

EJA, educação e escolarização

Resumo

O ensino-aprendizagem é uma particularidade dos processos educacionais. Sua base é a existência de alguém habilitado para o ensino do que deve ser ensinado. O professor como funcionário de um programa nacional de ensino. O que ensina? Ensina um conjunto de assuntos-conceitos previamente estabelecidos como básicos ou fundamentais. Tais assunto-conceitos são definidos nos programas de ensino de cada disciplina e estas compõem o curso e a formação do aluno em cidadão apto para o trabalho. Esta pesquisa busca investigar as potências da educação de jovens e adultos para uma educação que ponha em fluxo um conhecer com vontade a partir da problematização da educação escolar, sua compulsoriedade e os limites impostos pela tradição de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, educação, escolarização

Guilherme Carlos Corrêa
Universidade Federal de Santa Maria
gcarloscorrea@gmail.com

EJA, educação e escolarização

Educação como uma arte de produzir bons encontros. Aí está um belo mote para o que se pretende neste artigo. Se seguimos termo a termo a frase acima, temos primeiramente a palavra educação e esta, para os interesses a serem expressos neste artigo, necessita de algumas precisões. O campo educacional engloba uma série imensa de possibilidades, seja em termos de conceitos seja em termos de ações a que se pode nomear educacionais. São práticas educacionais aquelas clássicas situações em que gerações anteriores de uma dada sociedade se dedica a transmitir os valores e as tradições para gerações mais jovens; temos a escola e todas as suas mil faces e funcionamentos com extensão a grupos que vão de crianças a idosos; temos as práticas sociais relativas a tempos de paz e de guerra, a tempos de fartura e de escassez, de governos reconhecidos como democráticos e autoritários, de prevalência de valores religiosos e laicos, de ondas perceptivas que moldam determinado tempo como a contracultura, a guerra fria, os estados e suas investidas em formação de cidadãos adequados, a emergência da psicologia na gestão das vidas familiares, a burguesia, o proletariado, os que estão acima e abaixo desses estratos sociais, campanhas de comunicação de massas e seus slogans potentes... Se pensarmos em termos planetários, temos todas essas coisas e suas influências educacionais ao mesmo tempo. Há ainda, a despeito dessas atuações de cunho molar, outras possibilidades educacionais de caráter molecular, ou seja, as formas educacionais relativas a pequenos grupos familiares, de amigos, de associações várias. Por fim, não se pode ignorar que a educação se dá, também, como auto-educação. Como modos de modificação de alguém sobre si mesmo. Nesse amplo espectro das possibilidades educacionais estão incluídas violências e suavidades inomináveis. Educação, portanto não é uma palavra ou conceito cuja direção se possa indicar como boa, ou desejável por quem participe de uma ação caracterizada como educacional.

Nesse ponto é preciso encarar que há processos educacionais incríveis nas relações de uma mãe com seu filho de colo, de uma criança descobrindo o mundo, de um velho aprendendo a não ressentir. Há, também, incríveis processos educacionais no narcotráfico, nas guerras, em um jovem que inibe sua força sexual em função do modo

