

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 às 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 Manguera Vestibulares, organizado por professores e alunos do Colégio Estadual Ernesto Faria, atendendo aos estudantes do Morro da Manguera e seu entorno. Posteriormente o curso criou um estatuto interno, passando a se chamar Associação Manguera 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 Manguera 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 consequências 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 consequências 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 consequência, 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 consequências 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/culturacidadania.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 locus 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, maquinica, 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 maquinica 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 estendiam 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 consequentemente 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 extra-pessoal 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 consequentes 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 construíam 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 no 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.