



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MAÍRA MONTEIRO CRUZ

*A MORTE DA ESCOLA:
A CONSTRUÇÃO DE UMA VIDA SEM ESCOLA*

Salvador
2014

MAÍRA MONTEIRO CRUZ

***A MORTE DA ESCOLA:
A CONSTRUÇÃO DE UMA VIDA SEM ESCOLA***

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes

Salvador
2014

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me fazem sair desse lugar tão for-matador e insuportável, chamado escola.

Ao Maguelo, por acolher meus turbilhões de desejos e angustias.

As Bruxas Libertárias, por uma boa somRIDADE tocada.

As crianças que me fazem ser mais humana.

A Vivoca com suas histórias de escola chata.

As pessoas ousadas e desobedientes que sonham, destroem e constroem relações libertárias, no aqui e no agora.

“As ferramentas do senhor nunca vão dismantelar a casa-grande.”

Audre Lorde

RESUMO

MONTEIRO. Maíra. **A Morte da escola: A construção de uma vida sem escola.** 77f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Este trabalho pretendeu construir reflexões e referências que alimentam e fundamentam uma educação sem escola, através de dois conceitos principais o abolicionismo escolar e a desescolarização. Onde o primeiro marca a perspectiva de análise que realizamos sobre a escola e o processo de escolarização, isto é, um refletir essas questões não no intuito de ressignificar o espaço escolar com toda sua maquinária, pelo contrário, é tratado com o olhar de rompimento das instituições estatais que roubaram nossas práticas autônomas. Já o segundo, não está desvinculado com o primeiro, e nem hierarquizados em sequência, agem na interação, portanto é a possibilidade do sonhar, da construção e do viver no presente relações que fogem da lógica da disciplinarização, e ao mesmo tempo em que foge cria suas próprias referências, ferramentas e experiências (realidades). Dessa forma, nosso estudo levantou argumentos para defender que a escola é uma instituição de controle, submissão e aprisionamento dos indivíduos sociais, através dos questionamentos da existência da escola como uma necessidade natural; o processo da origem da educação escolar no Brasil e seus mecanismos de distanciamento e destruição das culturas com práticas sociais autônomas. A desescolarização foi sendo desenvolvida ao lado de outros temas, identificados como ferramentas próprias, e não colonizadas, sendo elas: a Criança Livre, ou seja, atuante, que produz cultura e atribui sentidos ao mundo ao seu redor, rompendo assim com o adultocentrismo; a Experiência, uma discussão sobre o que significa e porque ela se torna cada vez mais rara; Multirreferencialidade um reconhecer dos espaços múltiplos de aprendizagens e a escola se revelando ser o lugar com menos identificação de aprendizagens significativas e de equidades; Autogestão abordando questões que propõe-se construir lógicas próprias, apoiadas no resgatar a memória da autonomia como também criar, por meio de livres associações, apoio mútuo das relações, focos de resistências.

Palavras-chave: Educação sem Escola. Abolicionismo Escolar. Desescolarização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. EDUCAÇÃO X ESCOLARIZAÇÃO	16
1.1 EDUCAÇÃO: UMA NECESSIDADE NATURAL	17
1.2 ESCOLARIZAÇÃO: UMA NECESSIDADE IMPOSTA.....	19
2. RECONHECENDO OS PILARES DA MORTE: ESCOLARIZAÇÃO	23
2.1 TRAÇOS DE MARCOS HISTÓRICOS DA ORIGEM DA ESCOLARIZA- ÇÃO.....	23
2.1.1 Educação como Ordem Religiosa.....	23
2.1.2 Educação como Ordem Estatal.....	27
2.2 GARANTIAS DA ESCOLARIZAÇÃO.....	34
2.3 RASTRO DA ESCOLARIZAÇÃO.....	43
2.4 ABOLICONISMO ESCOLAR.....	48
3. DEESCOLARIZAÇÃO: ROMPENDO COM A LÓGICA DA ESCOLARIZAÇÃO	52
3.1 A CRIANÇA LIVRE.....	56
3.2 EXPERIÊNCIA.....	58
3.3 MULTIRREFERENCIALIDADE.....	61
3.4 AUTOGESTÃO.....	64
OUTRAS CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS	72
REFERÊNCIA	76

INTRODUÇÃO

Partimos da concepção de desobediência como um ato político, o desobedecer passa a ser compreendido como um viver e um estar em sociedade e nas relações que são regidas pelo autoritarismo, um estar inquietante, que declara guerra às imposições normativas que sufocam a expressão da liberdade, e matam culturas e iniciativas que se engendram na lógica do apoio mútuo, da autogestão da vida, no respeito, e no consentimento.

Essa maneira de ler e estar no mundo tem diálogo direto com muitas das práticas e princípios anarquistas, uma inquietude em busca da liberdade, mas uma liberdade não dada pelas leis, uma liberdade construída na resistência e negação dos instrumentos criados pelo estado para mediar nossas necessidades, uma luta no âmbito da micro política, reconhecendo a força da transformação nas pessoas, atuando como protagonistas da ação. Tem-se uma necessidade concreta de experimentar o que se acredita, uma construção, no aqui e agora, de relações, práticas e lutas se configurando como focos de resistências, como cultura libertária, que se nutre com os princípios de apoio mútuo, autogestão de nossas vidas, relações horizontais, descentralização, sendo que esses princípios estão em constante movimento, nos gerando autorreflexões e transmutações desse viver.

Posto isso se tem o desafio de resgatar com as culturas que resistiram na defesa da autonomia, a memória que foi guardada e criar com a desobediência as práticas sociais autônomas, mas com ferramentas próprias, que não estejam impregnadas com o sangue de opressão, vivendo e agindo como subversoras/es¹ da ordem fascista.

Estamos falando de corpos e práticas sociais que foram colonizadas, e que se torna uma questão de vida reconhecer esses mecanismos de poder-controle sobre elas, descolonizando nossas vidas. Escolhemos a educação escolar como uma dessas práticas para entender o processo de perda da autonomia, como também por sair do pressuposto que ela tem um papel fundamental para a formação e a manutenção de uma cultura, embora, no que diz respeito à educação lato senso, seja difícil ou impossível tentar separar uma da outra, educação e cultura, porque

¹ Este trabalho se faz o uso da linguagem inclusiva, por compreender que a nossa língua portuguesa é reflexo de uma linguagem machista, ao colocar o gênero masculino para representar os dois gêneros, sendo assim, se faz a escolha do uso dos dois gêneros (feminino e masculino), propondo e construindo uma linguagem que inclui e não exclui os gêneros.

também cultura forma a educação; enfim o que nos importa é saber que as duas estão interligadas.

Se pensarmos que a educação era integrada com a vida, com uma aprendizagem autônoma, vemos que foi sendo expropriada dos indivíduos e grupos sociais, passou a ser adjetivada com valores, objetivos, como a educação jesuítica, educação estatal, transformando-se em nada mais do que uma educação disciplinar, que conhecemos com o nome de escola.

A escola como sendo este lugar que isola, enclausura, que ensina a ser obediente, que normatiza as relações, um espaço com suas práticas formatadoras que determina o tempo que temos que estar sob seu processo de escolarização para sermos alguém e termos possibilidades de “crescer”, ter mobilidade na esfera econômica, torna-se um lugar sagrado, pois acredita-se que é lá que “me torno gente”, numa prática dada como natural. Sendo assim, considera-se absurdo ouvir dizer sobre a sua morte, e um atentado querer matar a escola, enterrá-la, isto é, abandoná-la, deixar de acreditar que ocorre transformação nesse espaço centralizador de conhecimento.

Perceba-se que não se trata aqui de ressignificar este lugar, esta prática escolar. O campo que estamos delimitando está enraizado em questões que precisam ser interpretadas na perspectiva do rompimento, ou seja, na perspectiva do abolicionismo escolar, que realiza uma análise educacional reconhecendo que não tem porque ressignificar algo que nos mata, portanto esse olhar abolicionista passa a provocar em nós outras percepções e necessidades, como por exemplo, a necessidade de uma vida autogestionária, o reconhecimento e a valorização da existência de diversas/os produtoras/es de conhecimentos, a existência de espaços múltiplos de conhecimentos, implicando em várias formas de sentir e dar sentido ao mundo. Percepção esta que caminha ao contrário da escolarização, essa prática que determina qual conhecimento é essencial para o nosso desenvolvimento e vidas, uma verdadeira relação de destruição, poder e hierarquia, sufocando o aprendizado da auto escolha diante dos nossos desejos. Se de um lado tem a força da destruição do outro, provocando reações de resistência, torna-se fonte de força da criação, do se colocar nesse lugar de tirar a escola de dentro da gente, de nossas vidas, isto é, de propor a desescolarização, uma educação que possibilite a libertação e emancipação humana, construindo assim a cultura da educação sem escola.

Eis então o nosso foco de pesquisa, levantar argumentos para defender que a escola é uma instituição de controle, submissão e aprisionamento dos indivíduos sociais e contribuir para a discussão da questão: “é possível uma educação sem escola?”.

Diante da questão mobilizadora, o principal sentido dessa pesquisa foi “Construir reflexões e referenciais que alimentam e fundamentam uma educação sem escola”, até mesmo pelo reconhecimento dos poucos estudos e interesses que se tem nessa área e nessa perspectiva. Os caminhos dessa pesquisa partiram desses dois conceitos: Abolicionismo Escolar e Desescolarização tendo os seguintes desdobramentos: Delimitar os conceitos de educação e escolarização; Reconhecer os pilares da escolarização; Problematizar a existência da escola; Contribuir na construção do conceito abolicionismo escolar; Propor reflexões para o processo de desescolarização e Contribuir na construção do conceito desescolarização.