como se entende percebido por seu grupo social. Defendemos que educação é uma palavra carregada de sentidos relativos a infinitas práticas. E aí, uma palavra que, sem boas precisões, se torna inútil. O uso dessa palavra tanto no cotidiano quanto em trabalhos científicos carece de contornos embora tenha a tendência a referir-se ao “lado bom” dos processos educacionais. Abre-se aí uma outra série de imprecisões. Um processo educacional é bom para quê? Para quem? Em que situações? Não se deve desprezar essas perguntas na medida em que um simples olhar por sobre os ombros nos mostra uma história repleta de investidas educacionais comprometidas com a adequação de milhares e milhares de pessoas a interesses majoritários de produção de homens para fins voltados a adequar esses homens a funcionalidades úteis, exclusivamente, à ordem de governo vigente. E é bom estar atento às tentativas dessas ordens de governo em se estabelecer do *lado bom* do espectro educacional, operação que ficou muito fácil após a emergência dos argumentos humanistas e positivistas-científicos para a justificação de grandes projetos educacionais. É impossível negar que sempre houve um bom homem a ser produzido em regimes como o Nazismo, o Fascismo e vivemos, hoje, a consolidação das agendas educacionais totalizantes em função de um homem para a satisfação das necessidades engendradas na relação entre estados e mercado mundial. Há, ainda, o bom homem dos projetos educacionais com matizes marcadamente religiosos, cada vez mais importantes no cenário contemporâneo. Todas as medidas empregadas na efetivação de tais projetos visam nossa transformação em entidades produtivas dentro de cada uma dessas lógicas — e seus múltiplos entrelaçamentos — e não desperdiçam, nunca, a chance de nos convencer — a todos— de que nos estão conduzindo ao bem. É sempre *para o bem* que tais investidas concorrem e é *com o bem* que se apresentam. Em seu uso corriqueiro — e aqui se incluem usos em muitas produções científicas —, *educação* é referida, majoritariamente a processos de *escolarização*. Ou melhor, diz-se *educação* quando não se está tratando de nada além de processos de *escolarização*. Ivan Illich nos traz uma importante e útil definição de *escolarização*: os processos educacionais que se dão de acordo com as exigências de uma lei de caráter nacional. No caso do Brasil essa lei é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.¹

¹ Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>

A escolarização vista de uma perspectiva dos processos educacionais que põe em funcionamento tem duas marcas principais: a obrigatoriedade e a linha de ação restrita ao ensino-aprendizagem. Qualquer processo educacional que tenha como pressuposto a participação compulsória dos estudantes encontra-se bastante comprometido. Não é um tema de pouca importância ter em uma turma crianças e/ou jovens contrariados quanto a uma forma de participação que toma ao menos quatro horas do seu dia. As horas mais claras e de maior intensidade. Entre essas crianças e jovens encontram-se aqueles que estão vivendo situações difíceis como abuso por parte de pessoas da família, ou próximas, os que perderam pessoas importantes (pais, irmãos, amigos), os que se encontram envolvidos com situações de uso de drogas ou medicações que dificultam sua performance, os que cumprem medidas socio-educativas, os assediados pelo narcotráfico, os que trabalham e cuidam de seus irmãos, os que gerem a casa onde vivem, os filhos de alcoólatras, portadores de HIV, os que tem potencial criativo em ebulição em alguma área não reconhecida no seu meio escolar, os que estão vivendo paixões fortes, os que estão cansados, os que vivem em situação de extrema pobreza... Não é difícil imaginar quão difícil deve ser, em qualquer situação dessas, ter uma aula sobre nematelmintos, gramática, equilíbrio de reações, resolução de problemas com a fórmula de bascara. Essas situações se associam, na realidade escolar, aos processos educacionais de ensino-aprendizagem.

O ensino-aprendizagem é uma particularidade dos processos educacionais. Sua base é a existência de alguém habilitado para o ensino do que deve ser ensinado. O professor como funcionário de um programa nacional de ensino. O que ensina? Ensina um conjunto de assuntos-conceitos previamente estabelecidos como básicos ou fundamentais. Tais assunto-conceitos são definidos nos programas de ensino de cada disciplina e estas compõem o curso e a formação do aluno em cidadão apto para o trabalho. O conluio entre educação escolar e trabalho assalariado é outro ponto que deve ser pensado uma vez que sempre é fácil tomar o emprego como trabalho e reduzir a trabalhador alguém que, no fim das contas, vende sua força de trabalho para enriquecer o empresário para o qual trabalha em troca de um salário que o mantém em situação de precariedade. Pode-se aí, perceber que educação e escolarização são âmbitos irredutíveis

um ao outro. Escolarização é educação, mas esta não pode ser reduzida àquela. Problematizar a escolarização a partir de duas linhas de força que a caracterizam e diferenciam de qualquer outro processo educacional é o que se quer nesse trabalho.

