dependendo das práticas sociais as quais estão atrelados. Isso quer dizer que o sentido atribuído a uma fala não pode ser dissociado do contexto em que foi proferido, pois é ele que vai defini-lo. Assim, sujeito e objeto não são entidades definidas de antemão, não havendo realidade ou cognição em si mesma, pois são os contextos de linguagem que vão produzir de forma ininterrupta tanto as possibilidades de se debruçar sobre o mundo, quanto o próprio mundo que se oferece aos nossos sentidos.

Podemos afirmar que o pensamento de Guattari se filia a concepção pragmática de linguagem, já que para o autor, “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.” (GUATTARI e ROLNIK, 2007, p. 40). Ferdinand de Saussure é visto por ele como um dos primeiros linguistas a conceber o caráter fundamentalmente social da linguagem, ou seja, um fato social que se expressa em falas e agentes individuados. Do mesmo modo que o indivíduo falante faz uma apropriação da linguagem ao se exercer no discurso, a subjetividade que circula no campo social é assumida e vivenciada por indivíduos nos modos particulares como conduzem suas vidas. Escapando de uma suposta natureza humana, a proposta de Guattari pensa a subjetividade através da idéia de produção, ou seja, uma subjetividade industrial, maquínica, fabricada e consumida nas interações sociais.

O conceito de máquina é central em sua proposta teórica, referindo-se a uma organização de fluxos e forças heterogêneas que faz fazer determinadas coisas, configurando formas de ver, sentir e estar no mundo (MIRANDA, 2009). Sua aplicação vai de encontro às concepções de linguagem herdeiras do Objetivismo Lógico, buscando superar a idéia de sujeito como entidade predeterminada e lugar da “agência pura”. A perspectiva maquínica não interroga o que se é, mas sim o que se faz, provocando um deslocamento em relação à ontologia clássica do ser enquanto sujeito racional essencializado.

As máquinas de produção de subjetividade agenciam fluxos de elementos semióticos nos atravessamentos componentes da vida humana. De acordo com Guattari (2007), a fabricação das subjetividades nas sociedades tradicionais se dá através de máquinas mais territorializadas, tal como castas, etnias e corporações profissionais. No sistema capitalístico a produção é industrial, ocorrendo em escala planetária:

Esquemáticamente falando, eu diria que, assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são próprias, injeta-se representações nas mães, nas crianças, como parte do processo de produção subjetiva. Muitos pais, mães, Édipos e triangulações são requeridos para recompor uma estrutura de família restrita. (GUATTARI e ROLNIK, 2007, p. 33)

Suas críticas a uma visão universalizante da subjetividade se estendem a psicanálise tradicional e ao estruturalismo, que segundo o autor, desconsideravam aspectos históricos, político-sociais e estéticos como atravessamentos da produção subjetiva. Psicanalista de formação lacaniana, Guattari vai aos poucos se afastando desse referencial, algo que é potencializado a partir de seu encontro intelectual com Deleuze. O conceito de Édipo e o papel do romance familiar na construção do psiquismo são enxergados como algo circunscrito historicamente, atrelados aos modos de vida do homem ocidental da era vitoriana e ao modelo burguês de família. O lugar universalista e atemporal atribuído às teses psicanalíticas se torna um aspecto redutor das múltiplas possibilidades de expressão subjetiva, limitadas por uma miopia edípica (Miranda, 1996).

Deleuze e Guattari disseram não a universalização da estrutura edípica e protagonizaram um movimento de ampliação do conceito de subjetividade, que mostra o inconsciente menos teatral, ao remontar a cena primária, a tragédia de Édipo, e mais a fábrica, a usina, que produzem constantemente o desejo. (Miranda, 1996, p. 14)

Os autores propõem um inconsciente maquínico aberto às relações sociais, às interações econômicas, ao movimento da história e a efetivação de novos possíveis. A heterogeneidade na produção subjetiva inclui desde o romance familiar, as inovações tecnológicas, as relações de trabalho e a mídia, que veicula através de seus discursos valores, comportamentos, sensibilidades, formas de existir e perceber o mundo.

Como consequência desta abordagem, a subjetividade carrega uma condição processual e não pode ser entendida separadamente das condições políticas de sua fabricação. Em *Caosmose* (1992), Guattari retoma o conceito bakhtiniano de *polifonia* para pensar a produção da subjetividade no encontro de uma pluralidade de “vozes”, fazendo referência ao caráter coletivo dessa produção através da idéia de *agenciamentos coletivos de enunciação*. A produção de sentidos, de semiotização, e conseqüentemente de subjetividades, não se encontra centrada em agentes individuais ou em instâncias intrapsíquicas. Tampouco é exclusiva de agentes grupais, como se sua produção de sentidos fosse depositada em subjetividades “recipientes”.

Os processos de subjetivação são duplamente descentrados, superando a dicotomia entre agentes individuais ou grupais (Guattari e Rolnik, 2007). Envolvem tanto o funcionamento de máquinas de expressão com caráter extrapessoal ou extra-individual – sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos e midiáticos – quanto de natureza infrapsíquica – sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto e de imagem. Sua configuração ocorre ao mesmo tempo internamente e em um determinado período espaço-temporal, na condição de partes indissociáveis de um mesmo acontecimento, que não é passível de totalização no indivíduo. O campo da subjetividade extrapola o indivíduo, que se torna um consumidor desses signos na condução de sua existência particular, seja através de uma postura passiva de mera repetição ou de uma atitude criativa, na qual exerce uma reapropriação dos elementos da subjetividade.

A metáfora industrial, maquínica, oferece uma contribuição importante para se compreender os processos de subjetivação no sistema capitalista. Preocupado com os modos de vida contemporâneos, Guattari se interrogava a respeito da diversidade de máquinas de subjetivação que povoavam o mundo, buscando entender as relações estabelecidas entre os dispositivos do sistema capitalista pós-industrial e a produção de subjetividade. Através de diálogos com o pensamento marxista, entendia a produção de subjetividade no contexto do que o pensador alemão definia como infra-estrutura produtiva. Segundo Guattari, a cultura capitalística passou a permear todos os campos de expressão semiótica, expandindo-se pelo território global com vistas a participar ativamente das produções subjetivas que respondessem aos seus interesses. A subjetividade era

então produzida em série, tal como um produto na esteira de uma linha de montagem, modelando e homogeneizando modos de experienciar o mundo. Havia, assim, uma conexão estreita entre as grandes máquinas produtivas, voltadas ao controle social, e as instâncias psíquicas que definiam modos de existir. A atenção das máquinas produtivas se volta ao campo do desejo, para além da simples produção de mercadorias, entendendo que “a produção de subjetividades constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (Guattari e Rolnik, 2007, p.36)

O capitalismo pós-industrial que, de minha parte, prefiro qualificar como *Capitalismo Mundial Integrado* (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens. (Guattari e Rolnik, 2007, p. 30-31)

A hegemonia do modo de produção capitalista atinge o que Guattari chamou de *Capitalismo Mundial Integrado* – CMI – massificando ao redor do mundo comportamentos e modos de consumir. O consumo aqui não diz respeito aos objetos em si, mas aos signos atrelados a eles e as conseqüentes representações sociais, veiculadas pelas máquinas de produção subjetiva. Os modos de relação com o consumo criam as diferenças frente à massificação, estabelecendo novas hierarquias sociais. Indivíduos normatizados, úteis e produtivos para a reprodução do capitalismo, surgem como resultado desta produção em massa, construindo suas personalidades através de padrões de consumo. Para além da opressão direta no plano econômico e social, por meio do controle da produção de bens e da coerção material sobre as relações sociais, o CMI age sobre a economia coletiva dos desejos, amparada pelo modo-indivíduo de produção subjetiva. A “laminação” da produção de subjetividade provoca o achatamento das diferenças, criando uma imensa força coletiva de trabalho e uma massa de consumidores, que se tornaram a indústria de base do sistema capitalista (Miranda, 2009).

Apesar da intensidade das forças que operam o assujeitamento da subjetividade, instrumentalizadas por veículos de comunicação de massa, Guattari entende que as lutas contra a violência do capitalismo, que antes ocorriam no campo social, constroem novas frentes de batalha nos *territórios* subjetivos. Ao

trabalhar com a idéia de uma micropolítica, afasta-se da concepção marxista, que enfatiza como determinantes da subjetividade os aspectos da macro estrutura sócio-econômica. A *subjetividade capitalística* encontra limitações em seu ímpeto de totalização, responsáveis por criar pontos de ruptura e resistência, denominados pelo autor de *processos de singularização*.

Uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (Guattari e Rolnik, 2007, p. 22/23)

Sua concepção em rede para pensar o campo social faz referências às *revoluções moleculares* que desestabilizam o instituído, o *Molar*, composto de realidades através de linhas duras, visíveis, que produzem indivíduos e a dicotomia entre sujeito e objeto. Por essa perspectiva, toda transformação social demanda revoluções subjetivas, englobando não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também os domínios moleculares de sensibilidade e desejo. Em sua militância e estudos sobre ecologia, lutas pelos direitos das minorias e pela afirmação de mídias mais autônomas, plurais e livres, Guattari se ocupava de pensar sobre as *linhas de fuga* pelas quais grupos ou sujeitos construía modos singulares de existência.

É nesse contexto que pretendemos situar o movimento de pré-vestibulares comunitários, buscando seguir entre suas práticas aquelas que escapam de uma modelização embrutecedora da subjetividade, afirmando formas de vida mais autônomas e singulares. Cabe refletir sobre as possibilidades das *redes sociopedagógicas*, ou de espaços como a disciplina Cultura e Cidadania, em frustrar os mecanismos de interiorização dos valores *capitalísticos*, tais como a meritocracia e o individualismo. De que maneiras estas e outras práticas similares permitem movimentos de emancipação, partindo da construção de valores independentes das escalas “que nos cercam e espreitam por todos os lados.”? (Guattari e Rolnik, 2007, p. 56).

Há sempre uma espécie de resistência social que deve se opor aos modos dominantes de temporalização. Isso vai desde a recusa de um certo ritmo nos processos de trabalho assalariado, até o fato de certos grupos entenderem que sua relação com o tempo deve ser produzida por eles mesmos. (Guattari e Rolnik, 2007, p. 56)

O ingresso de jovens oriundos de pré-vestibulares comunitário nas universidades, particularmente aqueles que se constituem enquanto espaços de singularização, representa um foco de resistência política de grande relevância, criando ruídos na lógica do sistema, não mais como abstrações, mas sim como experiências vivenciadas nas práticas cotidianas. No entanto, o próprio Guattari afirma que há sempre algo de precário nos processo de singularização. Essa fragilidade diz respeito ao risco permanente de que essas *linhas de fuga* sejam recapturadas, seja por uma institucionalização que interrompe o processo criativo ou por um recrudescimento dos vetores de subjetivação capitalística. Segundo ele, o “inimigo” não se limitaria aos distantes imperialismos dominantes, muitas vezes sendo encontrado em nossos aliados, ou em nós mesmos, através de forças que insistem na reencarnação dos modelos hegemônicos.

A burocratização das práticas pedagógicas ou a busca por uma formação exclusivamente pautada nas exigências do vestibular, podem nos servir como exemplos destas forças de captura. Uma característica significativa dos movimentos sociais, incluindo o movimento de PVCs, é justamente essa condição de precariedade.

Uma das características básicas de todo movimento social, quer popular ou não, é seu fluxo e refluxo. Eles não são instituições. Podem até se materializar em alguma organização, mas isso é uma provisoriedade. A organização pode morrer, mas a idéia geradora certamente persistirá. E esta idéia gerará o renascimento do movimento em outro contexto. Portanto, movimentos são frutos de idéias e práticas. As práticas fluem e refluem. As idéias persistem, e se transformam agregando elementos novos, ou negando velhos, segundo a conjuntura dos tempos históricos. Os movimentos são históricos e têm, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demandas. (Gohn, 1999, p. 101)

Apesar destas limitações, é possível afirmar uma intensa potencialidade de resistência no contemporâneo. Guattari entende que a autonomização de um grupo corresponde a sua capacidade de ação enquanto produtor de subjetividade, operando na condição de protagonista do seu trabalho de semiotização e se inserindo nas relações de força locais, bem como na articulação de alianças com outros movimentos. Nossa proposta metodológica com o uso da câmera se pautou por essa discussão, permitindo que a construção do documentário caminhasse neste sentido.

No próximo capítulo, apresentaremos a perspectiva cartográfica como o instrumento metodológico que nos guiou no campo dos pré-vestibulares comunitários, acompanhando os processos de produção de subjetividade nos diferentes contextos. Além de uma discussão sobre o caráter interventivo desta abordagem, pretendemos apresentar o percurso e os percalços que nos fizeram delimitar a Associação Mangueira Vestibulares como espaço de investigação.

3

A pesquisa-intervenção em pré-vestibulares comunitários: cartografando experiências e processos

Antes de aprofundarmos a proposta metodológica deste trabalho de investigação, cabe esclarecer o sentido da palavra intervenção no contexto da pesquisa em ciências humanas. A idéia de pesquisa-intervenção é polissêmica, englobando diferentes práticas sobre um mesmo nome. Esse termo tem origem no movimento da análise institucional, que segundo Baremblytt (1992), agregou uma série de autores, dentre eles Deleuze e Guattari. Sua aplicação era vista como uma crítica às abordagens positivistas de pesquisa, envoltas pelo paradigma da representação e defensoras da suposta neutralidade, onde se buscava eliminar a participação do pesquisador na produção do conhecimento.

Ao levantar historicamente o problema da participação na pesquisa, Kastrup (2008) retoma o conceito de pesquisa-ação de Kurt Lewin, responsável por influenciar diferentes trabalhos na América Latina e no Brasil no campo da psicologia social. Boa parte deles, comprometidos com uma abordagem mais crítica e com a investigação das transformações sociais em diversos contextos, tais como, trabalhos comunitários, movimentos sociais e projetos de educação popular. Segundo a autora:

“A pesquisa-ação crítica revela-se potencializadora da organização de grupos e de espaços de participação coletiva incluindo, no seio do próprio método, a articulação entre pesquisa e política.” (Kastrup, 2008, P. 446)

A idéia de intervenção na pesquisa vai ganhando contornos de ato político, dando substância a práticas que cada vez mais vão se afastando das abordagens tradicionais de pesquisa em ciências humanas. Intervir, nesse contexto das pesquisas participativas, conecta-se com abordagens teórico-metodológicas que caminham no sentido da transformação social.

Seguindo na contramão das abordagens que entendem o campo social como algo fixo e autônomo – cabendo ao pesquisador uma postura imparcial para acessar o mundo tal como ele é – o conceito de implicação é desenvolvido por René Lourau, importante membro do Movimento Institucionalista. Segundo ele,

analisar as implicações na pesquisa pressupõe que aquele que observa um determinado campo já está implicado no mesmo, provocando efeitos em seu objeto de estudo. Entretanto, implicação aqui diz menos respeito à personalidade do pesquisador ou a forma com que determinada temática se conecta a história de vida daquele que interroga seu campo. Lourau defende que as maiores contribuições trazidas por esse conceito são a desestabilização dos pólos sujeito-objeto e a proposta de pensar o ato de pesquisar entre essas duas instâncias, que conseqüentemente são sempre provisórias e se organizam permanentemente em novos arranjos.

A perspectiva da cartografia se aproxima desse modo de pensar a atuação de pesquisa. Criado por Deleuze e Guattari, o método cartográfico visa o estudo da subjetividade em sua dimensão processual, acompanhando seu processo de produção. Sua forma de operar não comporta um conjunto de regras prontas ou objetivos estabelecidos de antemão, o que não quer dizer que suas práticas representem uma ação sem direção. Barros e Passos (2008) defendem que a cartografia inverte o sentido ortodoxo de método. A palavra de origem grega se divide etimologicamente em *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) e *hódos* (caminho, direção), o que pode ser entendido como um percurso pelo campo através de metas pré-estabelecidas. Segundo os autores, a cartografia afirmaria um *hódos-metá*, onde é no próprio caminhar que as metas vão sendo traçadas.

Habitar o território investigado e analisar as implicações do pesquisador no campo são etapas essenciais na sua construção, que diz respeito sempre a uma produção coletiva do conhecimento, interessada em pesquisar com o outro e não sobre ele. Conhecer aqui não é representar uma realidade pré-existente, mas sim acompanhar processos de invenção de si e do mundo. Sujeitos e objetos são co-engendrados como efeitos de uma processualidade e não são prévios ao processo de conhecer. Entretanto, pesquisar um objeto em movimento oferece alguns riscos e deixam perguntas pelo caminho: como não limitar a investigação aos produtos desses processos? Como não perder sua dinâmica em categorias fixadas, deixando de fora o fluxo processual no qual vão se constituindo?

Kastrup se apóia na obra de Deleuze e Guattari para pensar um caminho no âmbito dos estudos da produção de subjetividade, oferecendo algumas pistas para aqueles que desejam praticar o método da cartografia. Antes de tudo, é preciso

retomar a noção de subjetividade como processo de produção. A primeira pista se desdobra desse ponto, pois como cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto, suas práticas necessariamente envolvem o acompanhar dos traçados que vão constituindo um determinado espaço geográfico. A cartografia, nesse sentido, pode ser situada como um método geográfico e transversal, diferentemente de abordagens históricas ou longitudinais. Sua prática ocorre no acompanhamento dos vetores, forças ou linhas que atuam de forma simultânea num determinado espaço. Os movimentos e agenciamentos operados neste encontro fazem com que a produção de subjetividades não se reduza unicamente as contingências históricas ou a sistemas fechados. Ao se cartografar vetores de diferentes ordens – políticos, econômicos, linguísticos, tecnológicos e assim por diante – mapas vão sendo desenhados e renegociados de forma permanente à medida que as conexões entre suas linhas vão se alterando.

O conceito de *rizoma*, tal como foi pensado pelos criadores do método cartográfico, condensa a questão dos fluxos e forças que atuam na produção de subjetividades. Originalmente aplicado à botânica para tratar da estrutura de algumas plantas, o *rizoma* pode se expandir em diferentes direções e sem um eixo principal, funcionando como raiz, talo ou ramo da planta, de acordo com as conexões que estabelece com outras partes da mesma. A apropriação filosófica desse conceito em Mil Platôs (1995) ajuda a pensar um sistema epistemológico onde não há raízes ou princípios fundamentais, atribuindo maior importância a rede de conexões que se estabelece e cria determinados territórios mais ou menos estáveis. Segundo Miranda (2009), esse conceito:

“consiste em um enfrentamento à visão de mundo eminentemente universalista e dicotômica, marcante no mundo ocidental. Desta forma, a importância da noção de rizoma na obra de Deleuze e Guattari é capital, posto que é a subversão de uma “imagem dogmática de pensamento” que procede por hierarquizações, categorias estáveis (identidade, consciência, poder) em prol de uma outra concepção de pensamento, que é puro movimento criador.” (Miranda, 2009, p. 412)

O lugar atribuído ao *rizoma* nos estudos da produção de subjetividades evidencia uma distinção que atravessa por completa a obra de Deleuze e Guattari. Trata-se da diferenciação entre o plano das formas e o plano das forças. Resumidamente, essa distinção considera que todas as formas existentes, que

aparecem como elementos fechados ou estáveis, resultam de agenciamentos que se dão no plano das forças. No trabalho cartográfico, as formas correspondem ao que é percebido pelo campo como fixo ou contínuo. Já as forças são vivenciadas como sensações, afetando o pesquisador sem que haja um entendimento ou uma representação imediata da experiência. Provocam um estranhamento e rejeitam respostas prontas, forçando o trabalho de pensamento e elaboração. Neste sentido, a segunda pista da cartografia a coloca neste último plano, pois considera que ela significa um coletivo de forças. Trabalhar o desenho de um *rizoma* envolve traçar a relação entre um embate de múltiplas forças que fazem existir uma determinada forma. Logo, aquilo que se revela como um indivíduo é sempre o resultado de um processo de individualização, assim como as subjetividades são configuradas por vetores e fluxos de diversas ordens.