Esta pesquisa emerge da inquietação sobre o que estão fazendo com as nossas crianças, o que estão fazendo da educação, que paradigma educacional é esse, que isola, enclausura e for-mata nossas crianças, onde não há a escolha de escolher o que quero estudar, vestir, fazer, a hora de brincar, com quem me relacionar, o que gostar e não gostar. Que processo é esse de disciplinarização dos corpos, pensamentos e nossas vidas? Por que permanecemos em algo que destroem cultura e pessoas?

Esses questionamentos desencadearam a partir do momento que tivemos contato com a ideia e o livro de Ivan Illich, *Sociedade Desescolarizada*, que mexeu intensamente no que acreditávamos e defendíamos por educação, pois, até então, em nenhum momento se tinha o questionamento do porque da existência da escola, no sentido de sua naturalização. Não fazendo mais sentido todos os nossos esforços de ressignificar a escola, desde pensar métodos, currículos, práticas, relação, gestão diferenciadas, passamos uns meses mergulhadas na crítica à escolarização, como também a possibilidade de romper com tudo isso. Mas o impasse não era fácil de ser vencido sem ser tocada, até mesmo por estar cursando pedagogia, cujo currículo obriga a pensar o tempo todo na escola, em maneiras de melhorar as práticas escolares, questões que, com a leitura de Illich, haviam desmoronado, não havendo reverberação em nós. Mas em contrapartida houve todo um mobilizar-se para esse tema, um estudo autônomo, de pesquisar quem vivia,

falava, debatia, produzia materiais sobre a desescolarização, no que fomos percebendo que estávamos passando por processos de matar a escola que habita em nós. Toda essa mobilização estava/está ocorrendo 'simplesmente' por passar a não achar normal/natural a existência da escola, por começar a compreender o processo de escolarização para além do espaço escola, que ela está em consonância com outras instituições colonizadoras, que ela tem um papel de nos distanciar de uma vida autônoma e tantas outras implicações.

Pesquisar este tema na academia se torna então um desafio. Além de darmos sentido ao nosso percurso formativo nesse espaço, também problematiza uma questão que não se fala no curso de pedagogia, a desescolarização e o abolicionismo escolar; pelo contrário, há uma naturalização da existência da escola. Nos quatro anos de graduação o foco foi basicamente todo voltado para a escola, tendo algumas exceções como, por exemplo: o estágio III onde a atuação é em espaço não-formal de educação; como também participar de um grupo de pesquisa que tinha atuação em comunidades. O estar nesse lugar possibilitou observar algumas potencialidades em relação a uma educação sem escola, e perceber que a principal característica foi a auto escolha das crianças em estar naquele espaço e naquelas oficinas, e isso nos chamou bastante atenção. Mas essa experiência não significou a ausência de práticas disciplinares, porque até mesmo o objetivo não é desinstalar a escola daquele cotidiano, porque a educação não formal não está na contramão da educação estatal, muito pelo contrario ela anda ao lado da educação formal, auxiliando em vários aspectos dessa/e estudante, até mesmo no ocupar o tempo dessa criança, pois o tempo ocioso da criança é visto de maneira duvidosa, não legitima o seu aprender com suas próprias criações. É evidente que não se tem como fazer um debate sobre o paradigma educacional, na perspectiva do abolicionismo escolar se ficarmos presas/os à ideia de escola, pois limita compreender que o problema está também em sua própria existência, estrutura, prática.

Desse modo a contribuição social dessa pesquisa está articulada com o projeto de sociedade e humanidade no qual acreditamos e desejamos, pois descentralizar o conhecimento, como também enfraquecer as instituições de poder, é em contrapartida fortalecer iniciativas autônomas já existentes, como também valorizar a criação de outras, que se encontram numa dinâmica que não investem em relações de autoritarismo e de concentração de poder.

Para construir essa reflexão tivemos como referencial teórico tanto autoras/es que tratavam do assunto na perspectiva do rompimento como aquelas/es que não faziam uma declaração direta de rompimento com a escola, mas que mobilizaram reflexões para pensarmos o aqui proposto. Ao trabalhar com a morte da escola, com essas/es autoras/es, espera-se construir uma reflexão em torno da possibilidade de uma educação sem escola, como contribuir para construção de referenciais que sustentam uma educação sem escola.

Apresentaremos primeiramente dois autores que nos inspiraram no tema do nosso estudo, tanto com suas ideias como com a criação de conceitos que dão nome para os questionamentos aqui realizados, como nos ajudam a pensar e a tecer reflexões com palavras próprias do nosso tema. São eles Ivan Illich (2007) e Danilo Camargo (2012).

Começando com Ivan Illich com sua destemida visão de mundo, com o livro “Sociedade Desescolarizada”, que propõe nos anos 70 a desescolarização da sociedade como um todo, através de aspectos que considera centrais e que fundamentam a existência das instituições, dizendo que “A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente” (2007, p.08), dificultando a criação de outras lógicas de engendrar relações, conhecimento, a sociedade. Outro aspecto central que ele desconstrói é concepção de aprendizagem afirmando que “As escolas baseiam-se na hipótese de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular” (2007, p.62), ignorando a concepção da aprendizagem como algo pessoal, onde ninguém pode determinar, impor o que é necessário para aprender, o viver de cada indivíduo. Esse estudo contribui não só para um olhar crítico sobre a escolarização, mas também, para pensar a possibilidade de uma sociedade desescolarizada.

Danilo Camargo (2012), também foi tocado com as reflexões de Illich, tanto que separa um momento em sua pesquisa para falar das ideias de desescolarização. Em sua dissertação sobre “O abolicionismo escolar: Reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores”, nos convida para uma ousada reflexão com a criação do conceito abolicionismo escolar, onde aponta: “[...] consideramos imprescindível eleger esse espectro do abolicionismo escolar, muitas vezes imperceptível ou ignorado, como a principal plataforma de análise e de crítica à sociedade das escolas e à escolarização do pensamento.” (p.90) Apresenta uma questão que nos faz indagar/repensar a existência da escola, a partir da “[...]”

insuportabilidade da escola, na contemporaneidade, manifesta-se especialmente na forma de adoecimento dos que estão lá inseridos.” (Idem, p.30), avançando em reflexões em torno do desastre triunfal da escola, como potencia para construção de algo que há de chegar, “[...] apesar de aparentemente tão sólidos, podem ruir a qualquer momento.” (Idem, p.89)

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) em “A maquinaria escolar”, aborda questões que nos chamou atenção e uma delas se tornou uma inquietação central em nossa pesquisa: a ideia de que “A escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social.” (p. 69). Nota-se um esforço em seu trabalho em reconhecer as condições sociais, nas quais destacamos a invenção da infância e as/os especialistas da infância.

Guilherme Carlos Corrêa (2000), em seu texto sobre “O que é a escola?”, traz contribuições significativas, no âmbito histórico da origem da escolarização no Brasil, apresentando as estratégias de colonização e como “[...] a escola jesuítica lançou as bases sobre as quais sustenta-se, até hoje, o nosso sistema de educação escolar.” (p.58), em seu estudo há o detalhar de cada mecanismo de poder das ações que garantem o processo de escolarização, afirmando que “A educação que acontece nas escolas, públicas ou particulares, é sempre controlada pelas leis que regem a educação nacional e submetida a uma série de limites que garantem a efetividade do processo de escolarização.” (p.75), garantias essas que foram importantes para compreender as raízes da colonização e que por isso, destacamos em nossas pesquisas, como também procuramos ampliar seus argumentos com nossa experiência.

As reflexões abolicionistas caminharam ao lado do horizonte de uma cultura de educação desescolarizada, na qual traçamos ideias mobilizadoras para a construção dessa cultura, dessa prática, como “A criança Livre”, “Experiência”, “Multirreferencialidade” e “Autogestão”, tendo como principal referência, respectivamente: Clarice Cohn (2009) com “Antropologia da criança”; Jorge Larrosa (2002) com “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Teresinha Fróes (2012) com seus estudos sobre “espaços multirreferencias de aprendizagem” e Emma Goldman (2010), Kropotink (2009), Clóvis Kassick (2000) com as suas reflexões anarquistas sobre autogestão, autonomia, liberdade, e apoio-mutuo.

Desta forma esse estudo apresenta-se organizado em três capítulos e outras

considerações reflexivas. No primeiro capítulo delimitamos os conceitos educação e escolarização, partindo da concepção que as palavras dão sentido para o que somos e o modo que olhamos o mundo. Essa conceitualização teve um esforço de diferenciar educação de escolarização, pelo fato desse estudo ter caminhando na busca de reflexões próprias que alimentam o tema aqui em foco.

Já no segundo capítulo o desafio foi marcado em reconhecer os pilares da morte, ou seja, os traços de marcos históricos da origem da escolarização, dando ênfase na educação religiosa e estatal, bem como, problematizamos os limites que garantem a escolarização, também alguns pontos do estudo de Camargo sobre abolicionismo escolar e por fim delimitamos impregnando de nós o conceito de abolicionismo escolar.

O terceiro e último capítulo foi reservado para as questões prepositivas, se assim podemos dizer, mas não no sentido de servir de modelo, mas para nos provocar movimentações inquietantes, desobedientes, sobre nossa relação com as crianças, com o conhecimento, espaço, tempo, aprendizagem, e vida, uma vez que essas inquietações são movidas no horizonte da autonomia, autogestão, apoio-mutuo e liberdade.