Assim, compulsoriedade e processos de ensino-aprendizagem dão à dinâmica educacional escolar sua forma básica, sua estrutura, sua cara. A primeira vem sempre embutida na legenda da educação como direito de todos. Um direito a que se tem acesso compulsoriamente. Uma série imensa de consequências advém disso que, como pretendemos mostrar, não é um detalhe. Lidar com grupos compostos em média por trinta crianças e/ou jovens nos quais boa parte deles sente o peso de deixar outras questões vivas de seu presente para cumprir a obrigatoriedade do direito à educação acrescenta ao trabalho do professor uma série de desafios, principalmente quando se trata de dar conta de um programa já estabelecido. Quanto a esse programa não se pode ignorar que por mais que se o tome como flexível, ou livre, ou passível de intervenções por parte do educador, tem, no Brasil, a sombra incômoda do vestibular e suas exigências programáticas. A compulsoriedade da educação escolar cria, automaticamente,, problemas de ordem didática, ou de metodologia do ensino. Em torno dela se estabeleceram tradições e dinâmicas educacionais que tornaram possível a naturalização da outra linha posta, aqui, como problema: o ensino-aprendizagem.

Se a compulsoriedade some, de um ponto de vista discursivo, sob a legenda do direito de todos à educação, o ensino-aprendizagem toma conta da coerência de uma didática ou de uma metodologia do ensino. Quanto a este último ponto basta dar uma olhada no site Portal do Professor, lá se encontra um conjunto significativo das variantes do ensino-aprendizagem em sugestões de aulas e estratégias para lidar com os mais diversos temas, do lixo a número de oxidação, do aparelho circulatório a Tiradentes e outros temas da História, de diversidade cultural e racial ao verbo *to be*.² Todas essas sugestões aparecem como tal, sugestões. Não se colocam como receitas ou modos de agir, mas se referem a outro ponto importante do que se chama, aqui, escolarização: a aula. Na dinâmica educacional escolar, a aula pode ser encarada como um misto de espaço-tempo dedicado às sessões de ensino-aprendizagem. Ela se combina com outras

² <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

linhas que fazem com que os processos educacionais escolares e o direito à educação — compulsório — se tornem um real e duro desafio a qualquer iniciativa liberadora do encontro educacional no sentido de estabelecimento de uma horizontalidade entre as figuras de professor e alunos. A essas outras linhas chamamos de *garantias da escolarização* e podem ser resumidas na seguinte série: controle do tempo em que se desenvolvem as atividades, seleção de saberes de caráter universal, estabelecimento de uma relação entre saberes e capacidade — determinada por especialistas e manifesta nos currículos —, desqualificação de outras práticas em educação, obrigação à frequência, seriação, avaliação e certificação.³ O encontro educacional que se dá na forma aula, numa instituição escolar, põe em movimento e interrelação, a um só tempo, todas essas linhas. Vista dessa perspectiva a aula aparece não mais como um misto de espaço-tempo em que alguém ensina para quem deve aprender. Ou melhor é isso, só que, enquanto isso se dá é movido como que um torvelinho inominável de outras práticas que ligam a situação presente de cada participante — potências alegres e tristes —, a imobilização dos corpos característica desse tipo de educação, a política educacional de estado, os acordos internacionais que pautam essas políticas, as ondas temáticas vigentes — interdisciplinaridade, bullying, violência, drogas... —, as práticas dos cursos de formação de professores, enfim, a aula pode ser tomada como um híbrido, um dinamizador de outras tantas infinitas práticas e seus efeitos.

É nesse contexto que ganha coerência e se naturaliza como sinônimo de ação pedagógica a relação ensino-aprendizagem, linha em que se desenvolvem modos específicos e limitados de educar, cuja base é o pressuposto de que alguém a quem é dado o poder-direito de ensinar (conquistado em cursos de licenciatura) tem a capacidade adquirida de ensinar, pelo emprego de técnicas de ensino aprendizagem (objeto de uma didática e de uma metodologia do ensino), a quem deve aprender. Emerge daí o núcleo dos processos de ensino-aprendizagem vinculados a formas de avaliação focadas na produção de índices de aproveitamento ou de aprendizagem: a tarefa.

³ Mais detalhes sobre as garantias da escolarização podem ser encontrados em Corrêa, 2000.