A terceira pista considera que toda cartografia é sempre um território existencial, circunscrito por limites semióticos ao invés de limites espaciais. Desta maneira, cartografar é buscar signos, aproximando-se das forças que eles carregam e colocam em circulação no território pesquisado. Entretanto, os mesmos signos que delimitam o território oferecem pontos de abertura, pois trazem embutida uma dimensão de não-sentido extremamente importante. É através desse vazio de significado que se torna possível expandir e modificar os limites dos territórios. Kastrup afirma que o signo por vezes aparece enquanto elemento de problematização, forçando a pensar para além dos limites que ele próprio coloca, o que desata alguns encadeamentos, soltando determinadas linhas para que novas conexões possam se estabelecer. Aqui surge a quarta pista para se perseguir uma prática cartográfica, pois faz parte da mesma rastrear os pontos problemáticos, onde acontecimentos rizomáticos irrompem com determinadas formas estabelecidas, criando pontos de bifurcação.

A quinta pista nos traz a necessidade de um *dispositivo*¹ para fazer o método cartográfico operar. Michel Foucault define o dispositivo como uma rede heterogênea de discursos, instituições e materialidades que resultam em uma série de procedimentos concretos, gerando efeitos no mundo. Kastrup e Barros (2010)

¹ No nosso caso, o diário de campo e os encontro mediados pelo uso da câmera, seja através de entrevistas ou do acompanhamento de atividades cotidianas, foram os *dispositivos* que “fizeram falar”. Retomaremos esse ponto mais a frente.

pontuam que o dispositivo demanda ligações locais para entrar em ação, segundo elas, “encarnadas/encharcadas de materialidade” (Kastrup; Barros, 2010, P. 81), atuando na pesquisa de campo através das funções de referência, explicitação e produção da realidade:

“O grupo de supervisão, o consultório, as oficinas e o diário de campo podem atuar como dispositivos. Seu funcionamento mais ou menos regular, onde se articulam a repetição e a variação, aponta sua função de referência. A função do dispositivo é também de explicitação das linhas que circulam no campo da pesquisa. Ele concorre para atualizar o que operava de maneira implícita e virtual. Por outro lado, a prática da cartografia cria condições para a transformação das relações entre os vários vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processo de produção. Neste sentido, o dispositivo produz efeitos de produção e transformação da realidade.” (Kastrup, 2008, P. 471)

A dissolução do ponto de vista do observador compõe a sexta pista levantada por Kastrup, afastando um possível entendimento da cartografia como um método subjetivo, como se dependesse unicamente do olhar daquele que observa seu campo. No entanto, isso não significa apostar na posição objetivista ou no desvelamento do conhecimento como pura descoberta. Escapando da dicotomia objetivo-subjetivo, a aposta cartográfica é atuar entre, no cruzamento das forças que fabricam a realidade com as forças que produzem determinados modos de existir. Ao relacionar a discussão sobre o ponto de vista com o problema da atenção do cartógrafo em seu campo, a autora apresenta a sétima pista, que requer o aprendizado de uma atenção concentrada e aberta ao presente. Considerando que a atenção costuma se voltar para formas já conhecidas e experiências anteriores – no que ela define como uma tendência à reconhecimento – Kastrup demonstra a necessidade de o pesquisador aprender a se despir de pré-conceitos e juízos que enrijecem suas possibilidades de ver.

Mais do que uma descrição exhaustiva das forças que compõe um determinado território existencial, o cartógrafo deve se ocupar, sobretudo, com os fluxos “que colocam em movimento o processo de invenção de si e do mundo” (Kastrup, 2008, P. 473). Esse trabalho sobre as linhas detectadas produz efeitos, interferindo nos processos de produção de subjetividades, o que nos aproxima da oitava pista: Toda pesquisa é também uma intervenção. O mapeamento cartográfico de um campo de forças pode ser disparado por um desejo de

transformação por parte do pesquisador ou mesmo de interferir no processo em questão, o que acaba afetando os contornos do território pesquisado. O mesmo ocorre em sentido inverso, já que o pesquisador também se afeta ao habitar um território de pesquisa:

“É preciso sublinhar que numa pesquisa ocorrem encontros pesquisador-pesquisado que produzem interferência recíproca, produzindo movimentos de mão-dupla. Não se trata efetivamente de considerar o quanto os interesses do pesquisador se fazem presentes nas conclusões da pesquisa, mas de considerar o quanto a ação, as práticas e a experiência da pesquisa são geradores de transformação, atingindo tanto os grupos pesquisados como os pesquisadores.” (Kastrup, 2008, P. 474)

Como efeitos desse encontro, novos pontos de bifurcação e divergência podem se fazer presentes, modificando ou provocando deslocamentos nas próprias questões que a pesquisa busca investigar. No nosso caso, a revisão bibliográfica a respeito do surgimento dos pré-vestibulares comunitários já fazia parte de um segundo momento desta empreitada, interessada em perseguir espaços de produção de subjetividade singularizada no contexto da educação popular.

No próximo tópico, abordaremos três fragmentos de situações vivenciadas no campo de pesquisa, cada um deles nos três diferentes espaços habitados pelo pesquisador – Invest, PNVC núcleo Tijuca e AMV. Nossa intenção é apresentar uma cartografia delineada dentro deste movimento, que através das vivências nos diferentes espaços possibilitava o contato com uma série de vetores presentes no campo. Com isso, aos poucos eram colocados alguns limites para o que se procurava investigar, sendo necessário realizar escolhas e seguir adiante em busca da política.

3.1

Feira das profissões, Aula Inaugural e Assembléia

O primeiro fragmento se passa no Invest no ano de 2008. Esse curso vem funcionando nas dependências do colégio Santo Inácio desde 1998, fundado por um grupo de jovens de classe média, boa parte deles ex-alunos do colégio. Inicialmente, a maioria dos alunos era oriunda de comunidades próximas, como a

favela Santa Marta. No período em que participei, o curso contava com três turmas e atendia uma média de 120 alunos por ano, moradores de diferentes regiões da cidade e de condições sociais heterogêneas.

O primeiro semestre letivo chegava ao fim e as inscrições dos vestibulares se anunciavam, exigindo que os alunos decidissem os cursos pretendidos. Eu havia ingressado como voluntário da equipe de psicologia naquele ano e parte de nossa atuação se dedicava a orientação profissional. Dentro desse contexto, a feira das profissões havia se tornado uma tradição no Invest, com a proposta de possibilitar um encontro pontual para o diálogo entre os pré-vestibulandos do curso e os profissionais/graduandos das áreas de maior interesse². A atividade criava espaços para os alunos esclarecerem suas questões a respeito do que poderiam encontrar na universidade ou no mercado de trabalho, sob a ótica daqueles que já estavam inseridos nesses contextos.

Era assim, mais um subsídio para realizarem suas escolhas, sabendo que a decisão por um determinado curso superior, num certo sentido, implicava abrir mão de todos os demais. Essa consciência deixava alguns alunos ansiosos, e parte deles encarava a feira como uma possibilidade de encontrar soluções para seus questionamentos. Além disso, a atividade também tinha o intuito de promover um espaço motivacional, através de depoimentos de ex-alunos aprovados, dinâmicas e outras atividades. Buscava-se estimular o engajamento dos alunos nos estudos, afirmando a possibilidade real de alcançarem a aprovação e reduzir a evasão, um dos maiores problemas do curso, que, sistematicamente, terminava cada ano letivo com um número bem menor de alunos do que o total de matriculados.

No ano anterior, haviam feito a opção de não avisar os alunos sobre a realização da feira, que chegaram ao Invest acreditando ser apenas mais um dia de aula. A justificativa desta escolha se pautava em experiências anteriores com pouca participação dos alunos em atividades que não fossem as próprias aulas, ou seja, todas as práticas que de alguma maneira não se vinculavam diretamente à capacitação para os exames de vestibular. Naquele momento, causava em mim um estranhamento a justificativa daquela decisão. Apesar de saber das dificuldades que muitos enfrentavam para manejar o trabalho e as possibilidades de estudar

² Os profissionais e graduandos foram convidados de acordo com o interesse dos próprios alunos sobre os cursos superiores.

durante a noite, algo não se encaixava, já que a princípio, muitas dessas atividades abordavam questões relevantes para o momento que atravessavam enquanto alunos. Posteriormente, notei que a atividade foi praticamente entregue aos alunos como um produto pronto, havendo pouca participação dos mesmos na sua construção.

Chegado o dia, a feira foi organizada em três tempos: apresentação teatral, falas de ex-alunos aprovados e as mesas divididas por profissões, porém, entre nós, denominávamos de “feira” propriamente essa última etapa. Ao chegarem ao curso, os alunos foram encaminhados ao “estudão”, uma ampla sala no interior do colégio, organizado de modo que as carteiras formavam um grande círculo. No centro estava deitado o ator da peça, ex-aluno do curso e voluntário da equipe de português, com a apresentação teatral montada para começar. Não havia participado deste processo e o conteúdo também seria uma surpresa para mim. A única iluminação da sala era feita por velas acesas ao redor de seu corpo, como se estivesse sendo velado, compondo os elementos de um pesadelo, ponto de partida para a apresentação. Construída com base nos textos de uma antiga dinâmica que os alunos fizeram sobre suas maiores dificuldades, relacionadas a temas que os reportavam ao curso, a peça contava a história sobre as relações de um jovem com o vestibular. Muito desacreditado após inúmeras tentativas e “morto” subjetivamente, o jovem tinha um encontro com sua consciência, que aos poucos desconstruía seu discurso derrotista, incentivando-o a tentar o vestibular mais uma vez.

Terminada a apresentação, chegava o momento dos depoimentos dos ex-alunos. Falavam sobre suas trajetórias, suas relações com o curso, seus desafios e percalços ao longo do trajeto que percorreram até a entrada na universidade. Tanto a apresentação teatral, quanto os depoimentos dos ex-alunos, tinham como tônica o discurso do vencedor – pregando o sucesso através do esforço individual – palavra usada diversas vezes durante a feira inclusive. A relação com o vestibular se apresentava através das táticas de cada um para “driblar os desafios” e otimizar o aproveitamento do tempo para o estudo. A dedicação e as restrições vivenciadas também eram ressaltadas no alcance dos objetivos. Mas esses objetivos se limitavam ao ingresso na universidade? Como se dava essa discussão no interior do curso? Que sentido se construía para nortear as práticas pedagógicas? Essas e

outras perguntas a respeito do que se estava produzindo ali começaram a me habitar com maior intensidade. Um mal estar difuso foi aos poucos ganhando sentidos, permitindo ressignificar determinadas práticas.

De fato, a entrada de alguns jovens da classe popular nas universidades públicas representa verdadeiras vitórias, visto a quantidade de elementos que fazem força contrária a este processo. Entretanto, parecia estranho encarar uma questão conjuntural somente pelo prisma da individualidade. O debate não abordava a educação enquanto um direito, tampouco se afirmava a importância da defesa das universidades públicas. Não se problematizava o modelo de seleção, nem qualquer referência era feita às políticas de democratização do ensino superior. A responsabilidade, tanto no caso de uma possível aprovação, quanto num possível fracasso, recaía sobre o indivíduo naquelas falas. Os discursos evidenciavam a dificuldade contemporânea de “traduzir os problemas privados em questões públicas” (BAUMAN, 2000, P. 64). O excludente sistema de ingresso nas universidades não foi posto em pauta e apareceu somente como uma barreira a ser atravessada por cada um, dentro de suas possibilidades individuais.

Apesar de reconhecer importantes intenções em algumas das falas, no sentido de fazer com que os alunos se reconhecessem como sujeitos capazes, era nítido o reforço de valores como a meritocracia, descolados de um olhar sobre as condições sociais desiguais que envolviam aquele processo. Não por acaso, em uma atividade posterior destinada a apresentar e debater o sistema de cotas nas universidades, a maior parte dos alunos tinha um posicionamento contrário ou mencionavam uma certa vergonha em precisar fazer uso daquela política, como se significasse assumir uma falha individual e não uma reparação de um fato histórico. A culpabilização, como nos aponta Guattari, é vista como consequência da subjetividade capitalística. Uma imagem hegemônica de candidato a universitário se impunha, fazendo com que, ao menor desvio desse quadro de referências, surgissem indagações e questionamentos desestabilizadores.

à menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo num buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: “afinal de contas quem sou eu? Será que sou uma merda?” É como se nosso próprio direito de existência desabasse.” (Guattari e Rolnik, 2007, p. 49)

Com o passar do tempo, ficava cada vez mais claro que as forças e os vetores de subjetivação que atravessavam o espaço do Invest naquele período caminhavam no sentido da serialização, por meio de práticas de cunho filantrópico. O funcionamento dentro do espaço de um colégio católico trazia elementos significativos na construção desse território existencial. Nas reuniões de equipe, na maior parte das vezes as discussões giravam em torno das performances dos alunos, enfatizando a necessidade de transmitir conteúdos em um curto período de tempo, o que colocava algumas barreiras para a construção de práticas em outras direções. O foco do trabalho em aulas tradicionais esclarecia em parte a resistência dos alunos na participação em atividades extras, já que os próprios professores, em grande parte, afirmavam não poder “perder” aulas para cumprir o cronograma. Em seus discursos, o Invest não era identificado enquanto um movimento social e os crachás de identificação, necessários para se entrar no colégio, traziam a palavra “voluntário” ao lado da foto 3x4. Esse estranhamento foi se acirrando com o passar do tempo, juntamente com uma clareza maior sobre as diferentes formas de se posicionar dentro do movimento, inclusive tornando possível nomeá-las. No entanto, naquele momento também definíamos nossa inserção a partir da idéia de um trabalho voluntário.

O vestibular era um norteador do trabalho, que acabava por limitar as possibilidades criativas nas práticas político-pedagógicas, criando um contexto próximo ao que Santos (2005) definiu como *voluntarismo acrítico*. O território que se configurava a partir desse cruzamento de signos impunha limites. Tornava-se evidente que as perguntas responsáveis por orientar a condução desta pesquisa não teriam “eco” naquele espaço, ao menos naquele período em que atuei junto à equipe de Psicologia.

Em busca de espaços mais afinados com uma produção de *subjetividade política*, fez-se necessário uma revisão bibliográfica sobre os pré-vestibulares comunitários, apresentada no capítulo anterior, no sentido de cartografar as diferentes práticas que sustentaram esse movimento ao longo de mais de 20 anos. Após o levantamento das iniciativas mais significativas nesta direção, decidimos nos aproximar do PVNC e da AMV como possíveis campos de pesquisa. O foco atribuído ao debate racial, a disciplina Cultura e Cidadania e a organização através de uma rede de núcleos tornava o PVNC um espaço promissor. Do mesmo modo,

as práticas da AMV nos interessavam, tendo em vista sua busca pelo fortalecimento das lideranças comunitárias em meio à construção de outras representações do espaço da favela no contexto da cidade.

Através do site do PVNC foi feito o contato por email com dois dos coordenadores do núcleo Tijuca. Essa escolha teve em conta a proximidade geográfica em relação à AMV, ambos os cursos situados próximos a UERJ. O núcleo funcionava em um espaço cedido pelo CEFET/RJ³, com aulas no período noturno de segunda a sexta e aos sábados durante a tarde. Depois de uma troca de emails e uma visita ao espaço em meados de fevereiro de 2011, fui convidado a participar de uma reunião de coordenação para apresentar minha proposta de pesquisa.

A reunião acabou contando com a participação de coordenadores e professores de diferentes disciplinas, alguns deles iniciando suas atividades naquele ano. Dentre os pontos de pauta estavam a necessidade de buscar novos voluntários para diferentes equipes – história, biologia e geografia – assim como o fechamento da grade curricular e do calendário de atividades. As inscrições naquele ano seriam prorrogadas até Abril, devido ao reduzido número de alunos inscritos até aquele momento⁴, o que não permitia fechar a turma. Vários fatores eram apontados como causas para a progressiva redução da procura, tanto de alunos, quanto de professores interessados em atuar no núcleo. O PVNC já não era mais majoritário dentro desse movimento como havia sido no passado. A expansão de diferentes iniciativas pela cidade fazia com que muitos procurassem pré-vestibulares comunitários mais próximos de suas residências ou de seus locais de trabalho. Além disso, a criação do ProUni “facilitava” o acesso dos jovens das classes populares ao ensino superior, através das universidades particulares, fazendo com que muitos não mais precisassem recorrer aos pré-vestibulares comunitários. O programa era visto por alguns com ressalvas, pois além de enfraquecer o movimento de PVCs como mediador do acesso às universidades, a inclusão se dava, na maioria das vezes, em espaços pouco preocupados com a qualidade do ensino oferecido. A “democratização” acabava por retirar dos

³ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

⁴ Naquele dia havia 23 alunos inscritos e o objetivo era chegar a pelo menos 50.

jovens das classes populares o projeto de ingressar em universidades públicas, reconhecidas como espaços de excelência, oferecendo em troca uma formação precária e, conseqüentemente, servindo a manutenção das desigualdades sociais.

A reunião seguia e um dos coordenadores defendia que não se incentivasse os alunos a fazer o exame da primeira fase da UERJ. Por ser realizado no primeiro semestre letivo, havia pouco tempo de preparação, o que acarretava em baixos resultados. Segundo ele, isso afetaria a auto-estima dos alunos, intensificando o processo de evasão, já previsto, ao longo do ano. Afirmava que essa prova vinha sendo um divisor do andamento do curso nos últimos anos, começando com a turma cheia e contando com um número bem reduzido de alunos após o exame. Sua fala defendia que não tinham por função única a aprovação no vestibular, lembrando de alguns casos de alunos que fizeram uso do núcleo enquanto um espaço de sociabilidade, menos motivados pelo desejo de ingressar na universidade. Nestes casos, o estudo complementava essa função, que segundo ele, era definida como a função social do trabalho.

Em tese, minha inserção no campo para o mestrado se iniciava naquele encontro e alguns posicionamentos se faziam bastante interessantes para nossa discussão. Sabendo que o vestibular representa uma competição por vagas na universidade, colocando os candidatos na posição de adversários, pensar o núcleo como um espaço de construção de laços afetivos parecia um importante desvio. Que territórios subjetivos seriam viabilizados por essas redes de sociabilidade e quais práticas abriam terreno para isso?