Esse estudo percorreu dentro da perspectiva da abordagem teórica fenomenológica, pois compreende a realidade “como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado” (GIL, 1999, p.32). Nada mais coerente com o tema escolhido dessa pesquisa, onde se coloca no desafio de não trabalhar o fenômeno numa perspectiva determinista, fechada e sim compreendida e interpretada. A pesquisa na abordagem fenomenológica é aquela que:

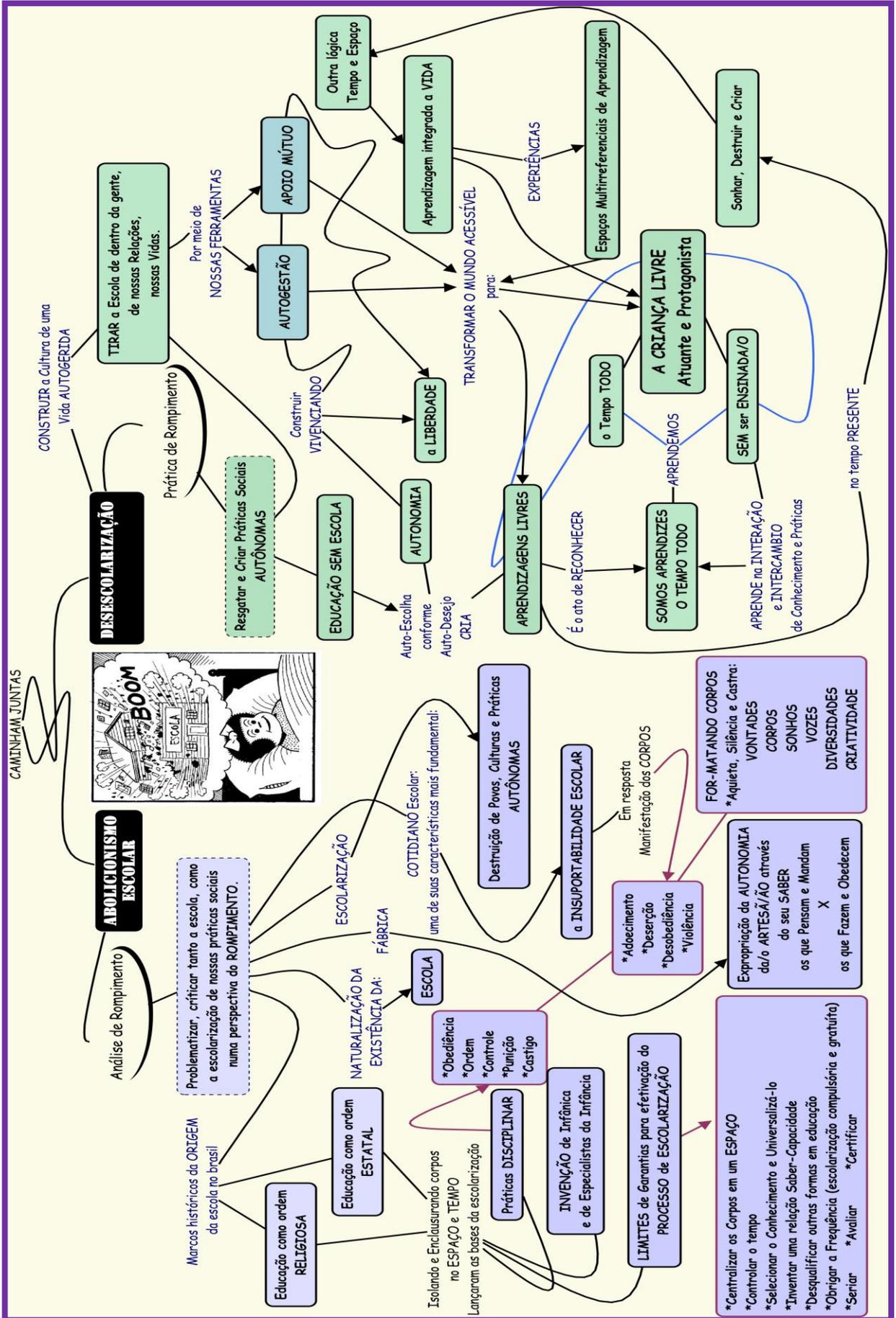
[...] parte da compreensão de nosso viver, não de definições ou conceitos, da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou se encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão. (FAZENDA, 1997, p.63)

Diante dessa abordagem teórica, a metodologia escolhida foi de natureza básica, uma pesquisa qualitativa. Objetivando com este trabalho pesquisar sobre as questões da possibilidade de uma educação sem escola, portanto se fez necessário problematizar a escolarização, nos aspectos de sua origem, legitimidade, pilares que a sustentam, tal como questões mais voltadas para a construção de uma cultura de uma educação desescolarizada, e outros que o fenômeno apontou. Em vista disto o

procedimento utilizado para realizar esta pesquisa foi a revisão bibliográfica, documental e de levantamento de documentos através das pessoas, internet, sites, blogs e a própria biblioteca da universidade. Nos foram muito úteis os instrumentos de pesquisa, como os fichamentos, debates e registros de experiências.

Como percebemos, essa abordagem apresenta um caráter inacabado, igualmente respeita a própria dinâmica do fenômeno. Encontramos um instrumento de pesquisa que representa bem essa característica, que foram os mapas conceituais, uma maneira de pensar pensando, escrever escrevendo, tanto para saber o que sabíamos sobre o assunto, e também para dar conta da complexidade de um tema, o que quer dizer suas conexões com outros temas, e por último nos auxiliaram a encontrar os pontos centrais, isto é, saber sintetizar. Podemos afirmar que foi um grande parceiro do nosso pensar e da escrita, nos mostrando possíveis caminhos para desenvolver as reflexões, o que implicou em escolhê-los. Essa última questão daria uma interessante análise em relação a perceber esses caminhos e o porquê de determinadas escolhas, mas não conseguimos expor todos esses caminhos aqui nesse trabalho. Pelo fato dos mapas conceituais ter tornado uma expressão marcante em nosso trabalho, construímos um mapa com o intuito de compor as reflexões aqui realizadas.

O caminho percorrido dessa pesquisa foram essas questões apresentadas acima, mas não poderíamos ignorar os diversos mobilizadores de agitações nervosas e acolhedoras de reflexões, como o intercambiar com as crianças, músicas, imagens, vídeos, experiências, e pessoas que expressam muito do que acreditamos, blogs, textos, encontros e pessoas e coletivos anarquistas que são nossas inspirações para acreditar na transmutação com tanta garra. Algumas dessas mobilizações vão aparecer de forma direta ao longo do trabalho, outras na nota de rodapé.



1. EDUCAÇÃO X ESCOLARIZAÇÃO

O movimento das palavras convida a nos mexer com elas, por tomarem sentidos diversos, a depender da vivência de mundo de cada pessoa, a depender do contexto que elas se encontram... são muitas variáveis. Percebemos a atenção que tivemos, com a palavra, em todo o nosso processo de pensar, refletir, escrever, o que fomos compreendendo ao longo desse estudo, estabelecendo uma relação de apoio mútuo entre as palavras e o pensar, ou seja, elas nos ajudaram/ajudam a pensar o que nos colocamos a pensar. Para esse movimento das e com as palavras convidamos Larrosa (2002), e ele nos chama atenção para alguns detalhes desse movimentar, primeiramente ao afirmar que o ser humano é um vivente com palavra, “E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p.21). Por sermos vivente com palavra, elas nomeiam o que: fazemos, somos, pensamos, sentimos, percebemos, queremos, sonhamos enfim, uma infinidade de sentidos. Vivemos um processo intenso com a palavra, com a nossa vida, uma verdadeira luta pelas e com as palavras:

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor com as palavras, proibir com as palavras, transformar com as palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. [...] E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (idem)

As palavras educação e escolarização se encontram nessa luta, percebemos que tratar esses dois conceitos como sinônimos foi uma construção social erguida no próprio processo de apagamento de outros modos de educação, centralizando a educação na escolarização, ignorando que em todo lugar nós aprendemos, que educação e cultura andam juntas, então se anteriormente falamos sobre o apagamento de educação, em outras palavras, estamos dizendo da homogeneização, normatizações e anulamento de culturas.

Convidamos para repensarmos, os conceitos de educação e escolarização, porque vemos que seu uso, na maioria dos casos, são tratados como sinônimo, nos prejudicando, pois nossa pesquisa teve essa preocupação de diferenciá-los, até mesmo porque estamos no desafio de costurar uma reflexão através de

inquietações, que possibilite construir referenciais/elementos que alimentam/embasam uma educação sem escola, essa diferenciação também nos possibilitou ir delimitando o conceito de desescolarização. Sendo assim, vamos tratar a educação como educação, entendendo como uma necessidade natural e a escola como escolarização ou educação escolar, entendendo como uma necessidade imposta. Esses dois conceitos estão ligados com outros conceitos, que nos ajudam a caminhar e tecer nossos pensares, uma vez que, para pensar estas palavras vamos precisar de outras palavras como as palavras: conhecimento, ensino, aprendizagem e aprender.

1.1 EDUCAÇÃO: UM NECESSIDADE NATURAL

Partimos da ideia que educação é uma necessidade natural, por ela estar em nós, em nossas relações, aprendemos para alguma coisa, aprendemos para saber mais, aprendemos para sermos alguém, aprendemos com infinitas possibilidades, tomamos então, o princípio básico de aprender, para nos constituirmos como seres humanos, independente de qualquer outra razão, conseqüentemente aprendemos o tempo todo. O ato de aprender é um ato de se socializar, se compreender, compartilhar, construir sentidos culturais, nos espaços que ocupamos, vivemos e experienciamos. Não havendo uma separação entre a vida e o que se aprende, muito pelo contrário estão intimamente ligados. A educação como uma prática social.