A realização de tarefas torna-se o cerne da atividade pedagógica escolar. Ensinar o conteúdo e daí exercícios de fixação, resolução de problemas e provas cuja expressão final é a nota, ou índice de aprendizagem. São incontáveis modos de fazer o mesmo e um mesmo modo para todos. Aí está, em linhas gerais, o bloco de ações que se põe em movimento na educação escolar. Está em jogo uma imensa tarefa de ajustamento e de engano. Quando se promete formação para a promoção dos humanos vivos no território nacional, o que se consegue é uma mesma ação para todos. Nesse cenário o professor é um caso curioso, pois só atinge o posto de ‘educador’, só ter frequentado toda o circuito da seriação e haver concluído sua licenciatura.

Na arena da educação escolar jogam, ainda, situados em dois pólos que se alternam na proposição de metodologias de ensino: o polo humanista e o realista. Max Striner nos apresenta, num texto de 1842, a relação dessas duas modalidades de encarar a educação. Passados mais de 170 anos de sua publicação, o texto surpreende pela sua atualidade, principalmente na educação brasileira pós Ditadura Militar, em que o conflito entre uma educação humanista, inclusiva, política, conscientizadora e uma formação técnica voltada para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho pulsam com tanta intensidade.

Max Stirner problematiza dois modelos de educação: o humanista e o realista.⁴ O modelo humanista refere-se ao século das luzes. Nele, a educação corresponde ao retorno formal aos clássicos, pelo estudo aprofundado dos antigos ou, em outra corrente, da Bíblia. Esta escolha do que representava ‘a flor’ do mundo antigo mostrava, para Stirner, o quanto aqueles homens desprezavam suas próprias existências, chamando a atenção para a insuspeitada relação de sujeição que surge do estudo aprofundado dos antigos e da Bíblia: ‘éramos aprendizes’. Uma educação humanista produz homens superiores, cultos, senhores para os indivíduos incultos. O dândi, com sua ‘oca elegância’ e bom gosto, é a figura emblemática do Humanismo.

O outro modelo surge pouco a pouco juntamente com a oposição ao formalismo do século das luzes. A instrução humanista mostrou-se alheia à realidade e desinteressada

⁴ STIRNER, Max. O falso princípio da nossa educação. São Paulo: Imaginário, 2001.

de uma educação sólida calcada nos problemas da vida. O Realismo reivindicou então um ensino verdadeiramente humano, que levasse em conta a realidade, em suma, ensino prático. Trazer para as escolas a realidade, convencer a todos da necessidade de uma preparação para a vida e atraí-los à escola seria o modo de igualar a todos, de acabar com a desigualdade entre o povo e os senhores instruídos, entre os ignorantes e os eruditos, enfim, de suplantar o humanismo. Os programas pedagógicos elaborados segundo essa nova orientação deveriam ser aplicados a todos para satisfazer a necessidade comum de conhecer o mundo e o lugar de cada indivíduo neste mundo e no século. Os princípios fundamentais dos direitos humanos de igualdade (educação para todos) e liberdade (conhecer suas próprias necessidades, ser independente e autônomo) tornaram-se, então, vivos e reais no campo da educação.

A virada realista faria desbotar a figura elegantemente trajada dos humanistas abalando o respeito e a distinção de que gozavam. No lugar destes via-se surgir em grande quantidade homens práticos, voltados para a ação, detentores também de uma cultura superior, sinônimo, agora, de cultura especializada.

Stirner prossegue mostrando que em seu triunfo o realismo conserva a mesma idéia-mãe que animava o humanismo: a de que a educação tem como fim proporcionar ao homem a habilidade. À educação cabe a tarefa de fazer conhecer em profundidade, dominar e manejar com destreza as matérias úteis aos homens. “Vencer seu adversário e reconciliar-se com ele pela mesma circunstância”.⁵

Programas e fórmulas comuns a todos para a liberdade e a autonomia. O homem livre conquista sua autonomia pela sujeição a um Saber que se acumula e o “extenua como um fardo”.