Um campo de forças ia se delineando no momento em que outras pessoas tomavam a palavra. Deflagrando as contradições internas, uma professora fazia considerações no sentido contrário. Suas propostas para a construção do calendário letivo sugeriam que se estimulasse a competição entre os alunos, podendo, por exemplo, premiar os melhores colocados no simulado que aconteceria no início do segundo semestre. Sua fala foi logo rebatida por outro professor, dizendo que o núcleo não poderia ser só um preparatório para concursos, destacando a importância de se retomar as aulas de Cultura e Cidadania.

Fiquei sabendo naquele momento que a disciplina foi interrompida no meio do ano passado, em razão do desligamento da pessoa que a estava coordenando.

Essa ausência me causou surpresa, ainda mais pelo fato de ter sido uma marca fundamental na decisão pela aproximação junto ao PVNC. Aos poucos fui me dando conta de que os relatos encontrados nos textos eram datados, retratando um momento diferente de organização do movimento.

No final da reunião foi me dado o espaço para apresentar a proposta de pesquisa. Esclareci brevemente os objetivos tais como colocados na introdução, comentando que pensávamos a metodologia em duas direções complementares. Em primeiro lugar, nossa intenção era acompanhar o desenrolar do ano letivo de 2011, participando do cotidiano das atividades – conselho de classe, eventos, palestras e aulas – e problematizando suas consequências práticas na produção de subjetividade. Em segundo, pretendíamos criar uma narrativa audiovisual, construindo um documentário coletivamente a respeito da temática da pesquisa, que se utilizaria das imagens técnicas enquanto instrumento de mediação discursiva. Essa etapa demandaria um envolvimento maior por parte dos membros do PVNC, contando com a organização de encontros para a construção dos passos necessários à produção do filme, incluindo a elaboração do roteiro e a edição do material bruto. Após o pedido de alguns esclarecimentos sobre como seria minha circulação e frequência no núcleo, os presentes autorizaram verbalmente a proposta.

Encerrada a reunião, os dois coordenadores que trocaram emails comigo se aproximaram para continuar a conversa. Ambos haviam sido alunos do núcleo e atuavam no PVNC há muitos anos. Falaram sobre a dificuldade de alguns professores em trabalhar com alunos vindos de condições educacionais muito desiguais, criando uma turma heterogênea em termos de conteúdo. Consideravam que a atuação de alguns membros da equipe não estavam de acordo com os objetivos do projeto, focados na cobrança sobre o desempenho e desconsiderando o histórico educacional dos alunos. Ao mesmo tempo em que entediam como parte do trabalho da coordenação buscar um diálogo para que pudessem repensar suas práticas, a escassez de professores dispostos a atuar no núcleo fazia com que não fossem muito rígidos nos critérios de seleção de novos membros.

Sugeriram que eu visitasse outros núcleos, trazendo a tona uma série de mudanças ocorridas ao longo do tempo naquele grupo e no movimento com um todo. O núcleo da Tijuca surgiu em 1996, iniciando suas atividades no CIEP

Samuel Wayner, onde permaneceu até 1999. Após uma série de dificuldades encontradas no uso daquele espaço, foi preciso que o núcleo buscasse outro endereço para seguir funcionando, e em 1999 se instalaram na Escola Municipal Orsina da Fonseca. Um dos coordenadores relembrou um momento bastante complicado na história do PVNC e das lutas pela democratização do direito a educação, que acabou tendo um efeito direto sobre eles, forçando-os a se mudarem novamente. Em 2006, o então prefeito do Rio de Janeiro César Maia determinou que as salas de escolas da rede municipal não fossem mais utilizadas pelos pré-vestibulares comunitários, desalojando boa parte dos núcleos. A Prefeitura alegava o aumento na despesa de luz e um episódio de má conservação do espaço por um dos núcleos como motivo para essa decisão. Entretanto, os dois acreditavam que a proibição havia sido motivada por questões políticas, já que algumas das lideranças do PVNC eram filiadas a partidos de oposição. Neste sentido, a ampliação deste movimento na direção da construção do pensamento crítico e do engajamento político por parte dos alunos passava a representar um problema aos interesses eleitorais de alguns grupos e partidos políticos. Em 2007, após algum tempo buscando um novo local, conseguiram se instalar no CEFET/RJ, aonde vem funcionando desde então. Esse relato de um caso particular permite, ao mesmo tempo, uma leitura sobre a fragilidade de condições que a maior parte dos pré-vestibulares comunitários enfrenta para seguirem atuantes.

Segundo eles, os fundadores do PVNC eram mais velhos do que os atuais professores e coordenadores, boa parte deles já estabelecidos no mercado de trabalho e atuando como professores. Com uma escala menor, além de criar um ambiente mais estável, os objetivos do movimento eram mais facilmente pactuados, comprometidos com uma ideologia de formação humana e cidadã dos alunos. Atualmente, com a proliferação dos núcleos, que passaram a contar com professores mais jovens, muitos deles ex-alunos que ainda frequentavam os primeiros períodos de suas graduações, o foco vinha se deslocando para os resultados e para a aprovação no vestibular. Os espaços de discussão coletiva⁵,

⁵ Dentre algumas frentes, duas delas eram as principais: 1) A Assembléia Geral, onde participavam todos os membros dos núcleos com direito a voz e voto, debatendo os princípios, regras e rumos do movimento; 2) O Conselho Geral, composto por dois membros de cada núcleo com direito a

que reuniam membros dos diferentes núcleos, haviam perdido força, e o próprio núcleo tijuca já não mais participava de forma ativa destes encontros. O debate racial havia deixado de funcionar como orientador das práticas pedagógicas e o território existencial que, pragmaticamente, dava sustentação a uma série de comportamentos e investimentos culturais no início do projeto, havia sofrido um processo de desterritorialização, colocando-os frente à tarefa de construir novos territórios (Guattari e Rolnik, 2007).

Suas falas apontavam para o momento de crise que atravessavam, chegando a questionar o sentido de manterem o curso, como se esse formato de atuação em educação popular estivesse mostrando sinais de esgotamento. Cogitavam a possibilidade de uma dissolução do núcleo nos próximos anos, podendo atuar em outras frentes ou formatos. Entretanto, a metáfora de uma espiral foi usada por um deles para representar o funcionamento dos movimentos sociais em geral, incluindo o PVNC. Essa imagem trazia a noção de um movimento cíclico, alternando-se ao longo do tempo entre períodos de maior potência e engajamento das pessoas envolvidas, e momentos de enfraquecimento e pouca participação nos espaços coletivos. Deixei aquela reunião bastante mobilizado e pensativo, considerando se a proposta de construção do filme se viabilizaria naquele contexto delicado. Estávamos em meados de fevereiro e as atividades só seriam retomadas no mês seguinte.

A aula inaugural acabou sendo um dos fatores decisivos para os rumos da pesquisa. Ao chegar ao núcleo, encontrei algumas pessoas no corredor, a maioria delas jovens que aparentavam menos vinte anos. Aparentemente aqueles seriam os novos alunos do ano letivo que se iniciava. Pouco tempo depois, uma das coordenadoras saiu de um das salas para convidar a todos, dando início a atividade. As cadeiras estavam posicionadas formando um círculo e éramos pouco mais de vinte pessoas⁶. Após a apresentação do curso, focada nos aspectos burocráticos sobre horários, presença, mensalidade e aulas, a coordenadora que conduzia a aula inaugural propôs uma dinâmica de integração. Pediu que todos se

voz e voto, que funcionava como articulador e executor das propostas aprovadas em Assembléias (Nascimento, 1999)

⁶ Ao final fiquei sabendo que entre os presente estavam quinze alunos, um ex-aluno, dois coordenadores e quatro professores.

apresentassem, dizendo o nome, idade e o tipo de ligação com o curso, para em seguida iniciar uma dinâmica onde todos acabavam conversando entre si.

Um ex-aluno foi convidado para fazer uma fala motivacional ao final da aula, algo semelhante ao que havia acontecido durante a feira das profissões no Invest. Apresentou-se como aluno de administração de uma universidade privada, na condição de bolsista do ProUni, afirmando que os jovens ali presentes deveriam acreditar em si e correr atrás de seus sonhos. Apesar de o caminho ser difícil, considerava que para superar os desafios bastava o esforço de cada um. Contou que tinha o sonho de se tornar rico, para poder viajar pelo mundo e aumentar seu poder de consumo, ou seja, reforçando um modo de vida maciçamente modelado por processos de *subjetivação capitalística*. A dimensão política das práticas que tomariam corpo naquela sala era inteiramente negada em sua fala. Ao invés de um engajamento coletivo na luta por direitos, a linguagem colocava em cena os efeitos da serialização subjetiva, consubstanciados na busca individual por uma ascensão econômica. O que significava apresentar o projeto aos novos alunos a partir daquele discurso? Apesar de não ser nossa intenção cristalizar suas práticas a partir desta cena, visto que não seguimos acompanhando as dinâmicas e os processos internos, a presença de uma fala naquela direção em uma aula inaugural evidenciava algumas pistas sobre o plano de forças que desenhava a composição atual do núcleo.

A constatação de uma ausência de espaços potentes politicamente no PVNC aumentava a preocupação sobre o recorte de campo da pesquisa. Ao mesmo tempo, ocorria uma aproximação com a Associação Mangureira Vestibulares, que acabou por ser definitiva no encaminhamento deste processo. Em meados de março entrei em contato com Fabiana⁷, uma das coordenadoras da AMV, buscando me apresentar e conversar sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com eles. Falamos brevemente sobre o projeto de pesquisa e ficou combinado que eu iria pessoalmente ao curso para uma conversa mais aprofundada com Marcos, também coordenador da AMV, na semana seguinte.

⁷ Como a AMV foi o campo de pesquisa do mestrado, decidimos passar a nomear nossos interlocutores a partir deste ponto. A abordagem com o uso da câmera, a produção do documentário e a dimensão política da discussão abordada, de alguma forma, fizeram com que as preocupações a respeito do sigilo com os sujeitos da pesquisa perdessem sentido.

No dia em questão, liguei para Fabiana confirmando o encontro e anotei as indicações de como chegar ao curso. A AMV se localiza em um prédio verde na Rua Visconde de Niterói, conhecido como prédio do relógio, próximo da estação de trem da Mangueira. Depois de descer na estação de metrô Maracanã, apesar de já ter passado por ela diversas vezes, percebi pela primeira vez um fato bastante revelador. Apesar de estar tão próximo do morro da mangueira, não havia uma passarela que fosse direto para comunidade. Aquela ausência abria um campo carregado de sentidos e a banalização da injustiça social na cidade se materializava naquelas estruturas de concreto. A passarela tinha como pontos de ligação apenas o estádio do maracanã e a UERJ. A única opção para chegar a AMV daquele ponto seria descer na avenida maracanã e caminhar até a estação de trem da Mangueira, ponto onde era possível cruzar a linha férrea e chegar à comunidade. Enquanto caminhava, fiquei pensando sobre a discursividade contida naquela ausência, onde barreiras físicas – e simbólicas – se colocavam para população daquele espaço, negando o acesso a direitos básicos e dificultando o uso daquele meio de transporte público.

Depois de cruzar a passarela da estação de trem – esse sim destinado aos moradores de lá – procurei a referência de um prédio com um relógio no topo, chegando ao “pré” logo após um lance de escada. O espaço no segundo andar era amplo e o prédio parecia ser apropriado por diferentes tipos de atividade. Andando um pouco pelo salão, percebi que além da AMV, funcionam no espaço um grupo dos Alcoólicos Anônimos e algo que parecia ser uma confecção de roupas. Logo ao lado da escada havia uma mesa grande com algumas cadeiras, únicos móveis naquele amplo salão que tinha parte de suas paredes grafitadas. Um dos grafites retratava a UERJ e Mangueira, e no meio delas se encontravam dois rostos junto ao logotipo vermelho da AMV. Próximo a mesa havia três salas, duas delas pertencentes ao pré-vestibular, sendo uma a sala de aula e a outra, aparentemente destinada à coordenação. Na parede, um pôster grande com uma foto do educador Paulo Freire chamava atenção, assim como suas palavras, impressas logo abaixo da imagem de seu rosto:

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987)

Ao lado, outro pôster se fazia notar, marcando uma posição a respeito da atuação do curso. A descrição da linha de atuação da AMV trazia elementos que iam ao encontro das perguntas da pesquisa:

Linha de atuação da AMV: A AMV - Associação Mangueira Vestibulares é um movimento social, político, apartidário, de esquerda, que luta por uma educação pública, gratuita, transformadora, interdisciplinar, de qualidade e não mercadológica, que se foca principalmente na luta pelo acesso à Universidade Pública por jovens e adultos historicamente excluídos, trabalhando continuamente a conscientização política, visando elevar o nível de criticidade de todos, buscando, para tanto, diversos espaços de construção do conhecimento para seus militantes, dentro e fora do movimento; Que trabalha as questões de discriminações e pré-conceitos sofridos pelos diversos grupos historicamente excluídos, principalmente negros, mulheres, nordestinos e homossexuais; Que se articula e busca colaborações dos diversos movimentos sociais e outras organizações que estejam ideologicamente de acordo com nossos princípios; Que busca um envolvimento orgânico com as comunidades locais.

Aqueles signos na parede me faziam pensar que havia chegado ao local certo para minha pesquisa, pois se esses eram os norteadores do trabalho do curso, as questões sobre como aqueles discursos se materializam em práticas cotidianas pareciam oportunas. O olhar cartográfico permitia o reconhecimento de algumas linhas que compunham o território da AMV, iniciando o traçado do desenho de um *rizoma* a partir daquelas pistas. Marcos chegou pouco tempo depois, virando pra mim e perguntando: “você que veio falar comigo? A Fabiana me avisou que viria alguém hoje.” Respondi que sim e me apresentei. Enquanto começávamos a conversar ele abriu a sala da coordenação para guardar suas coisas e me mostrar o espaço. A maior parte da sala era tomada por estantes, repletas de pastas e livros, compondo uma biblioteca considerável. Nas paredes, pôsteres e quadros traziam novos elementos semióticos, desvelando o campo de forças que circulava naquele território. Trabalhadores do Movimento do Sem terra, operários saindo de uma fábrica, símbolos do movimento negro americano Panteras Negras, e os rostos de Karl Marx e Che Guevara se somavam aquele coletivo de forças.

Sentamo-nos à mesa do lado de fora da sala para continuar a conversa. Depois de uma breve apresentação do projeto de pesquisa e das razões da escolha pela AMV, tanto por seu pioneirismo, quanto pelas propostas de atuação, Marcos

me contou que outras pessoas haviam feito pesquisas com eles. Disse que, com exceção de um caso, eles acabaram não tendo acesso aos trabalhos concluídos. Na mesma hora aquilo me fez pensar sobre as metodologias de pesquisa em ciências humanas e as formas como costumam ser colocadas em prática. Muitas abordagens acabam por deixar os sujeitos da pesquisa numa posição de objeto, estabelecendo relações pontuais, circunscritas aos momentos em que “extraem” os dados buscados.

Marcos acrescentou que, caso o coletivo decidisse em assembléia apoiar a pesquisa no AMV, uma das condições seria a de deixar uma edição do trabalho concluído para o curso. Emendou dizendo que as pessoas eram livres para participar, mas que enquanto movimento, a decisão seria tomada coletivamente em assembléia. O fato das decisões relativas ao curso serem tomadas daquela maneira era uma novidade que não havia visto em outros cursos, o que me levou a perguntar sobre seu funcionamento. De acordo com ele, todas as decisões que envolviam o curso, de uma forma mais ampla, eram tomadas por votação em assembléias, que costumam acontecer mensalmente, envolvendo professores, coordenadores e alunos.

Apesar de não ver nenhum impeditivo de partida para a realização da pesquisa, Marcos disse que levaria a minha proposta para discussão na próxima assembléia, emendando uma conversa sobre o surgimento do curso e contando sobre sua entrada no projeto, primeiramente na condição de professor de espanhol e depois como coordenador. Foi através disso que tive uma primeira apresentação sobre as transformações que o AMV sofreu ao longo dos anos, envolvendo mudanças de sede, de nome e de estatuto jurídico, além de rupturas e desligamentos de membros em meio às tensões que atravessaram a construção coletiva da linha de atuação. No meio da conversa, Marcos me deu uma cartilha do curso – produzida por eles em 2007 – dizendo que boa parte do que ele estava me contando estava descrito de forma mais detalhada ali.

No desenrolar da conversa, algumas pessoas foram chegando. Marcos me apresentou alguns alunos e outra coordenadora do curso, Joli, juntou-se a conversa sobre o projeto de pesquisa. Conversávamos sobre a possibilidade de eu acompanhar o ano letivo do curso, pensando a AMV enquanto um espaço de produção de subjetividade e incluindo a proposta de elaborar coletivamente um

documentário sobre pré-vestibulares comunitários. Uma equipe de filmagem e produção seria montada como membros do GIPS⁸ e dos movimentos, já que naquele momento, ainda trabalhávamos com a idéia de realizar a pesquisa com os dois cursos, construindo o filme em parceria com o PVNC e a AMV.

Joli pediu que me apresentasse, contextualizando minha trajetória e o porquê de estar pesquisando esse tema. Fui, então, convocado a me implicar, contando brevemente sobre minha inserção no Invest e no trabalho com orientação profissional com os alunos do curso. Situei que a pesquisa pretendia ser um desdobramento do meu trabalho de conclusão de curso, motivado por questões que apontavam para a potencialidade dos pré-vestibulares comunitários como agentes na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Apesar de me acompanhar, seus questionamentos sobre a minha inserção eram mais profundos, trazendo um tom de desconfiança. Joli queria saber o que fazia com que alguém como eu, oriundo de outra classe social e que não tinha passado por esse universo na condição de aluno, quisesse pesquisar esse assunto. Suas perguntas me confrontavam sobre meus interesses, colocando a questão de uma forma que eu ainda não havia pensado, forçando com que eu reorganizasse meus argumentos para tentar me fazer entender.

Marcos se levantou em seguida para resolver algumas coisas da coordenação e atender alguns alunos. O professor que daria aula no primeiro tempo estava atrasado e Marcos tentava localizá-lo, dizendo que entraria na sala para conversar com os alunos caso ele não aparecesse em breve. Joli tomava a frente da conversa, e aos poucos o tom desconfiado ia se atenuando. Muitos alunos já haviam chegado. Uns esperavam na sala de aula, outros conversavam próximos a mesa, e alguns entravam por uma porta que depois descobri ser uma cozinha. Uma aluna saiu por essa porta com uma bacia de pipoca, oferecendo para todos, inclusive para mim e Joli. A relação que se criava entre as pessoas naquele espaço era muito diferente do que eu havia conhecido até então nos outros pré-vestibulares comunitários. A própria mesa onde estávamos lembrava a sala de uma casa e a autonomia que os alunos tinham no uso da cozinha fazia daquele ambiente um lugar muito particular, parecendo criar um clima aconchegante.