A educação não está diretamente ligada a algo positivo ou bom, pois se constitui nos processos tanto individuais como sociais, sendo múltiplas suas possibilidades, conforme as múltiplas individualidades. Segundo Corrêa (2000), educação é:

[...] uma das características importantes que distinguem o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente união destes aspectos na construção da cultura. Deste modo ser humano em sociedade implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo para com o outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo ele mesmo com tudo que o cerca: a *auto-educação* – ou a leitura que o indivíduo faz do mundo a partir de suas experiências e capacidades. (p.74)

Teresinha Fróes² (2012) contribui com a reflexão de como se dá o processo de construção de conhecimentos, levando em considerações: as subjetividades, as diversas realidades e sentidos, interação e a complexidade, vejamos:

[...] a intersubjetividade em si já traz a questão das múltiplas referências, são múltiplos olhares, múltiplos os esquemas de análise que estão ali. Se você tem indivíduos sociais diferenciados que são submetidos por uma linguagem, por uma cultura, por formas, ethos, éticas, estéticas diferenciadas, você já tem aí a complexidade de cada uma delas. Na hora em que essas complexidades interagem o processo torna-se ainda mais complexo, e quando dizemos que, nessas interações, se estrutura e se constrói saber, se constrói conhecimento, isto é muito certo porque em nenhuma situação em que estamos com o outro deixamos de aprender. [...] Eu posso estar com você dois minutos e possivelmente vou levar alguma coisa de você e você vai levar alguma coisa de mim, porque nos olhamos e só no olhar, na emoção, trocamos informação, trocamos forma de ser etc. Acredito que [essa é] uma das coisas que a escola não permite e que outros espaços permitem [...]. Por quê? Porque na escola, normalmente, os indivíduos, organizados em grupos, se transformam numa massa relativamente homogênea. Por quê? Porque na maioria dos processos escolares você trabalha para uma prescrição de aluno, você trabalha pensando que você tem um conjunto de individualidades e de pessoas extremamente diferentes. (p.141)

A citação acima nos inquieta em vários aspectos, nos atentemos para seguinte frase, talvez a que mais nos ecoou por dentro “[...] em nenhuma situação em que estamos com o outro deixamos de aprender”, mas na escola isso não ocorre, não é permitido, ou seja, a escola isola, enclausura, mata possibilidades pulsantes, e que aos poucos o turbilhão que há (numa criança) de mobilização para aprender vai sendo silenciados em nome da ordem social, em nome da normatização. Não somente a escola, mas espaços e relações que operam na lógica escolarizada; veremos isso mais a diante.

Nesse estudo Teresinha Fróes chama atenção para a compreensão do conceito de espaços multirreferenciais de aprendizagem: aprendemos e construímos conhecimento estando, interagindo com o outro, em qualquer espaço. Mas não há o reconhecimento desse aprender e desses espaços. Essa falta de reconhecimento ocorre exatamente onde entra a escolarização, que condiciona o corpo da criança, manipula, impõe e centraliza o conhecimento dito importante para o ser humano (conhecimento universal) num determinado espaço e tempo.

Posto isto seria uma contradição não fazer referência a outras culturas que produzem outras realidades, como as diversas etnias indígenas e africanas, onde

² Colocaremos o primeiro nome e o último sobrenome, em nossas referências, quando essas forem mulheres, por existir certa generalização/apagamento de mulheres teóricas, prática essa fundada no patriarcal. Propondo assim uma aproximação de mulheres que constroem conhecimento.

cada qual tem seu jeito próprio de fazer/viver educação. Em um estudo de Aníbal Ponce (1994), lembrado por Teresinha Fróes (2012), afirma que:

[...] as sociedades pré-capitalistas e como a educação era um processo de viver junto, era viver com o outro. E como é que o capitalismo destrói essa relação e coloca sujeitos na condição de aprendizes, institucionalizando os processos pela via normal e a escola enquanto algo que se institui exatamente para separar o sujeito do processo social [mais amplo], sociocultural, e passa a ser um processo formal. (p.149)

É com estas reflexões que estamos mergulhando no mar de possibilidades de uma educação sem escola, e quando nos referimos à palavra educação nesse trabalho, esperamos que se compreenda a partir desse lugar que acabamos de costurar.

1.2 ESCOLARIZAÇÃO: UMA NECESSIDADE IMPOSTA

Ao trabalhar o conceito de educação levantamos vários elementos que ajudam a delimitar o campo da escolarização, tal como o lugar em que acontece, como acontece e por que acontece, ainda por cima, contextualizar os conceitos de aprendizagem, ensino, conhecimento e aprender. Segundo Philippe Ariès:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (apud VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.76)

O conceito de escolarização de Ariès soma realmente com que estamos tentando costurar. Podendo entender que o espaço onde ocorre a escolarização está pautado no isolamento e enclausuramento da criança, dispositivo este não só usado com os corpos das crianças, mas com todas as pessoas que são colocadas na parte inferior da hierarquia do poder, como ele pontua e que ampliamos, indicando os pares as/os agentes sociais e as prisões: os loucos nos manicômios, os pobres nas favelas, as profissionais do sexo nas esquinas e/ou nos prostíbulos, as mulheres nas casas, as pessoas que desapropriam a propriedade privada nos presídios, enfim, o alvo é o mesmo - os corpos -, um dispositivo de controle e

dominação.

Podemos fazer uma leitura desse fato de uma maneira interseccional, visto que, as opressões se alimentam umas as outras, uma justifica a outra, como sua condição de existência. Ou seja, mesmo as pessoas pobres sendo alvo dessa prisão, não quer dizer que não se encontram em algum lugar de poder/privilégio por exemplo, se for homem tem poder/privilégio sobre a mulher, se for mulher branca tem poder/privilégio sobre a mulher negra, se for ser humano tem poder/privilégio sobre o animal, se for uma pessoa adulta tem poder/privilégio sobre uma criança. Sendo assim para romper essa aliança opressora, como aprendemos nas atividades com as mulheres anarcasfeministas³, temos que reconhecer esses privilégios e abrir mão deles, como também falar das opressões a partir do lugar que você é colocada nessa relação de opressão, sem hierarquizá-las

Essa reflexão nos fez lembrar de um jogo do teatro da/o oprimida/o do Augusto Boal⁴, que trabalha para aguçar nossa sensibilidade para as opressões e os privilégios, o jogo apelidado por nós, facilitadoras, (alias essa é uma prática nossa – facilitadoras – modificar os nomes conforme o sentido atribuído, como estratégia de acessar, mais rápido ou de modo orgânico, em nossas memórias corporais e da mente), se chama “agora o poder é meu” e Boal denomina “o grande jogo do poder”, que consiste em dois momentos, estamos falando do segundo momento, onde com nossos corpos temos que nos colocar na área de jogo (espaço estético), pessoa por pessoa, identificando, segundo sua percepção, onde tem mais poder, sendo que o desafio é que quando a primeira pessoa entra, ela não sai ela congela, e a segunda a mesma coisa, chegando estar todas/os as/os participantes em cena, aumentando a dificuldade de identificar a posição que possa ocupar e que tenha mais poder. Quando abrimos para o debate do porque que você identificou que ali, aonde você ficou havia mais poder? Uma das vezes que participamos desse jogo, nos colocamos a ser a ultima a entrar, para sentir mais de perto esse tal desafio, olhamos e escolhemos uma posição mais distante de todas as pessoas, dando a

³Porque não reconhecer os espaços que aprendemos coisas significativas, aquelas que nos constituem o que somos, por isso quando elas forem lembradas pontuaremos aqui, pois tentando colocar em prática esse reconhecimento dos espaços multirreferencias de aprendizagens. Anarcasfeministas são mulheres que acreditam nos princípios e práticas anarquistas e feministas, ou seja, o anarquismo passa a ter uma leitura feminista e o feminismo passa a ter uma leitura anarquista.

⁴BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. - 10ªedição rev. e ampliada. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p.217.

ideia de que de fora há mais controle, que de fora se enxerga o todo. Esse jogo possibilita muitas descobertas de vivência de mundo e dos referenciais de poder/privilégio que cada pessoa tem e questiona, que tem mas nem percebe, e que tem mas faz questão de usufruir. Mostrando também que os corpos guardam memórias do que vivemos, o que pode se revelar como uma grande potência de transmutação, a partir do momento que damos conta dessas memórias, como também compreender o corpo, como um corpo que aprende, interagi, saindo assim dessa centralidade inventada para nos mobilizar, da hierarquia da cabeça, mente sobre o corpo, ou melhor, da fragmentação do corpo e cabeça.

Além dessas questões, do isolamento das crianças, e a importância do reconhecer nossos privilégios, temos a cisão entre o conhecimento espontâneo, por necessidade pessoal, social e cultural, tornando uma necessidade imposta, de alguém que não compartilha do seu meio cultural e que tira proveito individual através da opressão. Esse rompimento de um aprender integrado com a vida versus um submeter a processos de transmissão de conhecimento ditos importantes, mas que são importantes segundo interesses de dominação, que estão articulados com outras implicações, uma delas é essa cooptação do estado de nossas práticas sociais, levando à perda da nossa autonomia diante de necessidades básicas até então, como a saúde (ela não é assistência médica), o nascer (parteira X cirurgião-ele não é um ato cirúrgico), o lazer (ele não é consumo), o alimento (ele não é alimento processado), segurança (ela não é polícia) e a educação (ela não é escolarização), nos distanciando desse saber, dessa cultura, nos isola da vida coletiva e autônoma, ou olhando por outro ângulo, impõem outro sentido para vida. Esses pontos abordados acima refletem na destruição de outras formas de socialização, isto é:

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto "especialista competente", ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.83)

Corrêa (2000) apresenta uma concepção de escolarização, sendo ela também uma forma de educação, mas com objetivos institucionalizados, que projetam um tipo de ser humano e um tipo de sociedade; em suas palavras: "A escolarização

põe-se no mundo moderno como agência de propaganda do Estado, não como algo destacado deste, mas [...] uma função vital neste sistema maior ou corpo estatal.” (p.74).

Feçamos o sentido que atribuímos a palavra escolarização ou educação escolar, está ultima acabamos adicionando, porque nesse estudo vimos que há autoras/es que utilizam a palavra escolar (outras também como, estatal, religiosa) para adjetivar a educação, temos mais identificação com a palavra escolarização, criando mesmo essa distância entre educação e escolarização, que não foi criada por nós e sim pela própria existência da escola.