As escolas, segundo Stirner, repousam sobre o velho princípio do saber sem vontade. “Do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos submissos”.⁶

⁵ Idem, p. 70.

⁶ Idem, p. 83.

Max Stirner levanta a questão que agita a tranqüilidade racional e científica das escolas, inclusive as anarquistas, ao mostrar que na tentativa de liberação baseada em conceder a todos os privilégios detidos pelos que tinham a sorte de uma educação humanista, se alcança uma igualdade que é apenas sujeição.

Educação para Stirner se dá numa relação entre únicos.

É preciso, então, cessar de enfraquecer a vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida. E porquanto não se enfraquece o desejo de saber, por que enfraquecer o desejo de querer? Visto que um é nutrido, que o outro também o seja. Aquele que é um homem completo não precisa ser uma autoridade. Muito fraco é aquele que precisa recorrer à autoridade e bem culpado aquele que crê corrigir o insolente fazendo-se temer.⁷

O único não se produz por técnicas pedagógicas. Pedagogias tomam o torvelinho único que é a criança e o querem humanizado, conduzem-no ao homem. O homem como fim da educação é uma idéia. O único, aquele que aprendeu a pensar criança, um pensar sem o domínio do pensamento herdado, sem o fardo de idéias como liberdade, sociedade, Estado, educação etc., não se submete ao pensamento, ao contrário. O único produz e destrói pensamentos: submete-os à sua vontade. Quem conhece com vontade não reconhece, por exemplo, a liberdade, libera-se.

Sociedade e comunidade são também, para o único, idéias transcendentais, imperativos aperfeiçoamentos. Para um indivíduo que pertença à sociedade, esta lhe exige comportamentos, lhe denomina, lhe promove a isso ou aquilo, assim como o depõe. Enfim, o submete a uma moral. Tudo idéia. O único associa-se a outros únicos.

Stirner aponta, então um campo de possibilidades para uma educação que busca problematizar os efeitos de produção do mesmo, pelo ajustamento de todos, promovido pelo fazer escolar, sua compulsoriedade e abrigado na linha restrita das técnicas didáticas possíveis na naturalização histórica do ensino-aprendizagem. Dizendo de modo mais simples, Stirner nos fala de um conhecer com vontade. Os encontros nas situações educacionais escolares, seu pacto silencioso com as garantias da escolarização, sua

⁷ Idem, p. 81-82.

direção implícita ao ajustamento pela imobilização nas carteiras escolares não deixa margem para suspeitar do potencial liberador dessas promoções. Cabe, aqui, então, uma pergunta sobre linhas de fuga⁸ nessas produções em massa de maioria.

Uma olhada no sistema educacional atual mostra um âmbito desse sistema em que se pode perguntar por potências para a produção de encontros educacionais não pautados pela obrigatoriedade e onde se possam desenvolver modos de ação em que o ato de educar abale a coerência do ensino-aprendizagem em favor de uma educação na qual se possa viver a univocidade do aprender. Situações educacionais em que todos aprendam. Alguns focos de problematização se apresentam: a educação compulsória de crianças e jovens e as complicações daí decorrentes; promoções educacionais independentes de escola e suas implicações na emergência de sociabilidades não autoritárias; essas promoções e suas potências em termos de proposição de estratégias educacionais; avaliação tomada como analisador das produções de cada um e do grupo, não mais restrita a indicadores; a problematização do currículo como algo produzido por experts ou responsáveis pelo percursos educacionais de outros (muitos outros, todos) (a indignidade de falar pelo outro).

A atividade de pesquisa movimentava questões atuais ao tratar de questões tais como novas tecnologias, segurança, política mas. A atividade de pesquisa no seio das universidades não está livre de produzir efeitos autoritários ao encaixar pesquisadores em sistemas de pesquisa que impedem a compreensão da rede de que faz parte a atividade particular do pesquisador. Problematizar as relações de poder no campo da educação e, em especial, da pesquisa acadêmica implica em problematizar as relações no centro das quais está quem se dispõe a pesquisar. Trata-se, portanto, de por em pauta uma dimensão ética da pesquisa educacional na medida em que a própria atividade de pesquisa incide como trabalho educacional, no limite, sobre o próprio pesquisador. Ou seja, no sentido de uma transição possível para um pesquisar que promova movimentos de pensamento a partir de um conhecer com vontade em detrimento de uma pesquisa com ênfase na execução de tarefas cujo efeito é o fortalecimento de

⁸ Deleuze, Gilles e Guattari, Félix, 1996, p.102.

hierarquias – entre os participantes e entre os saberes - demarcadas pelas instituições educacionais e seus programas de ensino.