⁸ Os psicólogos Danilo Godinho, Djalma Pedro e o cineasta Daniel Paes, juntamente comigo, compuseram a equipe do GIPS responsável pela produção, filmagem e edição do documentário.

Novas pistas se anunciavam na construção daquele território, enquanto Joli me contava sua história com o curso, dizendo ter sido aluna da AMV há alguns anos atrás e concluído recentemente a graduação em pedagogia na UERJ. Enquanto falava que havia sido aluna do Marcos, ele acabava por assumir a aula do primeiro tempo, convocando os alunos que estavam fora da sala. Nessa primeira conversa, fiquei sabendo um pouco sobre a formação que teve dentro da AMV e da sua experiência de militância na universidade. Joli compartilhava suas experiências no centro acadêmico de Pedagogia, apresentando a UERJ enquanto um espaço de luta e embate político. Ao ouvir suas histórias, ficava clara a importância de sua passagem pela AMV na forma como se percebia e atuava dentro do espaço da universidade. Forças de singularização se faziam ouvir e era presente a necessidade de uma afirmação de território dentro da UERJ. A universidade se materializava em seu discurso como um espaço opressor para os jovens das classes populares, fazendo-se necessário tomar posições, ocupar espaços e se organizar para afirmar direitos.

Terminado o primeiro tempo de aula, os alunos saíam da sala para o intervalo. Marcos retornou para conversa e agora suas perguntas caminhavam na direção de como seria minha pesquisa, ou seja, qual seria a minha prática efetivamente lá dentro. Reforço que gostaria de acompanhar o cotidiano do curso, participando das aulas, reuniões e demais atividades. Além disso, caso o projeto fosse aceito, seria necessário criar espaços de interlocução aberto aos interessados, focando nas discussões para construção coletiva do documentário sobre as práticas dos pré-vestibulares comunitários.

Os dois rebateram dizendo que antes de ser um pré-vestibular, eram um movimento social mais amplo, em diálogo com outras iniciativas na cidade (movimento de ocupações, movimento negro e outros) e no campo (MST), participando de fóruns e propondo atividades integradas. O coletivo de forças se ampliava e essas conexões heterogêneas fortaleciam outras formas de existência para além do modo-indivíduo de produção de subjetividade.

Joli questionou como seria esse acompanhamento do cotidiano do curso, perguntando se seria só uma observação ou se eu me engajaria em alguma atividade. Comentei que dentro da abordagem que seguíamos a idéia de neutralidade não fazia sentido, logo a própria observação já seria uma intervenção

sobre o campo. Dentro dessa conversa, surgiu o convite para participar de um projeto de orientação profissional, que ela havia iniciado no ano passado com uma pessoa que acabou precisando se afastar, precisando agora de novos integrantes para seguir com o trabalho⁹. Mostrei interesse e combinamos de retomar esse assunto mais a frente, que de alguma maneira extrapolava as questões da pesquisa, a qual ainda não estava garantida naquele espaço. O segundo tempo chegava ao fim e os alunos já se encaminhavam para ir embora. Antes de nos despedirmos, combinamos que eu enviaria por email o projeto da pesquisa para que pudessem ler antes da assembléia. Já estava marcada uma para os próximos dias e a pesquisa entraria como um dos pontos de pauta.

Danilo e Djalma, membros do GIPS que acompanhariam o trabalho de campo com as filmagens, foram comigo no dia para apresentar o projeto. A assembléia aconteceu no espaço da sala de aula. Enquanto nos organizávamos, alguns alunos chegavam e se surpreendiam, acreditando ser um dia de aula convencional. Ao todo, estávamos em torno de vinte pessoas, o que pelas minhas contas, não chegava a um terço das pessoas envolvidas com o projeto. Esse encontro, além de ter sido decisivo para o encaminhamento da pesquisa, permitiu que entrássemos em contato com um determinado modo de funcionamento da AMV.

Os pontos de pauta eram anotados no quadro negro, muitos deles relativos a atividades que precisam ser fechadas. Visita ao assentamento do MST, organização da festa de aniversário 21 anos do movimento, “Cena Preta”, atividade que enfocava o debate sobre a questão racial através da exibição de filmes, e outros. A apresentação da pesquisa era uma dos últimos tópicos e dentre as atividades anunciadas, uma parecia bastante interessante para a abordagem com o uso da câmera. No início do mês seguinte aconteceria um fórum de pré-vestibulares comunitários, com a intenção de compartilhar experiências, construindo uma agenda de trabalho e atividades comuns. Essa atividade acabou sendo nosso primeiro registro de filmagem e no capítulo seguinte retomaremos as discussões que foram desencadeadas.

⁹ Mais a frente retomaremos essa questão, responsável por estabelecer um campo de tensões na relação do pesquisador com seu campo, algo que permeou toda a pesquisa.

Após alguns informes, Marcos levantou uma discussão sobre a própria assembléia, falando da importância da participação dos alunos e professores naquele espaço, responsável por conduzir os rumos da AMV. Sua fala apontava para a ausência de espaços democráticos na atualidade, onde se era permitido ter voz e poder de decisão sobre uma dada realidade. Em função disto, mostrava uma perplexidade pelo fato de haver poucas pessoas ali, justamente em um espaço que garantia a possibilidade de participação, no qual poderiam decidir coletivamente as coisas. Reconhecia que a maioria dos presentes havia sido educado em uma cultura de silêncio, não tendo direito de se expressar, o que de alguma maneira justificava o fato de poucos alunos falarem durante a assembléia. Mesmo sendo garantido o direito de fala, os anos vividos em condições de opressão, fazia com que muitos não soubessem se utilizar daquele espaço na condição de sujeito.

Negra Rô, uma das alunas, seguiu dentro deste tema, falando sobre a importância daquele momento para rever algumas coisas do convívio cotidiano. Reclamava sobre as conversas em sala, desejando que mais pessoas estivessem ali para escutar o quanto aquilo atrapalhava o andamento das aulas. Havia feito uma baixa pontuação na primeira fase da UERJ, o que a deixava ainda mais irritada com as conversas, pois tinha a consciência de que aquilo dificultava sua concentração nas aulas. Afirmava que de agora em diante iria chamar a atenção de quem conversasse durante as aulas, pedindo para ficar do lado de fora.

Outro aluno pediu a palavra, rebatendo a fala de Negra Rô e dizendo que ela era a única responsável pela nota que tirou, culpabilizando-a por seu baixo desempenho. Os ânimos se exaltaram e um campo de tensões tomou o espaço da assembléia. Negra Rô se recusava a individualizar “seus” problemas, trazendo em sua fala os agenciamentos envolvidos na construção daquele baixo desempenho. A educação sucateada que recebeu do estado fazia parte daquela nota. A cor negra da sua pele, e as situações de opressão vivenciadas em função disso, também. Seguiu sua fala trazendo um exemplo pessoal vivido no campo do trabalho há não muito tempo. Havia participado de uma entrevista de emprego para uma vaga de técnico em uma firma de informática, e apesar de ter uma formação na área, antes mesmo que seu currículo fosse olhado, a pessoa que a atendeu disse que não havia vagas para cozinha ou limpeza.

Mais do que um espaço para deliberação sobre datas e organização de atividades, a assembléia havia se tornado um espaço pedagógico, expandindo o campo de visão a respeito da condição em que a maior parte dos alunos se encontrava. A dimensão política do processo de subjetivação era ativada pelo exercício do reconhecimento das diferenças, colocando-os frente ao desafio de eliminação das desigualdades sociais produzidas a partir de mecanismos de exclusão. O debate favorecia um reposicionamento frente ao mundo e ao outro, articulando questões ligadas ao campo do privado com a dimensão do espaço público. Marcos finalizou a discussão, afirmando que se a Negra Rô havia tirado aquela nota, o problema era também dele, era de todos e as soluções deveriam ser buscadas no coletivo. Ainda com um clima um pouco tenso, deu-se seguimento aos pontos de pauta. Divisão de tarefas para a festa, busca por financiamento para a visita ao MST junto a sindicatos, organização de grupos de estudo e cursos de formação. Os temas eram esgotados através da discussão e algumas deliberações foram sendo feitas.

O governo do Estado havia informado que a comunidade da Mangueira seria “pacificada” nos próximos dias. A chegada de uma Unidade de Polícia Pacificadora se tornava um problema, pois aconteceria na mesma data em que estava marcado um curso de formação política¹⁰ no espaço da AMV. O risco de ficar a mercê das arbitrariedades e violações de direitos por parte de policiais se tornou um fator determinante para a mudança de data. O próximo “Cena Preta” também precisaria ser alterado em função disto e outras questões ligadas a essa atividade se fizeram presentes. Alguns problemas de organização vinham acontecendo, relacionados com a reserva do projetor ou a divulgação. Três alunos estavam a frente dessa atividade – Negra Rô, Leppe e Tiago – o que acabava gerando algumas tensões. O “Cena Preta” era um projeto do AMV ou apenas dos três que o organizavam? As decisões sobre as temáticas e filmes seriam tomadas em um coletivo mais amplo ou não?

Negra Rô sustentava que todos estavam convidados a participar, explicando que acabavam tomando as decisões por estarem mais envolvidos com esse debate.

¹⁰ O curso se chamava “Como funciona a sociedade”, oferecido pelo Coletivo 13 de Maio para movimentos sociais em geral. Sua proposta visava uma abordagem vivencial de noções marxistas como mais-valia e sobre-trabalho, buscando promover uma determinada leitura do campo social.

A atividade havia surgido através de um interesse deles três, mas era uma atividade da AMV. Lúcia, outra aluna, questionava o fato de só tratarem da discriminação do negro com aquela iniciativa. Segundo ela, isso acabava privilegiando o debate e as reivindicações de um grupo de excluídos, o que de alguma forma acabava “excluindo todos os outros”, tais como os movimentos feministas, LGBT e outros. Negra Rô respondeu dizendo que o próprio nome do projeto já fazia essa demarcação. Concordava sobre a importância de se debater outras temáticas e lutas de minorias, mas que para isso, outros espaços deveriam ser criados por aqueles que se dispusessem.

A assembléia se estendia, e apesar de alguns sinais de cansaço, os debates seguiam densos. A apresentação da pesquisa seria o próximo tópico. Através de um breve relato sobre minha relação com o tema dos pré-vestibulares comunitários, situei novamente a pesquisa, focando na proposta de uma produção compartilhada de conhecimento através da elaboração do filme. A idéia era construir uma narrativa sobre as diferentes experiências dentro desse movimento, focando a questão da formação e das relações que são criadas, em diálogo com as diferentes formas de entender e conduzir o trabalho. Naquele momento, já havíamos realizado uma primeira filmagem de entrevistas com membros da equipe do PVNC, e a construção do filme era vista como algo que pudesse expandir o debate sobre esse movimento no campo da educação popular. Muitas perguntas foram suscitadas. Como seria feito esse diálogo entre os dois cursos? Quem financiaria esse projeto? Teria fins comerciais? O roteiro seria feito por quem? De que maneira participariam na criação do filme?

Havia uma desconfiança sobre os interesses em jogo naquela proposta. Afirmei que o filme não teria fins lucrativos, pois fazia parte de um projeto de pesquisa financiado com dinheiro público¹¹. O roteiro seria debatido em reuniões abertas aos interessados, compartilhando a construção do documentário. A possibilidade do filme se materializar demandava uma implicação por parte deles, pois seria construído na relação entre pesquisador e seu outro. Este acabou sendo um dos motivos principais por não seguirmos no PVNC, pois o pouco

¹¹ Verba disponibilizada pelo projeto “Perspectivas da juventude contemporânea: ética, participação política e modos de subjetivação / Edital MCT/CNPq N° 014/2008 – Universal”

engajamento dos sujeitos na metodologia de construção do filme inviabilizava a proposta em uma direção dialógica.

Esclarecidos alguns desses pontos, os presentes decidiram que a AMV enquanto coletivo participaria da pesquisa e já começávamos a pensar nos próximos encontros. Reforcei que a proposta estava mais detalhada no projeto que havia enviado, caso surgisse outras questões. Marcos havia lido e apontou algo que me fez estranhar minha própria posição enquanto pesquisador. Ele não concordava com a forma como eu nomeava o trabalho deles. Não se enxergavam como “voluntários”, mas como militantes. Palavras que criam mundos e práticas totalmente distintos. Mais do que um pré-vestibular comunitário, segundo suas palavras, eram um movimento social na luta por direitos para a classe trabalhadora. As discussões expostas no capítulo anterior sobre essa questão se tornaram mais claras, encarnadas em práticas concretas depois daquele momento. Fazer uso daquela palavra reforçava determinadas práticas contrárias ao que eu procurava, constituindo modos de ação pautados no *voluntarismo acrítico*. O outro me apresentava outros sentidos sobre sua condição, revelando algo que eu não alcançava e criando outras possibilidades de ver.

No capítulo seguinte, aprofundaremos a abordagem metodológica utilizada para a construção do documentário, partindo das discussões suscitadas com o uso da câmera nas oficinas realizadas no Invest. Ao problematizarmos o fluxo de imagens que atravessa a vida no contemporâneo, considerando sua incidência sobre a produção de subjetividades, desenvolveremos uma proposta narrativa através do uso das imagens. Nossa intenção é mostrar a dimensão compartilhada do conhecimento gerado, onde os sujeitos da pesquisa participaram ativamente do processo, negociando junto ao pesquisador os modos como a temática seria performada no filme. Em seguida, apresentaremos fragmentos dos diários de campo desses encontros mediados pela câmera, assim como as questões que foram se apresentando ao longo dessa etapa.

4

**A pesquisa-intervenção através das imagens técnicas:
Negociando sentidos na construção do documentário**

É obvio que só podemos mudar a relação com a mídia – com esse modo de produção de subjetividade – através de um mínimo de reapropriação dos meios de comunicação (Guattari, 2007, p.141)

Antes de apresentarmos os acontecimentos que se sucederam à aprovação da pesquisa em assembléia, trazendo as reflexões teóricas e os fragmentos do diário de campo que envolveu a construção do documentário, cabe um retorno no tempo. As oficinas realizadas com os alunos do Invest em 2008 haviam colocado questões metodológicas importantes. Ao analisarmos as imagens, ficava nítido o posicionamento pouco expressivo da câmera na relação com os alunos. Situada fora do círculo de discussão, era como se estivesse implícito uma intenção de “suavizar” sua presença na cena. Como consequência, ficava evidente uma tentativa de relativizar nossa própria presença enquanto pesquisadores, aproximando-nos de uma pretensa postura de neutralidade. A discussão sobre o uso desse aparato técnico ainda estava em curso durante o processo, e apesar de buscarmos outros modos de conhecer, nossa postura acabava reforçando o paradigma positivista calcado na representação. Em outras palavras, era como se houvesse uma verdade a ser extraída daquele grupo e representada adequadamente pelo pesquisador, independentemente de nossa intervenção e das condições de fala que foram geradas naquele local.

Posteriormente, passamos a olhar aquele episódio no campo de pesquisa enquanto um *mal entendido promissor* (MORAES, 2008), colocando em risco nossa observação e retificando os modos de interrogar o outro, incluindo as formas de agir e intervir naquele campo. Tal conceito aponta para uma positividade nos “erros”, que muitas vezes ocorrem nas pesquisas de campo. São eles que nos dão pistas para rever nossa posição e formular as boas perguntas necessárias para mudar os rumos da pesquisa, sempre as voltas com questões éticas, políticas e estéticas. Para Moraes (2008), o sujeito interrogado não ocupa

um lugar de objeto na investigação, sendo responsável por fornecer ao pesquisador as suas próprias questões de pesquisa.

Esse mal entendido nas oficinas do Invest ocupou um ponto decisivo, permitindo outros entendimentos e modos de fazer uso das imagens técnicas na pesquisa. Um dos pontos de ruptura mais importantes que se deu a partir deste fato diz respeito à percepção de que se fazia necessário tensionar ao máximo as implicações da presença da câmera no campo, abrindo para a possibilidade de que compreendêssemos a imagem técnica contextualizando-a em todo o seu processo de criação. O produto final deste processo visto isoladamente esconde as práticas e sentidos que lhe deram origem, logo, olhar uma imagem diz respeito à capacidade de encontrar os textos contidos na mesma (JOBIM E SOUZA, 2011; GODINHO, 2011). A narrativa que atravessa uma imagem carrega formas de invenção do mundo como abstração conceitual, e ao entrarmos em contato com ela, um determinado mundo se revela através de conceitos.

Na condição de produtos culturais, as imagens proporcionam determinadas maneiras de enxergar, sentir e interpretar a realidade, mediando nossa relação com o mundo. Nesse sentido, mais do que retratar a temática abordada através do recurso técnico da vídeo-gravação, nossa proposta metodológica de uso da câmera prezou pela criação coletiva de imagens-conceitos (JOBIM E SOUZA, 2011) a fim de apresentar o universo de um pré-vestibular comunitário ao espectador, sem com isso encerrarmos as possibilidades de discussão presentes nas imagens.

Nos dias atuais, os fluxos de imagens cruzam os espaços públicos e privados de maneira intensa, afetando especialmente os habitantes das grandes metrópoles. A fotografia, o cinema, a televisão e, mais recentemente a internet, interferem diretamente nos modos como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essas máquinas de visão, criadas a partir do século XIX, “são assim incorporadas à experiência do homem contemporâneo como extensões do seu próprio corpo, desencadeando comportamentos que questionam as polarizações entre natureza e cultura, sujeito e objeto, tecnologia e sociedade.” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 207)

O uso dessas tecnologias abre novas frentes e possibilidades narrativas para o homem contemporâneo a respeito de suas experiências. Somos, então, convocados a pensar sobre os modos de participação na criação da cultura, tendo em vista que “o que se vê não se restringe ao caráter representacional da realidade,

mas sim a verdadeiras máquinas de produção de subjetividade.” (MIRANDA, 1996, p.24)

Segundo Guattari (2007), a produção de *subjetividade capitalística* opera em grande parte através das imagens veiculadas na grande mídia, comercializando modos padronizados de vida. O autor afirmava na década de 1980, em comparação com outros países da Europa, que o papel da mídia no Brasil era extremamente centralizador dos processos de modelização subjetiva, muito mais eficazes do que partidos políticos, escolas ou instituições religiosas. Apesar das transformações possibilitadas a partir da popularização da Internet, que viabilizou a produção e divulgação de mídias alternativas, em linhas gerais, podemos considerar que sua afirmação ainda faz bastante sentido nos dias atuais.

Com isso, coloca-se a questão do risco na possibilidade de naturalização das imagens técnicas, no momento em que se perde uma relação de significação com as mesmas, inviabilizando a possibilidade de contemplar os conceitos e intenções que operam através delas. É nesse sentido que entendemos a proposta de pesquisar fazendo uso da câmera, visto que os modos de produção de conhecimento precisam estar em diálogo com as práticas sociais cotidianas. O uso da imagem técnica na pesquisa em ciências humanas nos ajuda a problematizar e compreender um período histórico atravessado por tecnologias audiovisuais (JOBIM E SOUZA, 2011; GODINHO, 2011). Além disso, permite apropriações desta ferramenta que escapem de narrativas massificadas, comprometidas com interesses hegemônicos.