2. RECONHECENDO OS PILARES DA MORTE: ESCOLARIZAÇÃO

A escola "escolariza" tudo o que toca.

Jorge Larrosa

2.1 TRAÇOS DE MARCOS HISTÓRICOS DA ORIGEM DA ESCOLARIZAÇÃO

Para compreender a educação, de um modo que tenta fugir de uma reflexão simplista, buscamos suas relações com outras instituições, como: religiosa, econômica, social e cultural, isto é, Igreja, Produção, Fábrica, Estado e Escola; esta última cumpre uma função social formadora, ou melhor, for-matadora das/os indivíduos/os em relação a necessidades sociais, para que através dela possam ser submetidos a atuar produtivamente. Sendo assim pretendemos fazer um breve mergulho em alguns momentos históricos, tendo dois pontos aglutinadores, a primeira abordando 'A educação como ordem Religiosa' (educação jesuítica no Brasil) e a segunda 'A educação como ordem Estatal' (Expulsão dos jesuítas, ideias iluministas, origem da fábrica).

Estamos nessa preocupação de construir uma reflexão em torno de uma educação sem escola, mas para isso vimos a necessidade de voltar um pouco na história da educação escolar brasileira, sendo que em nenhum momento se espera, trazer a supremacia da história passada sobre os processos humanos e a história presente, sendo que corremos esse grande risco, risco no qual não tememos, mas assumimos. Queremos, com a história, encontrar sentidos em relação à origem da escola, mas a partir de uma leitura ativa e crítica, principalmente de duas questões que merecem destaque, uma referente ao mito da naturalização da escola, ou seja, a ideia da escola como uma necessidade natural, a ideia de que ela sempre existiu, e que ela se faz necessária para sermos alguém, e a outra questão, se encontra em reconhecer os pilares em que foi construída a instituição escolar no decorrer do tempo, pontuando as estruturas básicas que caracterizam a escola e que são mantidas intocáveis, indagando o por quê?

2.1.1 A Educação como Ordem Religiosa

A história da educação escolar brasileira é bem extensa e complexa; nos ateremos em alguns marcos, como o momento histórico que marca o início da

estratégia de “introduzir ações pedagógicas através da escola”⁵, aqui no Brasil foi a vinda da missão jesuítica em 1549, que tinha como objetivos centrais o combate a heresia, a propagação da fé católica entre os incrédulos, como também a divulgação do evangelho. Para concretizar tais objetivos tiveram duas grandes estratégias de dominação: a primeira, Reuniões e Batismos em grande extensão e a segunda, Aldeamento.

A primeira estratégia de dominação se deu por meio de Reuniões e Batismos em grande extensão, segundo Corrêa (2000, p.53) “O grande esforço dos jesuítas para cristianizar os índios por meio da persuasão iniciou pela reunião dos nativos em grandes promoções místicas nas quais realizavam missa e batizavam um grande número deles tornando-os filhos de Deus.” Já a segunda estratégia resulta do fracasso da primeira, ou melhor, da insuficiência de atingir seus objetivos em larga escala, pois a dominação não era algo realizado sem resistência indígena e com abandono total de sua cultura, os jesuítas tiveram então que entender a cultura indígena para melhor dominá-la, é o caso do aldeamento, onde percebem que o espaço e o tempo são um problema, sendo assim normatiza-os segundo seus interesses de dominação, vejamos:

O controle das aldeias e sua estabilidade dava-se, principalmente, por meio da proibição do nomadismo, da organização do espaço – lugar de plantar, de rezar, de estudar, da família, dos homens, das mulheres, do convívio social, da intimidade – e da segmentação do tempo marcada pelas badaladas do sino e pela execução contínua de tarefas – hora de plantar, de rezar, de estudar, e também hora do lazer programado com festividades, cantos e outras atividades minuciosamente determinadas segundo a adequação moral e ao seu teor instrutivo. (Idem p.53)

Pois bem se vê, um grande esforço de anular o saber vivido/produzido pelos indígenas, através das crenças, conhecimentos, práticas cotidianas, a relação com a terra, com o alimento, com o espaço, e o tempo, como também com seus corpos, ou seja, uma forte investida na normatização da cultura, e na educação.⁶ Esse é o início do trabalho pedagógico jesuítico. É com estas opressões que se inicia a história da educação escolar brasileira, pois antecede a fundação dos colégios jesuíticos, revelando uma forte intersecção entre cultura, religião, economia e educação

⁵ CORRÊA, Guilherme Carlos. **O que é a Escola?**. In. PEY, Maria Oly (org.). Esboço para uma história da escola no Brasil: Algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p.51. Essa é uma referência que estamos nos inspirando nessa reflexão.

⁶ É evidente que cultura e educação andam juntas, no sentido de uma nutrir a outra, a educação está banhada dos valores culturais.

escolar. A força pedagógica jesuítica se encontra exatamente no controle da vida cotidiana:

O profundo, o verdadeiro difícil de ser percebido é o controle cotidiano, tentacular, intersticial de tudo que se faz na vida profana. Nas formas de escanção do tempo, nos modos de saudação, nas regras alimentares, nas maneiras de vestir, nas imputações morais, nas arquiteturas das casas e dos castelos, na iconografia de naus e na temática das artes. Mas também no manto com que recobre e acolhe saberes que dele [do controle] se distinguem como os da ciência e do ocultismo; e que, quando quis, soube recalá-los e eliminá-los. (NEVES, 1978, p.158, apud CORRÊA, 2000, p.57)

Vale enfatizar que o ensino básico nas “escolas de ler, escrever e contar” da Companhia de Jesus, era seletivo, isto é, “[...] o saber era reservado à formação de religiosos, [...] ou então servia para encaminhar os alunos à Universidade de Coimbra. Excluídos da educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres.” (CARDOSO, Tereza, 2004, p.179)

Diante das questões refletidas anteriormente, podemos dar um mergulho um pouco mais detalhado sobre a história da educação jesuítica no Brasil (1549-1759), em dois momentos, o período heroico e o segundo marcado pela organização e consolidação dessa educação, centrada no *Ratio Studiorum*.

A primeira fase, Período Heroico (1549-1570), teve início com a chegada dos jesuítas indo até a morte do Padre Manuel Nóbrega; é marcada com o plano de instrução formulado por Nóbrega, no qual para os indígenas se tinha a escola de ler e escrever, onde aprendiam inicialmente português e depois a doutrina cristã que culminava com o aprendizado profissional e agrícola e para os filhos dos colonos se destinavam a gramática latina para depois realizar os estudos superiores na Europa, e para as mulheres “[...] restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas.” (RIBEIRO, Maria 2001, p.24) A intenção de instruir os indígenas, era clara: impor seus ideais com objetivo de formar um exército em defesa de suas crenças católicas que estavam intimamente ligadas com seus interesses econômicos. A religião católica estava passando por um momento de perder fiéis, de perder a centralidade do seu poder, por causa do contexto histórico da reforma e contra reforma, criando assim esse cenário de mortes de culturas, como complementa Maria Ribeiro:

É interessante notar que os movimentos de Reforma e Contra-Reforma ocorridos no início do século XVI criam o mesmo problema no seio do cristianismo. É assim que Portugal, entre outras nações, se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial, de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, conseqüentemente,

de ataque a toda heresia. (2001, p.25)

A segunda fase (1570-1759) substitui a primeira com o plano *Ratio Studiorum*, que se caracteriza por ter sido universalista, porque era usada por todos os jesuítas, independente do lugar onde estivessem, e elitista porque se destinava apenas aos filhos dos colonos. As ideias pedagógicas desse plano, compreendem o ser humano como um ser formado por uma essência universal e imutável, ou seja, uma visão essencialista, esperando que o ser humano se empenhe “em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.” (SAVIANI, 2004, p.127) Essas ideias passaram a ser chamadas na modernidade de Pedagogia Tradicional. Vemos nessa fase uma preocupação em constituir a elite colonial, por isso:

[...] os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de Humanidades e prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia eram limitados à formação dos padres catequistas. (Idem, p.127)

Sendo que “[...] o conteúdo do ensino herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado, para ser utilizado a serviço do objetivo religioso.” (MANACORDA, 1992, p.202) Vemos que a *Ratio Studiorum* “[...] regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina.” (Idem), essa forma escolar de se organizar persiste até os dias de hoje, como Corrêa (2004) nos chama a atenção:

Assim, optando por educar os meninos em espaços fechados, por selecionar saberes tidos universais, por reunir estes saberes em programas com dificuldades crescentes adequados às capacidades infantis e submetidos a censuras morais, a escola jesuítica lançou as bases sobre as quais sustenta-se, até hoje, o nosso sistema de educação escolar. (p.60)

Como vimos foram se constituído nessa época diversos dispositivos que garantem o processo de escolarização, que são tomados como referência até os dias de hoje, são eles: o controle dos corpos no tempo, no espaço e o conhecimento universal, em outras palavras, a homogeneização das culturas indígenas em prol da cultura branca.

2.1.2 Educação como Ordem Estatal

A educação como ordem estatal aqui no Brasil iniciou com a expulsão da companhia jesuítica (1759), por causa “[...] das reformas do Estado promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal” (CARDOSO, Tereza, 2004, p.180), tirando o poder da igreja, com a pretensão de colocar Portugal “a altura do século”, guiado pelos princípios iluministas “que buscava absorver tais princípios filosóficos em seu funcionamento, sem alterar, porém, as formas tradicionais de dominação e exploração.” (Idem, p.190)

Vemos então a destituição da educação religiosa jesuítica para a constituição de um sistema determinado e controlado pelo Estado, ou seja, da educação clerical pelas aulas régias, que são aulas avulsas de responsabilidade do Estado, sem ter um “espaço fixo” (a escola), pois eram realizados nas casas dos professores (ou seja, não deixa de ser fixo só não é em um espaço que centraliza as/os estudantes), tendo aulas de primeiras letras e aulas de humanidades; sendo mantidas pela coroa através de um subsídio literário.