O que difere um educador de outros profissionais é o tipo de investimento que precisa fazer *depois* de haver compreendido algo. O fato de conhecer, de compreender algo, não faz de ninguém um educador mas, sim, o quanto se interessa na criação de estratégias para estabelecer situações de troca daquilo que sabe. Nesse sentido, a *invenção* se refere ao conjunto de experimentações a que esse educador se dispõe a viver a propósito daquilo que conhece, que quer conhecer e, ainda, a partir dos encontros entre o que ele conhece com o que os outros conhecem.

Esse fluxo de saberes, essa experimentação interessada na troca do que se conhece, gera um conjunto de processos/estratégias específicas do trabalho do educador. A reunião de seus modos de trocar conhecimentos compõe sua *caixa de ferramentas* para o seu trabalho educacional, lhe permite preparar sua bagagem, compor seu estilo, enfim, lhe permite construir suas *caixas de ferramentas*.

Nesse sentido, a pesquisa em educação não fica restrita a promoções educacionais limitadas no tempo e no espaço voltadas a apresentar temas de estudo. Interessam, antes uma atividade de pesquisa possível a partir da não hierarquização de saberes e funções. Uma perspectiva de pesquisa cujo rigor é abrir espaço para *leituras de mundo* e modos de *conhecer com vontade*. Emerge daí um campo ético-estético no qual o pesquisador se conecta com seu problema de pesquisa e investe na sua problematização. Trata-se, portanto, de uma atividade de pesquisa em que quem se propõe a educar compõe e organiza sua *caixa de ferramentas*. Uma caixa de ferramentas reúne conceitos, estratégias e equipamentos ligados a um problema vivo, com sentido existencial, abrigado no tempo de quem o cria e, como nos lembra Nietzsche, perspectivo. Abrir e multiplicar perspectivas como trabalho em educação a que a pesquisa deve dar suporte.

Problematizar como interesse do educador pelo presente. Uma pesquisa que seja a um só tempo processo de autoformação, resposta às questões vivas no presente e produção de encontros. Encontros entre pessoas, encontros com o tempo presente, com coisas, autores e conceitos.

A Propõe-se a pesquisa de dinâmicas educacionais que ampliem o campo de atuação de educadores em formação. Tal ampliação vai no sentido do estabelecimento de situações de diálogo entre conhecedores dos temas e da linguagem científica — os profissionais formados pela universidade — e os diversos setores da sociedade que sofrem as conseqüências do próprio avanço das ciências e da tecnologia. Com esta proposta, se quer investir no surgimento de grupos de autoformação em vista da autonomia dos educadores/pesquisadores. O meio para este exercício da autonomia dá-se pela via da extensão dos resultados dos trabalhos de pesquisa para diversos setores da comunidade, principalmente escolas, formação continuada de professores, Educação de Jovens e Adultos e outros grupos com interesse nos temas contemporâneos desenvolvidos por professores em formação. A perspectiva da leitura de mundo, segundo Paulo Freire, permite que tanto os educadores pesquisadores quanto os interessados tenham experiências de produção de conhecimento cujo foco é a vontade de conhecer. Para tanto, os temas de trabalho são eleitos segundo o interesse dos alunos pesquisadores e tornam-se trabalho educacional na medida em que despertam a vontade de conhecer que surge como facilitadora da comunicação entre os envolvidos nas situações educacionais. Despertar a curiosidade e a vontade de ler o mundo tece as linhas da pesquisa.

Referências

CORRÊA, Guilherme C. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly (org.). **Pedagogia libertarian: experiências hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed34, 1996.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Imaginário, 2001.