O que vai permitir o desmantelamento da produção de subjetividade capitalística é que a reapropriação dos meios de comunicação de massa se integre em agenciamentos de enunciação que tenham toda uma micropolítica e uma política no campo social. (Guattari e Rolnik, 2007, p. 141)

A vídeogravação na pesquisa de campo instaura outros modos de discursividade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, evidenciando as negociações na produção de sentidos compartilhados, sempre provisórios e implicados politicamente. No tópico seguinte, abordaremos como foi realizada essa construção do documentário partilhada com os membros da AMV, revelando

um campo de tensões que envolvem uma prática interessada em fazer com o outro.

4.1

Uma câmera na mão e uma idéia na cabeça: Filmando o fórum de pré-vestibulares comunitários

Com a definição da AMV enquanto campo de pesquisa precisávamos marcar uma primeira reunião para iniciar a discussão sobre a construção do filme. Havia muitos eventos e reuniões marcadas nas semanas seguintes, e só conseguimos agendar esse encontro para o final de julho, o que trazia alguns impasses. Algumas daquelas atividades seriam extremamente importantes para discussão pretendida no documentário, principalmente o fórum de pré-vestibulares comunitários, onde diferentes iniciativas compartilhariam suas experiências com o objetivo de fortalecer suas práticas, discutindo uma agenda comum enquanto movimento. O interesse de registrar aquele encontro era de todos e acabamos optando por acompanhar Joli e Marcos, que seriam os representantes da AMV naquela ocasião, munidos de duas câmeras. Porém, não tivemos tempo hábil para pensar coletivamente a forma como faríamos esse registro, fato que já nos colocou frente a questões e mal entendidos envolvendo o lugar do pesquisador e a realização concreta daquela proposta de produção compartilhada.

As discussões no grupo de pesquisa, naquele momento, buscavam se aprofundar em questões metodológicas com base em diferentes propostas utilizadas no cinema-documentário¹. Na reunião que acabou sendo preparatória para a saída de filmagem do fórum, havíamos assistido e debatido o documentário “Eu, um negro” do cineasta, antropólogo e etnólogo Jean Rouch. Aquela proposta de construção cinematográfica abria caminhos interessantes para pensar nossa metodologia no campo. O filme de 1958 acompanhava a vida de alguns imigrantes nigerianos em Treichville, bairro de Abidjan, uma das então novas

¹ Parte destas discussões está presente na seguinte dissertação de mestrado: Godinho, D. **O encontro entre o pesquisador e seu outro mediado pelo uso de imagens técnicas: reflexões acerca da produção de conhecimento em ciências humanas**. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

idades africanas que recebiam jovens desempregados, partindo em busca de integração naquele cenário moderno que se configurava no continente. O interessante era que havia sido construído da seguinte maneira: O diretor pediu aos rapazes que são acompanhados em seu filme para interpretarem, em situações verdadeiras, personagens criados por eles mesmos. Depois, os mesmos rapazes dublaram suas falas e adicionaram outras, baseando-se no que viam na tela, sem áudio.

A relação direta com as fronteiras entre ficção e realidade, permitindo a construção de formas de existir a partir do recurso das imagens técnicas, parecia indicar uma influência interessante para nossa aposta metodológica com a realização do filme. Fomos ao campo atravessados por essa discussão, despreocupados com a captação de som, já que apresentaríamos a proposta de Joli e Marcos serem narradores de si mesmos ao ver as imagens. Daniel e Danilo fariam a captação com duas câmeras, uma delas em uma posição mais fixa e a outra móvel, enquanto eu participaria mais livremente, ocupado com as anotações para o diário de campo.

Entretanto, no decorrer da atividade nos deparamos com falas e debates de extrema relevância para a pesquisa. Em uma rodada de apresentação iniciada com a AMV, Marcos comentava sobre o trabalho de ensinar os alunos a reconhecer que tinham direito a falar, através da participação nos espaços coletivos. Sua fala me incluiu na condição de mais novo integrante do movimento. Disse que para alguém como eu, que teve uma formação universitária e vinha da classe média, era fácil falar em espaços como aquele. No entanto, para um aluno do curso que muitas vezes não teve essa vivência de poder se expressar em qualquer espaço, isso não se dava assim. Em seguida, abordou a questão da divisão democrática do poder de decisão dentro do curso, novamente me tomando como exemplo. Segundo ele, o fato de eu ter ingressado na AMV há poucos dias não fazia com que eu tivesse menos poder de voz e voto do que ele ou a Joli nas decisões.

Na medida em que os cursos foram se apresentando, alguns pontos em comum ficavam evidentes, como a busca por uma educação emancipatória, a formação do pensamento crítico, a gestão coletiva, o combate aos preconceitos e uma orientação política de esquerda. O tema central desta dissertação, ao qual buscava me aproximar, era debatido e negociado naquele espaço, porém, ao assistir as imagens captadas, o que se via eram falas entrecortadas, com uma

qualidade de áudio ruim. A preocupação em captar apenas imagens daquele encontro, fez com que diálogos importantes para nossa discussão, gerados num encontro daquela qualidade, ficassem perdidos ou captados em pequenos trechos, com cortes abruptos. Além disso, criou-se uma expectativa entre os participantes de que faríamos um registro integral da atividade, algo que pudesse capturar toda a discussão e ser divulgado posteriormente entre eles, o que não se mostrou viável.

Acabamos não fazendo uso destas imagens no corpo do filme e o lugar ocupado por nós três do grupo de pesquisa também foi problematizado. Daniel e Danilo ficaram em uma posição distanciada de Marcos e Joli, pois naquele primeiro encontro a câmera já se colocava entre eles, fazendo com que se limitassem a uma atividade meramente técnica, fria, pouco dialógica. Ao mesmo tempo, Marcos e Joli me interrogavam se eu estava ali enquanto representante da AMV, incluindo-me em suas falas enquanto participante do movimento e demandando que me colocasse deste lugar no momento da discussão das agendas, realizada em pequenos grupos com membros de diversos cursos. A posição de alguém que representasse a AMV não me parecia confortável, e mesmo sendo colocado por eles neste lugar, a sensação de alteridade era evidente. O outro ganhava uma condição de estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo (AMORIM, 2001).

4.2

Discutindo as implicações do filme

A reunião onde discutiríamos coletivamente a construção do filme se aproximava. Um email foi enviado convocando todos os envolvidos com a AMV, lembrando que a reunião seria filmada, dentro da proposta de mostrar a construção do documentário no interior do filme. Entre os membros da AMV presentes estavam Fabiana (Coordenadora / Professora de Biologia), Joli (Coordenadora / Orientadora pedagógica), Marcos (Coordenador / Professor de Biologia e Espanhol), Suelen (Professora de Português) e Damião (Colaborador). Somente, os três primeiros acabaram acompanhando todo o processo, envolvendo reuniões, produção e saídas de gravação. Organizamos um semicírculo com as carteiras na

sala de aula. Danilo e Daniel se ocuparam das câmeras, Djalma captava o som, enquanto eu e os demais iniciávamos a conversa. O texto aqui pretende entrecruzar falas registradas no acontecimento da reunião, com os relatos do diário de campo e as afetações vividas enquanto pesquisador.

Depois de retomar brevemente o projeto e a questão disparadora do filme, começamos a deliberar como essa história seria contada e quem seriam as pessoas mais significativas para estar nela. Marcos reforça o fato de se considerarem um movimento social para além do pré-vestibular comunitário e fala sobre a importância de entrevistar as pessoas que fundaram a AMV, que participaram daquela iniciativa pioneira quando ainda funcionavam dentro do Colégio Estadual Ernesto Faria. Dentre os envolvidos surge o nome do diretor da escola na época, Paulo, começando um debate sobre a sua presença ou não no filme. Foi nesse momento que passei a conhecer melhor o contexto da transição para o prédio onde funcionam atualmente e as tensões que atravessaram aquele período:

André – A gente pode começar falando um pouco da idéia do filme, gostaria de dividir com vocês como a gente vai contar essa história do AMV, como um pré-vestibular que busca ser mais do que isso, que busca ser um espaço de formação cidadã, um espaço de formação humana, e como isso acontece, quais são os espaços em que isso acontece, quais são as pessoas que estão tocando isso, as dificuldades, os pontos que são favoráveis, os pontos que às vezes ficam mais difíceis, gostaria que a gente pudesse dividir como vamos construir o filme.

Fabiana – Você já pensa em alguma coisa?

André – O que a gente tinha pensado era de registrar os encontros, por exemplo, a gente acompanhou o Marcos e a Joli no fórum de prés, então filmar aquilo e aquilo já entrar como material do filme, mas o que a gente precisa pensar é uma certa linha narrativa, isso é o que eu acho que não está tão definido, está mais definido o tema, o material que a gente vai querer fazer que são entrevistas e acompanhar o dia-a-dia.

Marcos – Uma coisa que você falou foi que o Mangueira é um pré que busca ser um movimento, na verdade a gente nem busca mais, a gente já conseguiu fazer isso, já não é mais um pré, mas de qualquer maneira ele nunca foi só um pré, desde que ele foi fundado foi para colocar lideranças comunitárias. Eu acho que valia a pena por exemplo entrevistar o Fontinha, o Carlão. Carlão foi quem fundou com o Nivaldo, pessoal da antiga, o Paulinho chinelo, esse a gente tem como achar fácil, tem contato ainda com a gente. E de repente até o colégio onde ele foi fundado que é o Ernesto Faria, de repente o Paulo, o diretor.

Não se chegou a um consenso sobre o tema e o debate seguiu a respeito da forma que o documentário poderia tomar. Quantas pessoas seriam entrevistadas?

Qual seria seu tempo de duração? O que era possível ou não de incluir de acordo com o tempo previsto para esse projeto, que surge vinculado à minha dissertação? Havia um desejo de incluir muitas coisas, fatos, atividades e pessoas. Porém, o dispositivo filme colocava limites, a começar pela duração convencional de um filme documentário.

Ao final da reunião, terminado o levantamento, a lista inicial de possíveis participantes passava de 40 pessoas, das quais acabamos entrevistando pouco mais da metade. Deixamos um pouco de lado as questões sobre o formato, passando a nos concentrar na discussão do conteúdo para o filme. Quais discursos deveriam ser incluídos? Que tipo de fala teria ou não lugar naquele filme?

O embate nessa discussão aumentava ao se pensar sobre a possibilidade do registro de uma das atividades que planejávamos incluir no filme, denominada “Domingo é Dia de Cinema”. Essa atividade de formação é destinada a pré-vestibulares comunitários em geral e tem como um dos intuítos democratizar o acesso ao cinema fora do eixo comercial². Os filmes atravessam diferentes temáticas contemporâneas, tendo em comum a relevância política, histórica e social. São acompanhados de um caderno de textos e questões para o vestibular relacionadas ao que foi assistido, além de um debate após a exibição.

O próximo filme seria utilizado para trabalhar a temática de gênero e sexualidade, voltado para discussão sobre homofobia. Entretanto, experiências anteriores no mesmo espaço do Odeon mostravam que essa discussão seria mais difícil de trabalhar. Inclusive pela ausência de alunos, já que o outro filme de temática semelhante havia sido uma das sessões mais vazias da atividade. Questionava-se o impacto que teria para o filme a imagem de uma atividade de formação esvaziada. Por que escolher uma sessão que poderia estar vazia para entrar no filme? Talvez o mais importante não seria mostrar no documentário a atividade em si, sendo menos relevante a temática? Ou poderia ser mostrada a própria dificuldade de debater determinados temas tabus, vistos como menos relevantes do que a luta de classes ou o racismo, por exemplo? Acabamos não registrando essa atividade por limitações do projeto, mas de todo modo, a negociação em torno dessa questão, assim como muitas outras, apontava para um modo de funcionamento do grupo, alternando entre momentos mais descontraídos

² Realizada há mais de dez anos em parceria com o Grupo Estação, a atividade acontece atualmente no último domingo de cada mês no cinema Odeon ao preço de R\$ 2,00.

e situações de intensos embates nos espaços coletivos para tomar qualquer decisão.

Seguimos com o levantamento dos entrevistados, criando categorias e debatendo sobre quem seriam as pessoas mais indicadas para ocupá-las. Entre ex-alunos, ex-alunos cursando a universidade, alunos tentando o vestibular, professores antigos e atuais ou pessoas que fundaram o AMV, quem deveria ter espaços de fala no filme? Quais falas seriam possíveis ou não? Quais critérios para eleger ou excluir as pessoas? A linha do movimento passou a ser uma referência para encontrar essas respostas e fazer as escolhas. Linha essa amparada por um discurso marxista referido a luta de classes, crítico do modelo capitalista e de suas contradições internas, assim como as opressões de gênero, raça, orientação sexual. O grau de engajamento e contribuição das pessoas na história do AMV, assim como nas lutas sociais mais amplas, passou a ser debatido e negociado, servindo como parâmetro para as decisões sobre os entrevistados.

Naquele momento, tanto eu quanto a equipe de filmagem, ocupamos a condição de espectador, ficando alheio ao debate pelo desconhecimento dos acontecimentos, pessoas e relações destacadas ao longo dos 21 anos de história do movimento. Ficava com a impressão de que a linha do movimento poderia acabar limitando as possibilidades discursivas sobre o tema. As consequências desta escolha poderiam transformá-la em algo naturalizado, como se não tivesse sido construída e modificada ao longo do tempo, excluindo aqueles que de alguma forma não se encaixassem nela, mesmo que também tivessem participado da construção cotidiana daquele espaço.

Entretanto, o próprio andamento da reunião revelou que não seria possível realizar um filme “chapa branca”, sustentando um discurso oficial como se fosse representativo da totalidade do movimento ou deixando de fora a pluralidade de vozes e contradições internas que o habitavam. Tampouco era possível trazer a infinidade de discursos e imagens que compunham aquele espaço para a tela. Cada vez se tornava mais claro que o AMV do filme precisaria ser criado, inventado. Filmar o real não era uma opção. Mas então qual AMV deveríamos criar?

André – Podemos começar pensando quem serão as pessoas e como elas se ligam ao Mangureira.

Joli – Eu acho que podia fazer os grupos e aí se tiver uma procura grande, eu não acho legal excluir as pessoas.

Fabiana – Excluir como assim? Eu não acho não, eu acho que tem que escolher.

Joli – Acha?

Fabiana – Eu acho. Que excluir gente?

Joli – Se a gente tem um grupo de dez pessoas que querem falar, aí a gente vai escolher? Deixa todo mundo.

Marcos – Na hora de editar a gente tem que ver, por exemplo, se alguma opinião não cabe exatamente na nossa linha. Se o cara fala: “não, não vou ver filme de “viadinho”, por exemplo, aí tem que tirar do filme, tem que tirar do pré.

Fabiana – Não, mas não vai aparecer só coisas lindas no filme.

Marcos – Eu sei, não tenho problema nenhum com isso. Eu tenho se for contra a nossa linha entendeu?

André – Mas a idéia é que o filme possa trazer também as dificuldades.

Fabiana – Você fala de um jeito como se alguém falar uma coisa dessa dentro de sala de aula a decisão... parece que é um consenso que se alguém falar alguma coisa que está contra nossa linha, a decisão é expulsar a pessoa.

Marcos – Não, eu estou falando do filme.

Fabiana – Mas nem do filme, o filme não é o pré? Não é o documentário do pré?

Marcos – Não, o filme é um documentário sobre o AMV. Não é o AMV.

Fabiana – Então.

Marcos – Então, no filme as pessoas tem que ser livres pra ter suas opiniões. A questão é como o pré vai trabalhar essas visões.

Joli – Mas é importante que no filme apareça sim a nossa linha, tem que tá nítido, as pessoas que verem o filme tem que ver: o AMV pensa isso, mas isso é um processo, e dentro disso, as pessoas tem tempos diversos.

A quantidade de nomes e categorias para o filme aumentava e a consciência de que não seria possível incluir a todos também, apesar do desejo de alargar esses limites e a dificuldade de deixar algumas pessoas de fora, principalmente os alunos atuais, que acabariam se inteirando mais da construção do filme. O tema da exclusão, tão caro as práticas pedagógicas e as intenções que mobilizavam o movimento, era deslocado para o próprio filme. Aos poucos a palavra “excluir” foi sendo relativizada e cada vez mais se tornou possível pensar nos entrevistados

enquanto personagens do filme, onde determinadas pessoas seriam escolhidas para apresentar situações e condições para além delas mesmas enquanto indivíduos. Algo que contemplasse a experiência de um coletivo, de um grupo de pessoas ligadas à AMV que se encontram ou já se encontraram em determinada situação ou posição:

Fabiana - Eu acho que dentro desse problema de “excluir” ou não excluir as pessoas o mais complexo são os alunos que estão aqui porque eles vão saber que não estão sendo escolhidos, aí talvez possa ser todo mundo, não sei se vai ter tanta gente assim pra falar. Quanto às outras pessoas, eu acho que não dá. Vamos supor que a gente vai chamar o Carlão que fundou, tem outra pessoa que fundou que está viva³?

Marcos – Talvez tenha...

Fabiana – Mas aí a pessoa vai ver o documentário em algum lugar e vai falar: pô, nem me chamaram. Eu acho que não dá pra ter essa preocupação.

Marcos – Não, não dá.

Fabiana – Se a gente avalia quem são as pessoas representativas, que vão dizer, eu acho que é mais, não o indivíduo, mas que representam a mesma coisa, o mesmo momento. Então se a gente for escolher o grupo de pessoas que passaram pelo pré, estão na universidade e saíram. Eu não acho que se são dez pessoas e não pegarmos as dez pessoas, estamos excluindo. É alguém que vai representar esse momento, serão três pessoas, quatro pessoas, tá bom. Eu acho que tem que ser assim, e não vai ser excluir a pessoa.

O exercício de criação coletiva do filme começava a trazer as possíveis consequências das escolhas na hora da montagem. Uma vez finalizado, determinadas falas ou posturas ganham uma solidez no tempo e no espaço através das imagens, gerando efeitos, mesmo que em pequenas escalas. O reconhecimento do peso que uma fala adquire dentro de um filme causava a impressão de que a câmera aumentava a sua presença naquele momento.

Na categoria das pessoas ligadas à fundação, Paulo, o diretor do Colégio onde o AMV surge, volta a entrar em questão. Quais seriam as consequências de incluí-lo no filme, retratando a ruptura com o Colégio Ernesto Faria enquanto algo problemático. Se eventualmente não pudessem mais contar com o espaço atual, pedir para retornar ao colégio não seria mais uma opção. Sua presença no filme que começávamos a desenhar trazia consequências difíceis de manejar.

³ Sua fala faz referência ao Nivaldo, professor de matemática do Colégio Ernesto Faria, que foi o outro fundador da AMV. Ele faleceu em 1991, no segundo ano de existência do projeto.

Fabiana – Ele (Paulo) não ganhava nada com o pré.

Marcos – Começou a ter provas no dia da nossa aula. E aí não tinha cadeira, as cadeiras eram retiradas da sala pra fazer prova ou ele botava prova na nossa sala.