A educação passa ser “laica”, mas com a religião católica presente. Essa iniciativa não deu muito certo, não chegou de fato a se efetivar do modo que se projetou, por vários motivos, como: a falta de mestres com uma formação voltada para os ideais das aulas régias, pois os mesmos tinham a formação pedagógica dos jesuítas; a insuficiência do recurso (subsídio literário), e principalmente o receio que se tinha de que através desse ensino se espalhassem as ideias iluministas (independência da colônia, por exemplo).

Tereza Cardoso (2004) nos chama atenção para o pioneirismo de Portugal “[...] em relação aos países do Ocidente, na implantação de um sistema escolar estatizado” concluído que “[...] de fato, verificamos que as reformas da educação pública promovidas na Europa no sentido de instituírem a escola pública deram-se na Prússia em 1763, na Saxônia em 1773, na Áustria em 1774. Também em 1773, o processo de reformar a educação se inicia na Polônia e na Rússia.” (p.181)

Destacamos as ideias iluministas que estavam sendo espalhadas para vários

países, sendo na França onde iniciou⁷ “[...] o processo de construção da escola pública e das decisões sobre enfrentamento das tensões entre a instituição (tendo como base a ciência) e a educação moral como fundamento para essa escola.” (LEONEL, 1994, apud FRÓES, Teresinha, 2012, p.101) Os princípios de universalidade, laicidade, obrigatoriedade e gratuidade estão na base da instituição da escola pública, que estão em consonância com as “[...] demandas do recém-criado Estado, por um “novo cidadão leitor”” (idem, p.102). Note-se que a escola é elegida para ser o lugar de transmissão do conhecimento científico, que segundo António Sérgio (1980):

Tal como, na primeira metade do século XVIII, a geração dos 'filósofos' e do iluminismo tudo esperava da difusão das 'luzes', a primeira metade do século XIX [...] viu no desenvolvimento e difusão das ciências a panaceia para todos os males – físicos e morais – da sofredora humanidade [...] mas não ficava aí o grande absurdo: reduzir a moral à difusão da 'ciência' (dos resultados do trabalho científico) dava-se imediatamente um segundo passo na loucura, considerando-se como instrução, o mero conhecimento do ABC. (LEONEL, 1994, apud FRÓES, Teresinha, 2012, p.102)

A cientificidade é outro aspecto que merece destaque em nossa pesquisa, tratando como conhecimento legítimo aquele que tiver legitimado com as regras da ciência moderna, o tal do conhecimento verdadeiro, sendo que ele está amarrado com outras garantias da escolarização, como a questão do espaço. O lugar em que se aprende esse conhecimento é na escola, dando um sentido intelectual e exclusivo, de que quem quer se tornar alguém tem que se banhar com nossas letras, regras, valores. A relação entre escola e estado se “[...] manifesta nas transformações pelas quais passa a escola ao ser apropriada pelo Estado aparece nos discursos das ciências da educação, nas publicações da época, ao darem um conceito de si mesmas.” (CORRÊA, 2000, p.64)

Juntamente com a imposição do conhecimento científico temos o surgimento da especialização, que propõe ser a pessoa conhecedora profunda de um fragmento do conhecimento (disciplina). Essa maneira de lidar com conhecimento tem implicações sérias em vários aspectos de nossas vidas, um deles é a perda da autonomia, pois nos distanciamos do que produzimos, esperamos que um médico (no masculino, pois além da segregação dos conhecimentos há a segregação de

⁷ Temos aqui duas posições em relação a educação pública, podendo ser complementares ou leituras diferentes sobre um mesmo fenômeno, Tereza Cardoso, pontua o pioneirismo de Portugal na questão da implantação da educação pública e Leonel pontua a França como sendo a pioneira na questão da construção do processo da educação pública.

gênero) nos cure, a verdade se encontra na voz de uma pessoa especialista, um exemplo corriqueiro que podemos citar, é quando estamos em uma conversa em que entre as pessoas presentes há uma que faz universidade, notamos que a ela é dirigida uma atenção maior, conferida uma legitimidade maior, diante das outras pessoas, isso porque essas pessoas, como afirma Morin (1999, p.17) “renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas.” (apud FRÓES, Teresinha, 2012, p.106)

Como sustentar todo um sistema escolar sem projetar quem irá ocupar suas respectivas cadeiras - de aluna/o e de professora/or - Quem são esses agentes? Unidos de quais saberes? Caracterizados com quais vestimentas? Diante dessas interrogações, respostas foram inventadas, para o que é infância e para quem a ensinará (os especialistas da infância).

Para refletir sobre a questão formulada acima temos Guilherme Corrêa (2000) e Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) contribuindo, o primeiro contextualizando quando foi que o Brasil fez essa transferência da verdade religiosa para a verdade científica, constituindo o corpo de especialistas, e o segundo ao esboçar as condições sociais que permitiram o aparecimento da escola nacional (na Espanha). Ainda que seja outro lugar, outra realidade, os temas geradores de sua pesquisa, somam com a nossa, visto que são os mesmos contextos (missão jesuítica, iluminismo, por exemplo) e fenômenos (escola e seus desdobramentos), servindo mais como um mobilizador de mais inquietações, nos encorajando a acreditar que é possível sim, uma educação sem escola. As condições sociais que ela e ele se referem, são: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de "elaborados" códigos teóricos; a destruição de outros modos de educação e a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Nosso foco foi especificamente sobre duas condições sociais, a invenção da infância e de especialistas da infância, pois as outras estão diluídas em toda pesquisa. Falar de infância é pressupor uma pluralidade de se pensar a criança, pois depende da perspectiva de que estamos falando, não é uma definição fixa e nem natural sendo que ela “[...] é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais.”

(VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.70) Algo interessante de se notar é que a própria prática de educação jesuítica nos espaços fechados, quer dizer, com os corpos enclausurados, levou a elaboração do que é infância, segundo os seus interesses, e as crianças foram alvo desse aprisionamento, por enxergá-las da seguinte maneira:

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes - no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal - que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens. (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.72)

Nota-se que o foco é outro, não é a questão do entender a criança a partir do seu ponto de vista, respeitando-a e compreendendo como participante ativa de sua comunidade, mas como reprodutora social, que não é diferente nos dias de hoje, o que difere são pessoas, movimentos e estudos em defesa do protagonismo da criança, nosso estudo também entra nessa defesa. Não tem como negar o cuidado que se exige em não generalizar por demais, quando fazemos reflexões de nossa sociedade, retirando, ou quase que negando a nossa potência de transformação das relações e estruturas de dominação.

O aparecimento da pedagogia e seus especialistas está vinculado com a delimitação do que é infância, dado que alguém teria que sustentar essa concepção de infância, mas alguém que tivesse mais poder, como se estivesse jogando “agora o poder é meu”, alguém que não pudesse ser questionada, ou se fosse, teria todo um aparato institucionalizado, vejamos:

[...] E é verdade que é preciso assinalar que a constituição da infância e a formação de profissionais dedicados à sua educação são as duas faces da mesma moeda. Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suportarão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas. (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.79)

Corrêa (2000) sustenta a ideia de que o Brasil teve dois momentos de grande investida na pedagogização, ou seja, a inserção de ações pedagógicas por meio da

escola, a primeira com a vinda das missões jesuíticas (1549) e a segunda com a vinda da ação dos militares que esteve ligada com os Estados Unidos e suas agências financiadoras a partir dos anos 60 de nosso século. A primeira já discorremos anteriormente, agora o foco será a segunda investida, a qual tem relação direta com a cientificidade.

O Brasil inicia um estado de totalitarismo com o chamado Estado Novo (1937), ventos nazistas pelo Brasil, quando foi se realizando um projeto que “[...] direcionou o ensino secundário para a formação de personalidades condutoras do povo, numa perspectiva inspirada pelo nazismo, como uma forma de educação pré-militar e de criação de uma cultura patriota.” (CORRÊA, 2000, p.62) Crescendo o interesse dos Estados Unidos em expandir seu comércio como também a tentativa de impedir transformações radicais nos países latino-americanos, interesses esses que estavam em consonância com os militares daqui. “Fascinados pela possibilidades de produzir brasileiros inteligentes, produtivos, dóceis, patriotas, corajosos e felizes, [...] os militares investiam na formação dos especialistas (sob a orientação de cientistas e pesquisadores dos EUA)” (Idem), com o intuito de formar um exército de formadores de professores.

Nos anos 60 o ministério da educação fez um acordo secreto com os Estados Unidos, denominado de - MEC-USAID –, para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA.