Fabiana - Eu acho que a gente tem que pensar para além de ir lá entrevistar o Paulo, assim o que a gente está disposto. Até em ter uma certa problemática depois do filme pronto, porque se a gente vai entrevistar o Paulo pra falar do pré, ele pode falar bem, que era legal, mas infelizmente no fim saíram. Agora se for entrevistar um de nós falando do Paulo, eu não vou falar que a gente saiu de lá por acaso, vai falar a realidade.

(...)

Joli – Eu acho que o que a Fabiana quis colocar é que uma vez que sai o filme, muda muita coisa.

Fabiana – Eu acho que o Paulo devia ficar por último se a gente vai chamá-lo ou não, a minha proposta é que o Paulo não seja fechado hoje, não é um consenso.

Entrando na categoria dos alunos, apesar de se ter a vontade de incluir a todos, alguns nomes foram sendo destacados. Priorizaram aqueles que estavam vivenciando um processo de empoderamento, engajando-se nas atividades da AMV e ocupando a posição de protagonistas de seus processos. Fabiana e Joli se remeteram às suas trajetórias enquanto alunas da AMV, trazendo a tona essa dimensão política da produção de subjetividade naquele espaço. As experiências vivenciadas ao longo de alguns anos no movimento revelavam processos de singularização, criando formas de se perceber e agir no mundo para além das imposições da *subjetivação capitalística* (GUATTARI, 2007). Segundo eles, conseguir que determinados alunos falassem para a câmera seria visto como uma vitória para o trabalho. A possibilidade de serem autores de seus discursos figurava como um valor na escolha dos alunos-personagens. O pôster pendurado do lado de fora da sala com a imagem de Paulo Freire se conectava a uma rede de forças, intenções e práticas, fazendo com que os sentidos contidos naquela imagem fossem uma referência para uma pedagogia libertária.

Joli – Alunos?

Marcos – Também acho que tem que ser todos, mas a gente tem que insistir, por exemplo, com a Natane.

André – Tem alguns alunos que são significativos.

Marcos – Natane tem que aparecer, porque teve um crescimento muito grande, pra ela é um crescimento muito grande se ela tiver coragem de falar na câmera.

Ao se aproximar do final daquele extenso levantamento, surgiu um pergunta sobre a minha participação. Você não vai falar no filme? Sou interpelado enquanto pesquisador a me posicionar e dizer por que procurar justamente aquele espaço e qual o sentido para buscar a construção daquele filme. Que ligação eu tinha com os pré-vestibulares comunitários e qual a razão de escolher justo aquele para retratar. Entretanto, não foi somente do lugar do pesquisador que surgiu aquela pergunta. Havia um interesse sobre a minha posição enquanto alguém que agora fazia parte do movimento também e como me via ali dentro.

As duas posições eram difíceis de manejar. O lugar de pesquisador me colocava fora, em uma relação alteritária com aquele espaço, aquelas pessoas e aquela história até então desconhecida. Mas havia uma cobrança para falar de dentro, a me colocar enquanto um deles, o que apesar de ser um fato, não me enxergava propriamente enquanto parte daquele coletivo. Sempre que me referia ao AMV usava a palavra “eles” e não “nós”.

Pensávamos como poderia acontecer essa proposta, ou seja, como a dimensão alteritária da relação entre pesquisador e seu outro, algo que se buscava fazer presente no texto, poderia ser transmitida nas imagens do filme. Qual estratégia poderia dar conta de cartografar o meu modo de transitar naquele movimento. O Daniel foi interpelado a compartilhar uma idéia sua sobre o assunto, algo que havia comentado em outro espaço com a Joli, passando naquele momento da condição de câmera para a de mais um personagem em cena. O lugar de direção passou a ser ocupado por Joli, pedindo que Danilo o filmasse falando. Os papéis foram trocados e a fronteira entre o plano da cena e os bastidores perdeu uma rigidez, sendo renegociada. Em sua fala, Daniel retomou a questão do sentido do filme, colocando a pergunta se estaria claro para eles a minha escolha pelo AMV dentro do universo do movimento de pré-vestibulares comunitários. A forma espontânea com que aquele questionamento surgiu pegou a nós dois de surpresa, ele se transformando em um novo personagem da cena e eu passando a me ver na posição de entrevistado ali mesmo, compartilhando o percurso que fiz até chegar ao AMV.

Fabiana – Quem mais que falta?

Marcos – O André. Você vai falar, não vai?

Suelen – Você também poderia falar do porque de você ter procurado o pré.

André – Pois é, eu acho que é importante entrar isso também em algum ponto.

Suelen – No final.

Marcos – Mas vai entrar como?

André – Eu acho que vocês podem me entrevistar também. Bolar uma entrevista (...) Eu posso falar.

Suelen – Então fala.

André – Na verdade esse tema já é um tema antigo pra mim, que eu estou procurando estudar ele desde a graduação, minha monografia foi sobre isso, foi sobre o pré-vestibular que eu trabalhava, o Invest. (...) só que lá eu sentia que eu não encontrava uma coisa pra além do vestibular (...) Então eu via que era uma coisa que caía um pouco pro assistencialismo e não necessariamente uma formação pra aquelas pessoas pensarem sobre a condição delas (...) Então eu fui estudando, como é que surgiu esse movimento? Busquei alguns textos, e esses textos que eu encontrei falavam do AMV como um espaço que surge a partir de um movimento social, que não se contenta somente em aprovar alunos no vestibular, que ele tinha uma intenção de formar os alunos pra serem sujeitos pensantes, sujeitos críticos que pudessem militar nessa causa. E quando eu começo a fazer essa pesquisa eu vou para o PVNC e aqui. No PVNC, eu acabo encontrando uma coisa muito mais parecida do que eu via no Invest e aqui não.

(...)

André – Mas quando eu vi isso eu falei: encontrei o lugar que eu estava procurando, os alunos estão aqui, vivem esse espaço, tem assembléia, existe a preocupação de decidir tudo no coletivo. Coisa que nesses outros espaços eu não encontrei, os alunos eram alunos mesmo, estavam numa posição de receber conteúdo do professor pra se capacitar pra fazer uma prova. Não tinha isso que vocês estão falando da Natane, por exemplo, de estarem acompanhando o desenvolvimento dela poder se afirmar mais, de poder falar e não ficar tão envergonhada, de poder sustentar a palavra dela. É isso que eu vim procurar, como esse espaço pode dar conta de fazer isso, como as pessoas fazem isso acontecer e tocam isso, então eu acho que o filme tem que falar disso.

Ao fazer o exercício de retomar um percurso pelos pré-vestibulares comunitários até a chegada no Mangueira, algumas pistas ficaram mais claras para pensar a produção de subjetividades naquele espaço geográfico. A estrutura e os equipamentos disponíveis permitiam outras circulações por parte dos alunos. A disponibilidade do uso da cozinha e a existência de uma mesa grande criavam um

ambiente acolhedor, uma materialidade que facilitava a construção de outros vínculos, muito mais difíceis de estabelecer no espaço formatado de uma sala de aula. A construção desses laços se via facilitada por aquela estrutura e os vínculos afetivos eram a condição para a negociação de outras formas de se perceber e estar no mundo, outras formas de produção de subjetividade e afirmação enquanto sujeito de direitos. Aquilo me fazia crer que o território afetivo construído naquele espaço era, em grande parte, um vetor de sustentação do movimento ao longo desses 21 anos de existência. Um ciclo atravessado por engajamentos político-afetivos fazia com que parte dos alunos que ingressavam nas universidades retornasse para o movimento na condição do professor.

Os rumos da conversa voltavam para a construção do filme, debruçando-se sobre a etapa final, depois que fossem captadas todas as imagens. Como construiríamos o roteiro, conseqüentemente definindo o que entraria e o que ficaria de fora da edição final? Fabiana ilustrou essa questão, imaginando a reação de um possível espectador ao filme: “Ah, por que você deixou isso de fora (do filme)?”. Ela mesma responde: “Por que não cabe, não dá pra ter tudo dentro, por que o filme é meu, é nosso.”.

Questionamos essa fala, lembrando que o filme seria também do espectador que o assistisse. Isso nos levava a pensar sobre nossas intenções com o filme, o que se esperava com ele e qual os efeitos que poderia vir a ter sobre um espectador genérico. O grupo fechado naquela sala, pensando sobre como construir um filme sobre a sua própria história se abria novamente a partir daí. A câmera enfatizava a dimensão alteritária daquele processo, mesmo no momento em que o filme estivesse pronto.

Um silêncio tomou conta do espaço. Pareciam ter sido pegos de surpresa, demorando um tempo até que conseguissem definir o que faziam e o que se buscava no AMV. E mais do que isso: Dentro do que faziam, o que teria uma real importância para ser compartilhado através do filme? Ficava claro outra vez que a idéia não era produzir algo para um registro interno, mas sim que o filme pudesse circular, dialogando com outras pessoas e grupos a respeito desse tipo de mobilização social. Novos sentidos sobre o documentário se apresentaram, dando uma consistência maior para orientar o trabalho das filmagens.

Fabiana – Aí vem o outro perguntar por que você deixou de fora tal coisa? Porque não cabe, tem o tempo.

Marcos – Porque o filme é meu.

Fabiana – Porque o filme é meu? O filme é nosso.

Daniel – Eu fiquei pensando ouvindo vocês falarem agora: “o filme é meu, o filme é nosso”. O filme é do espectador que vai assistir. O que esse espectador vai ver no filme? O que vocês pensam em passar com o filme, quer dizer, qual o sentido desse filme para o cara que vai assistir, que pode ser qualquer pessoa se esse filme rodar.

Joli – Pra mim é mais um espaço de formação. É mais um espaço pra trazer gente pra estar do nosso lado.

Marcos – Que lado, aqui do pré?

Joli – Não, do lado da luta, não necessariamente aqui.

Daniel – Mas que luta é essa?

(silêncio)

Suelen – Todos pela revolução (risos)

Marcos – Eu acho que é mais que isso, tem a linha, tem a revolução e tal, que revolução é essa? Mas eu acho...

Suelen – Com certeza, afinal de contas a gente milita por isso, por um mundo diferente, um mundo melhor.

Marcos – Eu acho que o AMV prova que o capitalismo não precisa existir. Todo mundo trabalha aqui pela necessidade do trabalho. Quando alguém vai à sala e pode ser eu, pode ser o André, pode ser um aluno... Quando alguém vai fazer pipoca, pra quem trabalha aqui a minha aula não vale mais do que a aula da Fabiana e nem vale mais do que você varrer o chão. Na verdade tudo vale a mesma coisa que é o valor de uso da coisa. A gente prova que dá pra se viver, e dura 20 anos, 21 anos agora. Tivemos um breve período de financiamento que já acabou, durou apenas dois anos, que provou que não é necessário. As coisas funcionam, basta as pessoas quererem. Qualquer coisa funciona, basta as pessoas quererem, o que não funciona é porque simplesmente não se quer que funcione. Não é o dinheiro que é o problema, o problema é a organização, inclusive nossa também. Eu acho que se o filme mostrar isso, eu acho que é o fundamental, mostrar que o principal é o querer e a organização.

Joli – Eu não sei se o principal é o querer Marcos, eu sei que não estava tão individualista na sua fala quando você falou isso, mas eu acho que não é só o querer, é o nosso objetivo, isso é o principal.

Marcos – É, mas nós queremos em conjunto, não sou eu que quero, é o querer em conjunto, isso é o fundamental.

Joli – É isso aí, nós temos um objetivo em comum, que é acabar com o capital (risos).

Marcos – É acabar com o capital, acabar com o racismo, acabar com a homofobia, acabar com uma série de coisa, mas enquanto não se acaba se faz o que? Se trabalha, e sem capital, sem racismo, sem homofobia, sem machismo.

André – Uma coisa que eu reparo, só de tentar fazer o pré, a forma como vocês vivem e se relacionam já ser um espaço que não está dentro dessa lógica, já é em si muita coisa, já vira um mundo pequeno, mas um mundo onde essas coisas não estão tomando as pessoas, não estão invadindo as pessoas, as relações não estão permeadas por isso. Aqui se tenta ter uma convivência onde essas coisas ficam do lado de fora, apesar de todo mundo estar no mundo e estar submetido a essas coisas que vocês estão falando, ao capital, ao racismo ... Ninguém está fora disso, mas aqui tenta se fazer um espaço que vá na contramão disso, pra formar as pessoas para estarem pensando fora disso, se posicionando na vida fora disso. Eu acho que isso que é o foco tanto da minha pesquisa, quanto do meu interesse, quanto da minha vontade de estar aqui fazendo o filme.

Convidando Guattari para essa conversa, o que estava sendo proposto era um uso do cinema enquanto máquina de expressão e produção de subjetividades na contramão da serialização, do assujeitamento e da planificação operada pelos valores capitalísticos. Esse uso já acontecia nos espaços de formação que trabalham a partir da exibição de filmes, tal como o “Domingo é Dia de Cinema” e o “Cena Preta”. Entretanto, a possibilidade de criar um registro áudio-visual na condição de co-autor, aprofundaria ainda mais as possibilidades desse uso em nome próprio.

Quando se afirma que o capitalismo não precisa existir e que o filme deveria servir para mostrar isso, o que se coloca em questão na construção do documentário é a possibilidade de afirmar outras formas de viver. Outras formas de estar no mundo e de se relacionar que não sejam atravessadas pelo capital. Um instrumento capaz de operar desvios nessa produção que sustenta e naturaliza as relações no mundo capitalista, isto é, a produção de desejos e subjetividades. Uma revolução molecular em nome de outras formas de existência humana, outras expressões coletivas do desejo, que escapem a normalização de comportamentos. “Trazer mais gente pro nosso lado” através do filme, representaria a tentativa de ampliar algo que se busca construir no espaço do AMV.

O filme passava a ser pensado como um instrumento de luta política, chegando a se pensar seu uso como forma de “propaganda”. Apesar de defendermos essa apropriação, considerávamos importante a inclusão dos elementos complicadores para suas práticas. A convivência naquele espaço, que

naquela altura passava de pouco mais de dois meses, mostrava uma série de problemas e dificuldades inerentes ao trabalho. Fortalecer e sustentar o engajamento por parte dos alunos e de parte dos professores nos espaços de formação e decisão dos rumos do pré não era tarefa fácil. O esvaziamento dos espaços coletivos era evidente e não poderia ficar de fora, assim como o desafio de pensar novas estratégias de mobilização.

Após mais de duas horas de reunião, um esboço do filme começava a ganhar corpo. Os personagens foram sendo definidos. A temática e o sentido de se produzir esse documentário ficavam mais claros, e elaboramos um cronograma preliminar de filmagens. Novos espaços de discussão foram criados para pensar o filme em termos pragmáticos e o roteiro foi ganhando maior consistência. Pretendíamos acompanhar o cotidiano do curso, registrando atividades e entrevistando as pessoas envolvidas na sua construção. Por se tratar de um dos pré-vestibulares comunitários pioneiros no Rio de Janeiro, decidimos incluir um resgate histórico de suas atividades a partir de entrevistas com os fundadores da então Mangureira Vestibulares, iniciando a narrativa em um período anterior a criação da associação. O filme deveria mostrar a AMV enquanto movimento político que se organiza como um pré-vestibular, construindo um espaço de formação para além da aprovação de seus alunos no ensino superior. Traríamos essa questão para a tela através de algumas atividades. Dentre as selecionadas, acabamos por registrar a visita ao assentamento do MST, discutindo questões sobre a reforma agrária e formas de produção com os alunos, e uma aula com o cartunista Carlos Lattuf, onde o mesmo situou seu ativismo marcando a importância das imagens no contemporâneo.

Nossa intenção era trazer para o filme a relação de um movimento local, que se constitui em prol de uma formação crítica e cidadã, com uma dimensão de luta política mais ampla, podendo criar um solo comum para um diálogo com espectadores de outros espaços. Em função disso, decidimos que o filme começaria com as cenas filmadas no “Grito dos Excluídos”. Nessa manifestação política, diferentes movimentos sociais marcham em protesto contra a exclusão social no dia 7 de setembro, logo após a parada dos militares. Segundo, informações retiradas de seu site:

O Grito dos Excluídos é uma manifestação popular carregada de simbolismo, é um espaço de animação e profecia, sempre aberto e plural, de pessoas, grupos, entidades, igrejas e movimentos sociais comprometidos com as causas dos excluídos (...) O Grito se define como um conjunto de manifestações realizadas no Dia da Pátria, 7 de setembro, tentando chamar à atenção da sociedade para as condições de crescente exclusão social na sociedade brasileira. Não é um movimento nem uma campanha, mas um espaço de participação livre e popular, em que os próprios excluídos, junto com os movimentos e entidades que os defendem, trazem à luz o protesto oculto nos esconderijos da sociedade e, ao mesmo tempo, o anseio por mudanças.⁴

O encontro desses movimentos tem a intenção de: 1) Denunciar o modelo político e econômico que, ao mesmo tempo, concentra riqueza e renda, condenando milhões de pessoas à exclusão social; 2) Tornar público, nas ruas e praças, o rosto desfigurado dos grupos excluídos, vítimas do desemprego, da miséria e da fome; 3) Propor caminhos alternativos ao modelo econômico neoliberal, de forma a desenvolver uma política de inclusão social, com a participação ampla de todos os cidadãos.

Partindo de um plano maior de lutas sociais, situaríamos a AMV nesse contexto, para em seguida mostrar seu espaço e circunscrever as ações relativas ao pré-vestibular comunitário. Como o foco do movimento não se limita ao vestibular, pensamos que ele também não deveria ter um lugar central no filme. A princípio, seria retratado como algo que acontece, talvez na metade do filme, mas deixaríamos claro que o processo não acaba neste ponto. Filmaríamos o vestibular da UERJ, mas algumas limitações impediram essa proposta. Ao final, ele acabou aparecendo somente nas falas dos entrevistados, sempre como uma barreira que dificulta o acesso das classes populares ao ensino superior.

As entrevistas mostrariam a diversidade de papéis e lugares sociais ocupados pelos integrantes da AMV, assim como os modos de engajamento e os efeitos transformadores proporcionados pelos encontros naquele espaço. Para isso, construímos diferentes categorias: fundadores, professores antigos, professores que se desligaram, professores que foram alunos, ex-alunos, ex-alunos na condição de universitários, alunos, professores, coordenadores e colaboradores. Essa divisão tinha a intenção de deflagrar o modo específico a partir do qual cada um se responsabiliza por aquele espaço. Neste ponto, abordaríamos as dificuldades da atuação política no contemporâneo e o esvaziamento dos espaços coletivos, pensando em estratégias para o fortalecimento da participação.

⁴ <http://www.gritodosexcluidos.org/historia/>

O foco do filme era afirmar a AMV enquanto espaço de *singularização*, operador de *revoluções moleculares* (GUATTARI, 2007) que fazem brechas no sistema de subjetivação dominante. Nesse sentido, buscamos nas entrevistas falas sobre as transformações nos modos de se perceber e se situar no campo social. Essa questão central para o filme nos aproxima novamente do trabalho de Barcellos (2007), remetendo para os modos singulares de apropriação do espaço acadêmico por parte dos jovens oriundos de pré-vestibulares comunitários.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns acontecimentos ao longo do processo de filmagem. Sua construção tem um caráter fragmentário, buscando criar uma rede de conexões entre as situações do ambiente das gravações, as falas dos entrevistados e experiências vivenciadas pelo pesquisador no cotidiano do curso. Partindo de um diálogo com ex-alunos a respeito de suas vivências no ensino superior, retomaremos questões ligadas aos espaços de engajamento e a participação, no sentido de cartografar o fazer político que envolve as práticas na AMV. Como um eixo central das discussões, trabalharemos com a categoria de pré-universitário para radicalizar o lugar da política no contexto dos cursos pré-vestibulares comunitários.

5 Do pré-vestibular comunitário ao pré-universitário

O mês de dezembro se aproximava do fim. O ano letivo da AMV já havia acabado, assim como o período de provas do vestibular. Nós caminhávamos para o final das saídas de gravação, e depois de um longo dia de entrevistas na UERJ, filmaríamos uma roda de conversa entre alunos e ex-alunos da AMV. As perguntas eram feitas por mim, Marcos e Fabiana, e muitas questões foram sendo desdobradas: dificuldade para manejar estudo e trabalho, questões ligadas ao apoio familiar, vivências universitárias, cursos pretendidos, dentre outros aspectos.

Quase ao final da gravação, Fabiana fez uma pergunta para Rafael e Maria Alice, ambos alunos da UERJ naquele momento, trazendo um conceito extremamente interessante para nossa discussão de pesquisa:

Fabiana – A gente quando era aluno aqui sempre escutava: “você quando estiverem lá vão ver como é difícil, é aqui que a gente tem que se preparar.” E o Marcos costuma dizer que a gente não deveria se chamar de pré-vestibular, por que pré-vestibular é o que prepara pra prova. A gente devia se denominar de um pré-universitário, porque a gente julga estar preparando a pessoa para a vida na universidade. Eu queria saber se vocês acham que cumpre essa função, sim ou não? Ou não foi importante a passagem aqui para os embates vividos na universidade?

Pensar o trabalho na perspectiva de um pré-universitário fazia toda diferença nas práticas pedagógicas. Muito mais do que capacitar os alunos para realizar a prova, pensar o trabalho que faziam a partir desse novo nome ampliava a importância dos espaços de formação política. Maria Alice reforçou essa concepção através de sua resposta, contando um episódio vivenciado por ela na UERJ. A partir da queda de um pedaço de reboco do 12º andar da universidade, uma série de tensões foi deflagrada naquele espaço. Parte do corpo discente afirmava que aquilo tinha acontecido porque a UERJ não comportava mais a quantidade de gente que estava lá. Acompanhando as mobilizações geradas após o ocorrido, ela viu um aluno de classe popular, cotista, defendendo aquele discurso elitista. Ele acreditava que era aquela a razão pela qual o reboco tinha caído e não a falta de investimentos do governo do Estado. Chegou ao ponto de afirmar que

deveriam suspender o vestibular naquele ano, porque a UERJ não “aguentava” mais, não tinha espaço para mais ninguém. O reboco, de alguma forma, ganhava contornos *rizomáticos* (Deleuze e Guattari, 1995), condensando cadeias semióticas, linhas de forças e relações de poder que permeavam a universidade.

Maria Alice tomava aquela situação para afirmar que se você não tivesse uma base, corria o risco de ser cooptado, começando a defender coisas que não eram suas. Era possível articular o que dizia com o fato de que a ordem *capitalística* (Guattari e Rolnik, 2007) se projeta no mundo fabricando realidades psíquicas, ou seja, incidindo nas formas de conduta, de sentimento e de afeto. O discurso daquele aluno evidenciava a posição de consumidor de um modelo hegemônico de subjetividade, forjado nos processos de produção social e material, o que lhe fazia sair em defesa de uma universidade para poucos.

Maria Alice reconhecia a importância de ter passado pela AMV para saber lidar com aquele tipo de situação. Sua fala apontava para uma vivência no movimento enquanto espaço criador de condições para a produção de modos de subjetivação originais, processos de singularização subjetiva geradores de outras relações humanas, interessadas, por exemplo, em alargar as fronteiras da universidade para todos. Através de sua resposta a pergunta de Fabiana, referendava a ideia de pensar o trabalho do curso na direção de um pré-universitário, enfatizando a potencialidade daquele conceito para pensar as práticas dentro do movimento de cursos mais amplo.

O encontro com aquela novidade conceitual praticamente no final do processo foi surpreendente, permitindo olhar para outras vivências no campo a partir da noção de pré-universitário. De algum modo, a relação com os sujeitos da pesquisa nos colocava frente à necessidade de uma atenção aberta ao presente, fazendo com que suas falas ampliassem as possibilidades de enxergar a questão. A vivência do inesperado nos remeteu a outras entrevistas, realizadas meses antes. Em uma delas, uma ex-aluna se voltava para o momento em que ingressou na AMV, descrevendo a surpresa que teve ao se deparar com algumas práticas.

Adriana – Quando eu cheguei lá pra entrevista era uma ex-aluna e um professor (...) Eles começaram a falar do pré de uma maneira que eu nunca tinha visto na vida. Aqui ninguém é cortado, eu não seria cortada, como não fui. Você vai fazer parte de um processo de formação, não é só um pré-vestibular, você vai estudar pra entrar na universidade, mas também tem outras coisas. E que outras coisas são essas? No decorrer do curso você vai ter contato com isso, e a partir daí eu

comecei a perceber que o pré não era só um pré, o pré era quase uma fachada pra que você pudesse discutir outras coisas, pudesse fazer parte de outras coisas, que eu poderia resumir aqui como mudança no mundo, um mundo melhor e como a gente poderia fazer isso.

A idéia do pré-vestibular comunitário enquanto uma “fachada” para outras coisas é algo interessante de se pensar a partir da fala da Adriana. O lugar marcante atribuído ao vestibular no próprio nome da instituição parecia não corresponder a uma série de expectativas, que acabaram por ser ressignificadas nas vivências após o ingresso na AMV. Os limites impostos pela própria linguagem para descrever a atuação do curso exigem que se afirme, a todo o momento, a questão de não ser só um pré-vestibular. A tentativa de alcançar os sentidos das práticas pedagógicas em questão faz com que seja necessário negar seu próprio nome a cada vez que ele é pronunciado, ou seja, sempre que diz ser um pré-vestibular comunitário é necessário dizer, em seguida, que não é só aquilo. Nesse sentido, a idéia de pré-universitário é bem mais precisa, atravessada por questões ligadas a uma formação crítica que potencializa as possibilidades de ação no espaço universitário.

Entretanto, a manutenção da definição enquanto pré-vestibular comunitário, entendendo seu uso na condição de “fachada”, pode apresentar alguns pontos interessantes sobre a abrangência de suas práticas. De alguma maneira, nomear-se enquanto pré-vestibular permite que se alcance um público atravessado por outros interesses, que a partir daí podem ser inseridos na construção de outros territórios semióticos, ressignificando o projeto de ingressar no ensino superior e sua própria condição enquanto sujeito.

Cabe aqui uma retomada do conceito de *rede sociopedagógica* (SOUZA e SILVA, 2005). Seu uso permite uma articulação interessante com o conceito de pré-universitário no contexto da AMV. A preparação do aluno para ocupar o espaço acadêmico de forma ativa e crítica se estende para outras inserções possíveis na cidade, pois além de colocá-lo em contato com a diferença, necessária ao exercício da cidadania, permite uma ampliação de seu campo de vivências e trocas com outras formas de vida. Essa questão se torna mais clara nos depoimentos de Karla e Marcelo a respeito da entrada no ensino superior mediada pela AMV.

Karla - O AMV representa pra mim muitas coisas (...) a possibilidade de diálogo nesse lugar, a possibilidade de crescimento individual e coletivo por uma sociedade mais justa, a gente conhecendo essa luta da esquerda que eu ignorava e a partir de um determinado momento da minha vida, encontrando esse espaço, foi possível pra mim atingir essa faculdade, mas com outro olhar. Eu não só entrei na UFF, a Karla Mero entrou na UFF com outro olhar, com outro tipo de vida. Coisas que eu aprendia lá, posturas de professores que eu via lá, eu pude questionar a partir das coisas que vivi aqui, então a minha vivência na UFF não foi qualquer vivência. A vivência dos nossos alunos na universidade não é qualquer vivência.

Marcelo - Tem muita gente que nasce, cresce e morre no morro e não consegue ampliar os horizontes, mesmo porque é toda hora “você estuda na escola pública, você não vai arrumar porra nenhuma não, tu só vai lá pra comer merenda”. Eu escutei isso demais, só que eu nunca fui conformado com isso. Porque que se eu moro aqui, eu tenho que viver só nesse pouquinho que eu conheço. Aí apareceu esse lance (AMV) e abriu já a minha mente, quando eu entrei na universidade foi um universo muito grande de informações que eu captei, aprendi a observar a sociedade, a minha vida de um outro prisma. Porque a gente vai conhecendo idéias diferentes, vai debatendo com pessoas diferentes, claro que nem tudo são mil maravilhas, você tem que engolir alguns sapos. Mas isso serviu, foi lição e lição boa.

O acesso as novas linguagens e a ampliação de referências simbólicas contidos nos relatos permitem entender o espaço do pré-universitário como um agente de transformação, expandindo o campo existencial dos seus educandos. Como consequência desse processo, surge uma série de questionamentos sobre os modos de vida local nas suas comunidades de origem, criando outras formas de se relacionar com valores religiosos, morais e estéticos que estavam acostumados. Esse “estranhamento do familiar”, muitas vezes é acompanhado por um distanciamento mútuo, visto que, muitas vezes, as pessoas que compunham seus círculos de relação também passam a estranhar seus novos modos de existir.

Karla – Em muitos momentos eu fiquei afastada da minha família por conta das necessidades que eu assumi aqui, então os eventos, as atividades, os projetos que a gente desenvolvia, os programas e tudo mais. A dedicação passou a ser maior, então a minha ausência a minha família. E num determinado momento, eu identifico que durante o desenvolvimento das nossas descobertas a gente vai se afastando das nossas raízes, acho que até mesmo pra se encontrar. Hoje eu fico pensando e acho que é um pouco por isso.

Suelen – Na verdade, eu tenho uns embates muito fortes na minha família, em virtude de uma vez eu ter sido criada em religião. Minha família é uma família católica e tradicional e tal. E aí quando eu venho pro “pré” eu descredito em tudo aquilo que eu fui ensinada a acreditar. E assim, eu acho que o “pré” foi isso, um espaço que me propôs a conhecer coisas novas e ver que não existia verdade absoluta né, que não existe.

Como nos aponta Souza e Silva (2005), dentre as consequências que envolvem o ingresso na universidade por parte dos jovens das classes populares, o desenraizamento e a ruptura com a comunidade de origem são elementos marcantes. Pensando essa questão através do prisma da produção de subjetividade, a assunção de valores hegemônicos por parte desses jovens podem levar a um olhar estigmatizante sobre o lugar onde foram criados. Entretanto, outras formas de se relacionar com a questão da origem também são encontradas. Ao invés de uma sedução por valores hegemônicos ligados ao consumo e as representações simbólicas das classes dominantes, a ampliação do campo existencial permite entendimentos sobre os processos de produção da exclusão. Isso faz com que se escape de visões que culpabilizam os marginalizados por suas próprias condições, estimulando sentimentos de pertencimento e o engajamento em ações coletivas pela transformação das localidades. O reconhecimento a partir do lugar de protagonistas de suas histórias surge como um desdobramento deste processo, ampliando as possibilidades de se exercitarem no campo do discurso e o contato com a condição de sujeito de direitos.

Karla – a gente tem uma maciça e frequente acusação, a gente vive né, uma maciça representação discriminatória desses espaços. Então a minha família vive lá, meus amigos e parentes são de lá, e hoje eu me mudei a pouco tempo pro asfalto né, como se diz, mas as minhas origens estão lá. Eu tenho uma amiga de 92 anos, a história dela é naquele lugar, muito antes do crime se organizar nesses espaços, ela já vivia lá. Meu avô viveu lá. São espaço de pessoas, de humanos que ali vivem, que ali trabalham, que ali constroem. Então no AMV, discutindo todas essas questões discriminatórias foi possível eu identificar essas acusações errôneas, essa ignorância, essa falta de tolerância. E essa discriminação exagerada com essa população, comigo né.

Maria Alice - Foi aqui no Mangueira que eu aprendi, que eu descobri que eu tinha direito de ter direito, foi aqui no Mangueira que eu aprendi isso.

Marcelo (F10/ 16:50 - 17:48) - porque o morro que passa na televisão é o morro que só passa quando tem uns três lá no chão, quando está um monte de fuzil na mão, não passa o morro do dia-a-dia, o morro que você sai pra trabalhar, volta, que você senta no bar pra trocar uma idéia, que você tem casa que não chove dentro, porque a idéia que tem na televisão é que todo mundo que nasce na favela é

coitadinho, todo mundo que nasce na favela tem que ter ajuda de A, B ... todo mundo que nasce na favela é ser humano como qualquer outro e tem que ter crédito como se fala por aí tem que acreditar, mas se o cara não se acredita como é que ele vai fugir disso, aí vem pro Mangureira Vestibular e aprende um pouquinho, aprende a ter esse crédito pra poder chegar ali do outro lado da linha do trem, na UERJ, e lá poder se expressar.

A inserção em um contexto de discussão de direitos provoca uma “torção” dos vetores que individualizam as questões políticas. O reconhecimento da condição de cidadão, ainda que desrespeitada em diversas esferas, permite o envolvimento e a participação nas lutas pela afirmação da cidadania no cotidiano do pré-universitário. Nos espaços de formação coletiva, busca-se um paralelo entre o racismo sofrido pelos negros e o machismo pelas mulheres, além da inclusão de algumas discussões, em menor número, sobre a homofobia. O combate as opressões ocorre no campo da produção de subjetividades, construindo outras formas de existir e se perceber para além da estigmatização. As políticas de ações afirmativas passam a fazer parte dos debates por meio de um olhar conjuntural, situando a construção histórica das desqualificações racistas e buscando combatê-las no cotidiano. Reconhecer-se enquanto negro e ingressar na universidade pública através da política de cotas raciais passa, então, a ser entendido como um ato político, fruto da conquista de intensas mobilizações sociais.

Marlúcia - A minha inserção na UERJ foi através das políticas afirmativas, eu sou cotista de cota racial, e dizer que eu tenho muito orgulho de entrar através dessa cota, eu não diria orgulho, eu diria firmeza talvez. Eu não encontro a palavra que eu gostaria de expressar aqui, mas eu diria que fôlego e coragem desses movimentos sociais que se organizaram pra que isso acontecesse.

Rejane – Porque hoje tem uma questão de que as pessoas não se vêem, elas não conseguem se ver na luta, elas não conseguem ver que aquela luta é delas. Eu posso dizer isso dentro da universidade com a questão das cotas. Fiz o vestibular por cotas de negro, porque eu acredito nas cotas. E aí quando entro na universidade, estar no AMV é maravilhoso porque você entra pronto na universidade (...) isso tudo já foi discutido, já foi debatido, porque se você resolver absorver isso, e se você acreditar nisso, quando você entra na universidade, quando essa discussão vai pra sala de aula, você consegue trabalhar muito bem (...) quando falavam da questão racial, todo mundo olhava pra minha cara na sala (...) porque já sabia que eu não ia ficar quieta e ia ter a discussão, mas isso graças ao pré-vestibular, porque a gente já vinha fazendo essa discussão antes.

Rejane – A única vez que eu tive uma discussão e foi com uma aluna branca ela falou ah por causa das cotas. Mas eu falei com ela quanto você tirou na prova? Se vamos trabalhar com a meritocracia, vamos trabalhar com a meritocracia. Quanto tirou? Ela falou quanto tinha tirado e eu falei, que se ela quisesse, eu podia levar minha prova. A nota foi maior que a sua. E ai? Se fosse por questão de mérito eu estaria na sua frente, e ai? Que que a gente faz. Na verdade ser cotista é mais uma convicção do qualquer coisa, porque esse país precisa reconhecer que ele é racista, que ele discriminou e que ele discrimina até hoje.

Marlúcia - isso pra mim não me atinge, não me atinge porque foi trabalhado isso aqui no AMV, mas tem colegas que se escondem, que tem vergonha de dizer que são cotistas, então perceba como isso é tão cruel que o colega sente vergonha de dizer que entrou através de cotas. Eu não sinto vergonha nenhuma, eu tenho as minhas limitações, eu tenho dificuldades sim, mas elas são superadas, são superadas quando eu volto aqui no AMV pra tirar uma dúvida, quando eu encontro pouquíssimos professores que trabalham com você de uma forma inclusiva.

Os embates vivenciados no contexto acadêmico são importantes conquistas políticas para o pré-universitário. Seus ex-alunos se tornam multiplicadores das lutas nos espaços que passam a frequentar. Essa dimensão micropolítica, que vai se afirmando por contágio, trabalha com a inserção da esfera da subjetividade no campo sócio-político (Guattari e Rolnik, 2007). O mal-estar provocado pela vivência em contextos de injustiça social e desigualdade vai sendo nomeado, criando um senso de responsabilidade na busca pela transformação. A formação crítica é enxergada com um processo contínuo e a “causa comum” faz com que ocupem outro lugar na sociedade, fora do círculo familiar e inserido nas relações sociais mais amplas.

Karla - Até então as minhas inquietações, elas não tinham nome, elas não tinham definições. Eu não sabia o que tanto me inquietava de verdade, tantas injustiças no lugar onde eu morava, tantas situações ruins e eu não sabia localizar isso (...) E no AMV isso foi possível (...) achar a direção daquilo que eu queria e que eu acreditava. Então a necessidade de poder estar me inquietando, e aprendendo, descobrindo quais são as questões pelas quais eu realmente devo brigar, que eu devo identificar. E foi nesse espaço, na possibilidade de conhecer, é obvio que isso foi dentro de um processo em que eu pude dar nome aos questionamentos que me incomodavam já a tempos e eu não tinha ainda a capacidade, eu não tinha esse despertar.

Ester – E aí a questão de classe, de gênero, etnia... Enfim, então eu comecei a pensar sobre isso de uma forma crítica por meio do AMV. Só que pra acabar, pra desconstruir várias coisas que eu aprendi na minha vida foi todo um processo, e aí nas conversas com os professores quando eu tinha uma fala preconceituosa, um

professor me provocava assim, pra refletir sobre. E isso foi me amadurecendo assim. Foi me dando um novo olhar, uma nova perspectiva sobre aquele assunto. E aí foi um processo muito lento pra mim né, na verdade eu continuo nesse processo ainda, ele não terminou.

Boa parte das entrevistas que fizemos com os ex-alunos e professores abordavam esse ponto relativo ao engajamento, muitos inclusive situando suas trajetórias pelo curso. Falavam sobre a mudança da posição de aluno para professor ou coordenador, após o ingresso na universidade, e as diferentes experiências envolvidas nestas formas de se ligar ao movimento. Entretanto, o acompanhamento do cotidiano apontava para uma baixa participação nos espaços coletivos, envolvendo reuniões pedagógicas, assembléias e atividades de formação.