O elemento que esse movimento trouxe para a escola com os acordos MEC-USAID foi o *especialista*, ou seja, *especialista científico*. Este não era apenas o estudioso das ciências naturais mas, principalmente, qualquer um cujo discurso apresentasse um caráter de cientificidade legitimado por uma formação acadêmica específica: psicólogos, supervisores escolares, orientadores educacionais, pedagogos, especialistas em currículos e os administradores escolares. As práticas relativas a estas funções, sempre existiram na escola – desde o seu surgimento com os jesuítas – mas agora completava-se o deslocamento do eixo verdade revelada da educação religiosa, para a verdade científica. (Idem, p.64)

A cientificidade é a garantia da legitimidade dos especialistas, o que significa ter a posse da verdade em seu discurso, que na educação foi um esforço de:

[...] diminuir a influência da família para que a escola, com seu corpo de especialistas, conseguisse produzir pessoas mais *iguais*, “sem influência” das crenças dos costumes, de tudo que atrapalha a ideia de um Estado com pessoas que ao mesmo tempo que o defendem dele dependem. (Idem, p.66)

Há uma relação entre tempos históricos, estamos falando de práticas

realizadas tanto com a educação jesuítica como com a educação estatal, não só as práticas como também as regras que a regiam têm se mantido ao longo desse tempo, o que contribui para naturalização da existência da escola, pelo simples fato, nem tão simples assim, de ter raízes profundas. Anteriormente foi pontuado a relação infância e especialistas, agora voltemos ao assunto de que acúmulo de saberes foram esses:

[...] saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico. (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.80)

Não se pode ignorar de como somos afetadas/os com os espaços que ocupamos e relações que estabelecemos, principalmente quando se há uma forte investida, vários lugares funcionando com as mesmas lógicas, denominadas escolarizadas, que tem uma forte ligação com a colonização, como foi visto anteriormente, vejamos outras implicações dessa lógica:

A posição social do professor, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo, desclassificado em parte, dividido, individualizado, um sujeito "esquizóide", que rompeu os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem e que não pode integrar-se nos outros grupos dominantes, entre outras coisas porque o caráter elementar das condutas e dos conhecimentos aprendidos na escola impedem-no. (Idem, p.82)

Na prática vão se inventando e atualizando mecanismos cada vez mais eficazes para concretizar interesses de dominação, porque a realidade se modifica o tempo todo, e essas modificações podem ser de rupturas dessas estruturas, dessas lógicas impostas e cooptadas de nossas práticas sociais. Vamos adentrar em outro mecanismo de poder que tem uma forte ligação com a escola: A Fábrica. Segundo Decca (1993), a fábrica, “[...] enquanto lugar de concentração da produção, surge no início do século XVI enquanto estratégia específica dos mercantilistas (pré-capitalistas) na expropriação do saber dos mestres artesãos (profissionais) para garantir a ordem, a disciplina e o controle sobre o processo de produção.” (apud KASSICK, 2000, p.85). Tendo assim as/os artesãs/ãos, seu espaço controlado, pela fábrica, deixando seu ambiente de produção, os ateliês/oficinas, o que vemos é uma invenção de uma nova lógica (de distanciamento) de funcionamento e de relação

com o seu trabalho. Além do roubo do seu espaço, há o controle do tempo de produção, como também a perda da decisão do que produzir, perdendo sua autonomia, controlado por horários da fábrica, horário de entrar, de pausar, de sair. “É importante lembrar que é com o advento da fábrica (no século XVI) que é introduzido na sociedade o controle do tempo através do relógio” (KASSICK, 2000, p.89). Kassick (2000) conclui esta reflexão da seguinte maneira:

Da conjunção destes três fatores: delimitação do espaço, do tempo e do que produzir, resultou o trabalho fragmentado. Este tem, como consequência, a expropriação do saber do mestre artesão e o controle, tanto do processo de produção quanto do produzido. A expropriação gerou a hierarquia de conhecimentos, novas relações saber/poder e novas relações interpessoais, ou seja, nova forma de organização do processo fabril. (p.90)

Uma dessas novas relações saber/poder, é a ruptura que se tem do trabalho artesanal com o trabalho intelectual, que fragmentou o trabalho. Não se tem mais a noção do todo, isto é, uma mente/corpo (e vice-versa) que trabalhe integralmente no projetar e no executar do objeto, e sim aqueles que pensam e outros que executam pedaços do produto, o que antes minhas mãos transformavam, hoje compro na loja, partes produzido por várias pessoas. Desconhecendo o caminho da autonomia, dependendo da lógica da engrenagem da máquina da eliminação de nós, como pessoas criativas e ativas de nossos processos de vida.

Esse movimento todo de expropriação das culturas aqui existentes, primeiramente com a vinda dos jesuítas, depois com o advento dos mercantilistas e a propagação do iluminismo; a educação escolar surge e se sustenta com a ordem, a disciplina e o controle desses expropriadores. Se desenvolve cumprindo a função social de manutenção dos seus valores.

2.2 GARANTIAS DA ESCOLARIZAÇÃO⁸

⁸ As garantias nos fez lembrar de suas implicações nas crianças, vejamos esse disparador de ideias/sentimentos: “Mutilaram parte de mim enfiando parte de vocês/ Me castigando por rir e por falar com os outros/ Me obrigando a reprimir sentimentos e o que pensava/ Suportando ter que ouvir sermões que eu não gostava/ Todo adulto assassinou ao menos um menino ou menina que levava dentro/ Modificou a conduta da criança impondo umas normas absurdas e vazias/ Pais, professores, psicólogos e educadores, assassinos/ Mães, professoras, psicólogas e educadoras, policiais/ Fuderam com a espontaneidade da criança/ A criatividade, a raiva e o carinho/ Nos impondo aceitar valores que nos davam nojo/ Humilhando o pensar que éramos capazes de algo”
Letra da música Mutilasteis

Inspirada na forma que Corrêa (2000) terminou suas reflexões, construímos esse tópico, pontuando e divagando brevemente sobre as garantias da escolarização, que são os limites que garantem a efetividade do processo de escolarização, sendo que esses processos são controlados pelas leis da educação nacional. Os tópicos abaixo são as ações que garantem o processo de escolarização, que estão diluídas no trabalho, mas vê-las juntas, se torna interessante para termos a dimensão do que não pode ser tocado, pois faz parte da estrutura, da institucionalização da educação, ou seja, se for abrir uma escola, tem um conjunto de leis que se deve seguir, que dificilmente se pode deixar de cumprir. São eles: Inventar espaços próprios para a escolarização; Controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades; Selecionar conhecimentos e dar a eles caráter de universalidade; Inventar uma relação saber-capacidade; Desqualificar outras práticas em educação; Obrigar a frequência; Seriar; Avaliar e Certificar. Analisemos:

- Inventar espaços próprios para a escolarização

Centralizar os corpos em um único lugar além de ser uma estratégia usada para melhor se ter o controle, é uma maneira de isolar do mundo, da realidade, um lugar apropriado para falar “do mundo estando fora dele” (Idem, p.75), as disposições das cadeiras, o quadro na frente, janelas altas e com grades, o espaço escolar revela muito o que acontece lá dentro, como também as poucas possibilidades de mudanças. A aprendizagem que anula o experienciar, tudo passa ser um exercício mental, o corpo não tem espaço para vivenciar, construir conhecimentos. Vemos poucas escolas com espaço externo, pois o espaço privilegiado é o interno, ou seja, as salas de aulas, muitos corpos ocupando um espaço pequeno, um convite subliminar para aquietá-los, para imobilizá-los. Tudo se torna desculpa, “não corra que o espaço é pequeno, ou, não corra porque se não pode cair, ou não corra porque se não pode machucar a coleguinha, não, não não.”. Augusto Boal (2007), tem a seguinte observação em relação ao espaço:

Estruturas espaciais de poder existem em toda parte: na sala de aula, na igreja, e até dentro de casa. Onde fica o lugar do pai – perto da geladeira ou perto da televisão ou na cabeceira da mesa? E o da mãe – perto da porta da cozinha? E o de cada filho? Muitas vezes, as crianças brigam para conquistar tal ou qual lugar à mesa: estão lutando pelo poder, não pelo lugar, porque a comida é a mesma...(p.217)

Quem nunca viu uma situação parecida com essa que Boal retratou? Na sala de aula tem as carteiras que ficam na frente, as do fundo, a mesa que fica grudada com a da professora e todas elas cumprem uma função de enquadramento, os dos fundos são os estigmatizados por aqueles que não querem nada com nada, em outras palavras, corpos não domesticados, e por isso ignorados pela professora, os da frente são os prediletos da professora, que são ou serão exemplos que seu método é eficaz, servindo de conforto, a mesa grudada, é aquele corpo que está sofrendo um processo mais violento de domesticação. Nesses exemplos acaba nem sendo uma luta pelo poder, mas a identificação dos espaços onde se tem mais ou menos prestígio, segundo o olhar da professora. Reflitamos:

A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno. (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.92)

Lembramos de uma conversa que tivemos com a educadora de uma escola, na qual estagiamos, onde levantamos a hipótese, do porque que aquelas crianças na hora do recreio, brincavam com movimentos tão agressivos (empurrar com força, puxar, bater, gritar, xingar) e na situação elaboramos a reflexão de que era porque o espaço não oferecia outra coisa além dele mesmo, não havia um parquinho, brinquedos que pudessem sugerir outras formas de interagir, mas não se pode ignorar que o espaço pequeno também provoca reações, ou melhor, também ecoa na forma que interagimos com ele, tirando que o maior tempo que se passa na escola é na sala de aula e não fora dela, podendo sim ser entendida toda aquela manifestação dos corpos como uma rebelião. Quando se quer ter mais controle uma das ações é fechar a porta, o que podemos refletir que há um grande esforço para que se tranque, se esqueça, se distancie de tudo que lembre liberdade.

- Controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades

Tic-tac, tic-tac, Tempo pra ler, tempo pra escrever, tempo pra fazer atividade/dever, tempo pra brincar, tempo pra merendar, tempo pra se movimentar, tempo pra ir ao banheiro, tempo pra tudo. Fragmenta o tempo segundo o que os corpos especialistas da infância e do desenvolvimento julgaram como imprescindível para ser alguém. Pois é ele que marca o fim e o início de qualquer atividade, através de uma sirene, a sirene que estabelece o tempo de cada disciplina, como também a

hora da entrada, do recreio e da saída. Zuada esta que se encontra em outros espaços que estabelece as mesmas lógicas da escolarização, a sirene das fábricas, as badaladas das igrejas, a sirene dos presídios.