Nas conversas entre as pessoas mais envolvidas, havia sempre uma mistura de crítica e tentativa de entendimento da postura de professores e alunos que não frequentavam esses espaços. Em relação aos alunos havia uma tolerância maior, pois se entendia que estavam no meio de um processo, onde aquelas práticas políticas poderiam começar a fazer sentido ou não para eles. Já no caso dos professores que limitavam a participação no movimento a suas próprias aulas, as críticas eram maiores. Muitas vezes se questionava suas reais intenções na AMV. Estavam ali pela revolução ou não?

Diversas vezes essa pergunta era colocada e os embates sobre as diferentes formas de se vincular ao movimento atravessavam um campo de forças entre o voluntarismo e militância. Um ideal de militância por vezes se apresentava de forma opressiva, invalidando a atuação daqueles que não se enquadravam nessa referência e provocando frustrações, que apontavam sempre para uma possível dissolução do movimento. Em outras situações essa rigidez era relativizada e as inquietações giravam em torno dos desafios e estratégias para aumentar o engajamento coletivo, assim com a potência política do movimento.

Em uma das idas a campo acompanhei a discussão sobre a possibilidade de interromperem o “Domingo é dia de cinema”, atividade de importância histórica dentro do movimento de pré-vestibulares comunitários que corria riscos de acabar pela baixa participação das pessoas. Diziam que a frequência por parte dos alunos de algumas iniciativas vinha caindo muito ao longo dos últimos anos, mas no caso

da AMV, a participação nas últimas sessões era quase nula. Reunindo boa parte das questões debatidas naquele espaço, Marcos enviou um email coletivo, gerando algumas repercussões. A diversidade de questões condensadas naqueles escritos faz valer uma reprodução na íntegra.

08/08/11 – Marcos – ODEON - ÚLTIMA SESSÃO do Domingo é Dia de Cinema - 21 de agosto

Companheir@s,

Aí vai mais um e-mail angustiado.

No próximo dia 21, domingo, às 9 horas da manhã, realizaremos a próxima (e provavelmente última) sessão do projeto "Domingo é Dia de Cinema". O filme será "O Veneno está na Mesa", sobre a questão dos agrotóxicos. Mas aí vai um comentário pessimista: não creio que o veneno esteja somente na mesa. Creio que já está, também, nas nossas mentes...

Na última sessão que realizamos, que foi no dia 10 de julho, compareceram nada mais do que 80 pessoas. E não esqueci nenhum zero aí. Bem que poderiam ser oitocentas pessoas, pois o filme apresentado, o "Cortina de Fumaça", que trata do tema das drogas, é um filme maravilhoso, que ao meu ver presta um ÓTIMO serviço para a humanidade; o debate também foi bastante construtivo (ou destrutivo, se queremos desconstruir o que está posto aí fora); e o tema, mais do que importante para o vestibular, é importante para as nossas vidas (uma vez que a chamada "guerra às drogas" destrói e mata mais do que as próprias drogas, e sabemos de que lado morrem mais pessoas, de que lado estão as famílias que mais são destruídas por esta "guerra", e qual é a classe, a etnia, a cor, o sexo, o bairro, afetados por esta suposta "guerra às drogas").

Mas, infelizmente, compareceram somente oitenta pessoas. (infelizmente para nós, óbvio, que para a PM, para o governo, para a elite, quanto menos pessoas discutirem isso, melhor).

Me lembro daquela que tinha, até então, sido a sessão mais vazia da história do projeto.

Foi quando passamos o filme "Saindo do Armário", com a proposta de debater o tema da homossexualidade. Foram 120 pessoas (um recorde de baixa frequência), e isso porque "não somos homofóbicos"...???

Então pensamos: pra que (e para "quens") serve, hoje, este projeto?

Serve para nós (os que estamos indo nas sessões), para assistirmos a filmes magníficos (pelo menos na minha opinião), debatermos vários temas, e sairmos com mais conhecimentos sobre determinados temas? Certamente que sim. Eu, particularmente, me sinto sempre "melhor", mais esclarecido, a cada sessão. Mas certamente não precisamos do Odeon para isso. Oitenta pessoas cabem, se for o caso, até na nossa sala de aula, e sem as aporrinhações de pagar dois reais, pagar passagem, agendar com o Odeon, etc e tal. Quanto a isso, não vejo problema.

Mas e os que não estão indo: (alun@s, professoræs, ex-alun@s), não estão indo por qual (ou quais) motivos?

Será que os temas debatidos não são interessantes?

Será que estes temas são interessantes, mas só são importantes "para os outros", pois algumas pessoas já estão "formadas politicamente", e já sabem tudo sobre os temas apresentados?

Será que o dia é ruim (domingo), e colocar no sábado faria diferença?

Será que o horário (9 da manhã) é muito ruim, e o melhor seria que as sessões fossem à tarde?

Será que queremos (ou acreditamos) realmente (n)a Revolução?

Será que este projeto já deu o que tinha que dar, e agora o melhor a fazer é acabar com ele e partir para outro?

E, neste caso, o que fazer com as pessoas que NUNCA foram, e provavelmente, NUNCA irão ao Odeon ver algum tipo de filme (pelo preço, pela cultura de exclusão, pelo próprio tipo de filme que passa lá, etc e mais etc...)?

Não que o Odeon seja "nosso", ou algo "tão maravilhoso" que tod@s têm que conhecer.

O Odeon é "só" um cinema, porém é o último que resta (fora dos shoppings), e que ainda permite a entrada de negr@s, de pobres, de trabalhadoras, e para ver filmes realmente interessantes (embora ainda nos cobrem os dois reais, nos tirem da sessão às 14 horas, e só nos recebam uma vez por mês). Nos shoppings (da baixada, da Zona Oeste – exceto Barra – e das Zonas Sub-urbanizadas) a entrada destes "tipos de gente" é até permitida ("mas vocês vão ver os tipos de filmes que mostraremos a eles...").

"Bruna Surfistinha" (pra quem quiser vencer rápido na vida), "Velozes e Furiosos 15" (pra aprender a dirigir no Rio de Janeiro), "Velocidade Máxima" (deve ser pra própria idiotização), e "Duro de Matar 25" (pra aprender a ser um policial de verdade) são apenas alguns dos "maravilhosos representantes" desta que se diz "a sétima arte".

Na verdade, não vejo problema em se assistir a filmes deste tipo (eu já assisti a piores, com certeza). O problema está em só ter a chance de assistir a isso, e ser criminosamente impedido (por várias razões não-desconhecidas) de assistir a outros tipos de filme, e que toda a elite (e alguns de nós, felizardos, também) assistem direto!

Filmes como "Cortina de Fumaça" (já falei), "O Corte", "O Que Você Faria", e tantos outros que, nestes 11 anos de projeto, nos presentearmos, com debates maravilhosos e presença de pessoas como Paulinho Chinelo, João Pedro Stédile, Carlos Walter (e a melhor aula de América Latina que já tive na vida), e tantos outros, que jamais (JAMAIS) teríamos conhecido (pelo menos a grande maioria de nós).

Que fazer? Ver filmes apenas nas nossas casas?

Pagarmos 20 reais (ou mais) nos cinemas da Barra e Zona Sul?

Fazer as sessões nos prés, apenas para as pessoas de cada pré?

Deixar tudo pra lá e continuar a fazer as sessões pra 70, 60, 50 ou sei lá quantas "menos" pessoas?

São muitas perguntas, e, obviamente, não sabemos as respostas.

O que sabemos é que, muito provavelmente, esta será a última sessão.

E, só pra piorar a nossa esperança, não foi o Odeon quem nos tirou (por eles, nós continuaríamos lá sem nenhum problema).

Aliás, como oitenta pessoas podem “dar problema”???

E também não foi a polícia militar, não foi a elite, não foi o Eduardo “Guerra aos Pobres” e sua política de desocupação, e nem foi a atual crise econômica, o desemprego, a dengue, as olimpíadas ou a copa, a operação asfalto liso ou a transcarioca quem nos tirou de lá.

Quem nos tirou, pasmemos nós (ou não), fomos nós mesmos.

O veneno (e o inimigo), desta vez (e só desta vez???), está dentro de nós.

Até a próxima,

Há braços (embora, em alguns casos, não saiba como usá-los),

Marcos.

A sessão de agosto trouxe um número maior de pessoas e o “Domingo é dia de cinema” segue resistindo, seja pelo sentido de continuar a acontecer ou de representar um espaço de resistência a modelização da produção de subjetividade. Nesta e em outras atividades, a linguagem do cinema é apropriada em nome de processos de singularização, na contramão dos meios de comunicação de massa. Enquanto modalidade de mídia, permite apropriações que causam ruídos dentro dos sistemas dominantes, “servindo de caixa de ressonância para movimentos sociais emergente mais amplos” (Guattari e Rolnik, 2007, p.137).

Nossa proposta, em certo sentido, buscava ampliar essas possibilidades de relação com o cinema através da co-autoria na construção discursiva do filme. Em fevereiro deste ano nos reunimos para assistir o copião, primeira montagem bruta do documentário. AMV e GIPS negociavam a construção de um discurso final, mediando tensões e diferentes perspectivas nessa construção com o outro. Em meio a uma série de sugestões, comentários e acordos sobre modificações para edição final, surgiu uma questão óbvia, mas até então pouco pensada por nós: Qual seria o nome do filme?

Após várias sugestões, terminamos a reunião sem conseguir responder essa pergunta. Procurávamos algo que pudesse ser representativo das questões do filme sem, no entanto, parecer tão diretos, como, por exemplo, se colocássemos o nome da AMV no título. A intenção era partir de uma discussão naquele espaço para

pensar mais além, logo o título deveria evitar esse fechamento em si mesmo, buscando um sentido mais plural, metafórico. Buscar palavras ou frases nas falas dos próprios entrevistados foi um começo: “Hospedes indesejáveis?”, como definiu Jorge Márcio falando sobre a condição “estrangeira” e pouco acolhedora dos alunos oriundos de pré-vestibulares comunitários nas universidades públicas. “Do outro lado da linha do trem?”, Como falou Marcelo sobre a passagem da Mangueira para a UERJ, deixando clara a separação simbólica que os trilhos marcavam entre a favela e a universidade.

A palavra “resistência” aparecia algumas vezes ao longo do filme e retornava em nossas tentativas de fechar o título. Uma cena em que ela aparecia quase no final do copião era particularmente significativa. Fontinha, um dos professores dos primeiros anos do curso e que havia falecido pouco tempo depois de nos conceder sua entrevista para o filme, olha para a câmera encarando o espectador, como se quisesse dizer algo realmente importante, e afirma: “Esses cursos são cursos prova de resistência. É muito mais resistência do que outra coisa qualquer.”. Sua imagem nos deixava uma pista que não podíamos desconsiderar.

6 Considerações finais

As conversas sobre o título do filme seguiram em reuniões e através de emails. No semestre anterior, a professora Solange Jobim havia proposto uma disciplina no departamento de Psicologia com base nos textos e filmes do cineasta italiano Pier Paolo Pasolini. Em um dos textos trabalhados em aula, intitulado “O artigo dos pirilampos”, o autor oferece uma descrição poético-ecológica para falar das transformações políticas na Itália fascista, utilizando a metáfora do desaparecimento dos vaga-lumes ou pirilampos para abordar o tema. O texto de Pasolini começa assim:

"No início dos anos 60, por causa da poluição do ar e principalmente, no campo, por causa da poluição da água (dos rios azuis e regos transparentes), os pirilampos começaram a desaparecer. O fenômeno foi instantâneo e fulminante. Em poucos anos não existiam mais pirilampos. (São agora uma lembrança, bastante dilacerante, do passado: e um homem de idade que tenha essa lembrança não pode reconhecer nos novos jovens sua própria juventude e, por isso, não pode mais ter as belas saudades de antigamente). Chamarei portanto essa "alguma coisa" que ocorreu há uma dezena de anos de "desaparecimento dos pirilampos". (Pier Paolo Pasolini, p. 117, 1990)

Quando Pasolini evoca esse fenômeno sua intenção é denunciar o processo político radical que estava em curso na Itália fascista daquele período histórico. Denominado pelo cineasta de “genocídio cultural”, as consequências daquele processo pareciam fazer desaparecer os modos de vida do homem comum, em prol do centralismo do poder mercantil no capitalismo avançado. Seu texto lamentava o fato de que os intelectuais e artistas de sua época não estavam percebendo esse “desaparecimento dos vaga-lumes”. O “genocídio” se caracterizava pela exacerbação da nova fase do fascismo por ele denominado de “fascismo do consumo”, que tinha, e ainda tem por alvo os valores, as linguagens, os gestos e os corpos do povo.

Em Pasolini, o “viver vaga-lume” é a imagem da resistência ao obscurantismo da sociedade de consumo no capitalismo avançado, algo próximo das discussões que buscávamos trazer para o contexto dos pré-vestibulares comunitário a partir do documentário filmado com a AMV. O diálogo feito com Guattari para pensar a produção de subjetividades no contexto deste recente

movimento social se afina com as discussões trazidas pelo cineasta. O embate entre formas de educação instrumentalizada e práticas pedagógicas emancipatórias, permeado por processos de *subjetivação capitalísticos* e *revoluções moleculares* – em relação direta com os diferentes sentidos atribuídos ao ingresso dos jovens das classes populares no ensino superior – é contemplado metaforicamente pela imagem que aponta para o risco do desaparecimento dos vaga-lumes. O conceito de pré-universitário foi um dos pontos principais neste sentido, já que a afirmação dessa categoria nos leva a sair em defesa dos processos de singularização no campo da educação popular.

Entendendo que as metáforas nos fazem pensar, criando um contexto para expandir a crítica, falar de vaga-lumes no título do filme é evocar alegoricamente outro tema, o tema da dimensão política e ética de nossas ações. A imagem permite a associação com outras formas de resistência no campo social, instigando a busca por referências para compreender as formas de luta em regimes totalitários no mundo globalizado. Este documentário, resultado de um longo processo de pesquisa, busca um diálogo com o espectador que possa integrar a busca de novas referências. Como o filme não pretende fechar o debate, mas sim ampliar as possibilidades de encenação deste tema, o título deve ser um convite ao pensamento. Entendemos que "Resistência dos vaga-lumes" cumpre esta função.

7 Referências bibliográficas

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.

BARCELLOS, L. F. **Jovens de pré-vestibulares comunitários na PUC-Rio : experiências e táticas no convívio com a alteridade** / Luciana Ferreira Barcellos ; orientadora: Solange Jobim e Souza, 2007.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** 5^a ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002 [1992].

BARROS, R. B. **Grupo: a Afirmação de um Simulacro.** 2a. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed UFRGS, 2009.

BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** 1a ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, v. , p. 17-31.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

BARROUIN, A. W. ; JOBIM E SOUZA, S. . Políticas públicas e educação superior: o jornal como ator social. In: Jobim e Souza, S.; Moraes, M. (Org.). **Tecnologias e modos de ser no contemporâneo.** 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras Editora, 2010, v. 1, p. 99-126.

BARROUIN, A. W. **Juventude, educação e política: pesquisa e extensão em um pré-vestibular comunitário** Curso de Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009

CANDAU, V. M. F. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM, H.; COSTA, R. **Cursos pré-vestibulares comunitários espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005, v.

1, p. 46-55.

CARVALHO, J. C. B.; ALVIM, H.; COSTA, R. **Cursos pré-vestibulares comunitários espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005, v. 1, p. 188-204.

CASTRO, L. R. Participação Política e Juventude: Do Mal-estar à Responsabilização frente ao Destino Comum. **Revista de Sociologia e Política**, v. 30, p. 253-269, 2008.

CASTRO, L. R. de ; MENEZES, J. A. . Vicissitudes da subjetivação política juvenil na contemporaneidade. **Revista Psicologia Política**, v. 6, p. 13-34, 2006

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008

DAUSTER, T. "Uma Revolução Silenciosa": notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. **Avá** (Posadas), v. 1, p. 17-89, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro : Ed. 34, v. 1, 1995.

GODINHO, D. **O encontro entre o pesquisador e seu outro mediado pelo uso de imagens técnicas: reflexões acerca da produção de conhecimento em ciências humanas**. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

GOHN, M. G. M. **Movimentos Sociais e Educação**. 3. ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 1999. v. 1. 128 p.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: VOZES, 2007

JOBIM E SOUZA, S. Por uma epistemologia da imagem técnica. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, p. 206-210, 2011.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: Correa, J; Castro, L. R.; Besset, V. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008, v. , p. 490-513.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2008, v. 1, p. 465-489.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v. 1, p. 76-91.

LAW, J e URRY, J. “**Enacting the Social**”, published by the Department of Sociology and the Center for Science Studies, Lancaster University, 2002. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc099jlju.html>.

MARCONDES, D. A Linguagem e as Ciências Humanas. In: **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1992

MARCONDES, D. **Iniciação À História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 298 p.

MIRANDA, L. L. **Produção de subjetividade: por uma estética da existência**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1996.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: A (des)construção de um Conceito. In: Solange Jobim e Souza. (Org.). **Subjetividade em questão: A Infância como Crítica da Cultura**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, v.1 , p. 29-46.

MIRANDA, L. L. **Criadores de Imagem, Produtores de Subjetividade: A Experiência da TV Pínel e da TV Maxambomba**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

MIRANDA, L. L.; SOARES, L. B. Produzir subjetividades: o que significa?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 09, p. 40-60, 2009

MORAES, M. O. . A contribuição da antropologia simétrica à pesquisa intervenção em psicologia social: uma oficina de expressão corporal com jovens deficientes visuais. **Psicologia e Sociedade**, v. esp, p. 41-49, 2008.

NASCIMENTO, A. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

PAIVA, A. R. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. In: **O Social em Questão**. v. 23, p. 15-42, 2010.

PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

NASCIMENTO, A. Universidade e Cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. *Lugar Comum* (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 17, p. 45-60, 2002.

SALOMÃO, C. **Violência urbana e vulnerabilidades: o discurso dos jovens e as notícias de jornais**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, R. E. Pré-vestibulares populares: dilemas e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM, H.; COSTA, R. **Cursos pré-vestibulares comunitários espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005, v. 1, p. 188-204.

SANTOS, R. E. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

SENNETT, R. **A Cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006

SOUZA e SILVA, Jailson de. . **Por que uns e não outros - caminhada de jovens pobres para a universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003. v. 01. 180 p.

SOUZA e SILVA, J. S. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM, H.; COSTA, R. **Cursos pré-vestibulares comunitários espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005, v. 1, p. 174-188.

SOUZA, J. F. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Educação popular & movimentos sociais**. 1 ed. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de ciências da educação, 2007, v. 1, p. 37-80.

VIEIRA, A. L. C.; VIEIRA, J. J. Dilemas da Inclusão e entraves à permanência: Por uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil. In: **O Social em Questão**. v. 22, p. 72-92, 2010.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**. (Florianópolis), v. 26, p. 149-174, 2008.