O manda chuva desse tempo está centrado na figura da/o professora/or, aquela/e que detém o tempo de cada atividade, marcando sim uma descontinuidade e virando moeda de poder-chantagem, “se não fizer o dever, não tem recreio, se não obedecer vai ficar mais tempo fazendo isso ou aquilo”. Essa questão do recreio é muito revoltante, é um dos poucos momentos, para não falar o único, que a criança tem para poder fazer um pouco daquilo que deseja, para poder se movimentar de um jeito mais livre, extravasar toda aquele movimento silenciado, todo aquele aprisionamento, do ficar sentado e só levantar a hora que 'deve', toda aquele disciplinamento de fazer somente as coisas que se dão permissão, caso contrario considera-se que ela está desobedecendo, tirando a ordem do lugar e quando o recreio é retirado da criança, não tem como não ser tocada, hipnotizada com os olhares profundos de tristeza dessas crianças, estamos falando de uma relação de opressão.

Manter a atenção na figura da/o professora/or, porque o conhecimento quem detém é ela/e, para que assim utilize melhor o tempo, no sentido de que se a/o estudante tiver mais tempo de contato com o conhecimento escolar, logo aprenderá mais, tratando a aprendizagem e o tempo numa lógica quantitativa; O tempo e o espaço escolar é compreendido como algo que se espera da escola, a confiança de que lá as crianças, suas/seus filhas/os estão protegidas/os de todo mal que o mundo oferece (drogas, violência, sexo- podemos dizer que esses males são aqueles temidos pelas/os individuais/os, isto é, temas tabus, os que não são conversados, são distanciados.). Vale a pena fechar este tópico com a seguinte reflexão:

[...] há muitos argumentos ponderáveis a favor do dia escolar mais longo. Entre eles, podemos citar os seguintes: (1) a desejabilidade de manter os alunos na escola, a não dispensá-los durante horas em que os pais não podem exercer controle adequado sobre suas atividades, ou em que eles podem ocupar seus momentos de ócio em atividades de valor duvidoso; (2) a menor confiança que pode ser depositada no estudo feito em casa; tendo em vista o número muito maior de horas que os jovens dedicam ao rádio, à televisão e às atividades sociais; (3) a conveniência de prever, no programa da escola, tempo suficiente e oportunidades para as atividades extracurriculares; e (4) a tendência para as aulas mais demoradas, de 52 a 67 minutos líquidos de duração, que tem origem principalmente na orientação de se utilizarem menos recitações e mais estudos e trabalho de laboratório. (HARL, 1963, apud CORRÊA, 2000, p.77)

- Selecionar conhecimentos e dar a eles caráter de universalidade

O que sustenta a distância e a legitimidade do conhecimento escolar do conhecimento que está no mundo, em movimento, é considerar que o primeiro pode ser compreendido como a verdade, através da cientificidade tornando digno de ser ensinado a todas as pessoas, por ter um caráter universal. Corrêa (2000, p.78) lembra “[...] a crença na didática como arte de ensinar tudo e a todos anunciada por Comenius no século XVII.” Tudo é exatamente esse conhecimento científico e todas/os são exatamente “[...] os contingentes de indivíduos colonizáveis e possíveis de serem reduzidos ou tornados normais.” (Idem), ou seja, uma imposição colonizadora.

Esse conhecimento vem carregado de morte de outros conhecimentos que estão fora dessa cientificidade, o que se torna uma grande ferramenta discriminatória de outros modos de viver, considerando que o conhecimento se encontra dentro de uma cultura, por isso, a cultura cientificista mata outras, simplesmente por existir, em outras palavras, “O conhecimento escolar pode ser encarado como uma produção de saber que é interdição dos saberes possíveis (tudo que foge do âmbito do conhecimento) e circulação, afirmação dos conhecimentos universais.” (Idem) São esses aspectos e limites do conhecimento escolar que dão coerência a instância das leis, como também a escolarização ter o fim nela mesma, nas suas próprias lógicas e propósitos em rede com outras instâncias que operam em consonância com ela.

- Inventar uma relação saber-capacidade

São os especialistas da educação da infância que tem essa função de estabelecer essa relação saber-capacidade, de dizer qual o conhecimento para cada etapa do desenvolvimento humano, de “[...] produzir materiais e ordenações de conhecimentos adequados às idades, às capacidades intelectuais e físicas e também ao nível social dos grupos a que se destinam seus programas.” (Idem, p.79). No curso de pedagogia aprendemos muito sobre as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), os conteúdos, as habilidades e capacidades a desenvolver/aplicar em cada serie, chegou uma época que estávamos farta desse atributo, de quererem que sejamos sabedoras especialistas da LDBEN, para que a partir desse domínio “poder criar”, nada mais que um criar condicionado e limitado, realmente a bíblia da/o professora/or. O conhecimento “Uma vez que já estão

devidamente selecionados, hierarquizados, adequados, encerrados em disciplinas, universalizados, cabe ao professor reordená-los, reavaliá-los, atualizá-los, relacioná-los entre si em tentativas multi, inter ou transdisciplinares.” (Idem, p.78)

Essa relação saber-capacidade é responsável pelo distanciamento que se tem entre professora/or e estudante, aquela história de legitimar os conhecimentos prévios da/o estudante, nada mais é que uma farsa, no sentido de que são legitimados para poder criar um vínculo mais próximo do conhecimento escolar, e não pelo fato de que o conhecimento dessa/e estudante por si só já deveria ser valorizado, mas a escolarização carrega o germe dessa barreira. Aqui há uma posição radical, porque o conhecimento para ter seu devido mérito, deveria ser respeitado pelo seu lugar de existência e não pela voz da autoridade.

- Desqualificar outras práticas em educação

Desconsiderar outras práticas em educação, como já vimos, marcou a constituição da escolarização que foi pautada na perspectiva colonizadora, então qualquer educação que fuja das regras da escola é uma ameaça para ordem, em virtude disso, se criam mecanismos dissolvidos no nosso cotidiano para que 'aprendamos', ou melhor, absorvamos nas interlinhas de nossas vidas o verdadeiro conhecimento e lugar de se tornar alguém. Dificultando nosso processo de respeitar, valorizar a diferença, e aqui falamos no sentido mais amplo, por que estamos permeadas/os de escola, que nos for-mata.

- Obrigar a frequência

A escolarização não basta ter 'a verdade' como parceira, tem que obrigar as pessoas a se submeterem a ela, mas também pensar como sendo o lugar de se tornar alguém na vida, de ter ascensão social, se fechando assim todo o esforço de efetividade e permanência desse sistema de educação estatal. Como também controlar o nosso tempo 'livre', isto é, na medida que escolhe o momento que vamos estar fora da escola e os deveres (atividades escolares) para se manter em conexão com ela, passamos dessa maneira atribuí-la o prazer de estar fora dela, pois foi graças a ela que se tem essa ilusão, nas palavras de Illich: “A lei da frequência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, onde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja finalmente, expelida para a vida adulta.” (2007, p.36)

Existe uma relação entre a escola e a ordem econômica, revestida com a ideia de desenvolvimento social, porém desvinculada das questões de gênero, etnicorracial e classe, o que quer dizer, que nem todas as pessoas vão atingir ou ser beneficiadas com esse tal desenvolvimento. A obrigatoriedade da escola tem relação direta com o contexto de “integração” das classes trabalhadoras para imersão na ordem social burguesa, como mostra a seguinte citação:

A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última. (Idem, p.14)

Obrigar se torna o caminho mais fácil de conseguir algo, para impor seus valores. Além do mais alimenta a ideia da escola como uma necessidade natural, transferindo a responsabilidade para si de não frequentar, de duas maneiras: legalmente, através de punição, multa e até prisão do responsável que não coloca suas crianças na escola; socialmente, se você não frequentar a escola você já tem a sua vida arruinada, tanto por você mesmo, que se auto-condena, como pelas outras pessoas que já tem a escola dentro delas, acreditando realmente que a salvação está lá dentro. Corrêa (2000) apresenta importantes reflexões:

O acesso ao ensino fundamental aparece na LDB com duas roupagens, a primeira é a de um “*direito público subjetivo*”, que pode ser exigido por qualquer cidadão; a segunda é a da obrigatoriedade – termo que no texto da lei aparece sempre acompanhado da palavra gratuidade. A partir daí, pode-se falar em escolarização como sendo um *direito compulsório* e gratuito. Aqueles que não usufruem da escola enquanto direito, são forçados a frequentá-la. Diariamente ser submetido aos exercícios promovidos na escola. A obrigatoriedade escolar tem importância capital para a uniformização cultural que inscreve o Estado na consciência dos sujeitos tornando-os cidadãos tutelados pelo Estado. (p.80)

Ao longo do tempo foram aumentando a quantidade de anos de escolarização, até os anos de 1971⁹ a obrigatoriedade era de 4 anos, o chamado curso primário, depois de 1971 passa a ser de 8 anos e em 2010 passa para 9 anos de escolarização compulsória e gratuita, agora a criança de 6 anos passa a ter o direito compulsório de ir a escola, e além desses anos, há também a emenda

⁹ Informações sobre o ensino fundamental de 9 anos, consultas no portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2014. Informação sobre a emenda constitucional 59/2009, que obriga aos 4 anos de idade está matriculado: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade&catid=211&Itemid=86. Acesso em 10 de outubro de 2014.

Constitucional 59/2009, que entrou em vigor em 2009, a compulsoriedade da oferta gratuita de educação básica passa a ser a partir dos 4 anos de idade, sendo que as escolas tem até o ano de 2016 para implementar, mas as pessoas responsáveis pelas crianças de 4 anos já tem a obrigação de matricula-las, caso não faça, correm o risco de receber punição através de multa, somando são 14 anos (dos 4 anos a 17 anos) submetidos ao processo de escolarização.

- Seriar

Separar por idade é a maneira encontrada para agrupar as pessoas, e facilitar a transmissão do conhecimento disciplinar, ou seja, um conhecimento fragmentado, linear e progressivo, dando a sensação de estar crescendo, subindo de nível. Ivan Illich (2007) afirma que “Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola.” (p.30) Estas premissas contribuem para a naturalização da escola e o par de superioridade X inferioridade entre os escolarizados e os não escolarizados. A separação por idade começou inicialmente por uma questão moral e por disciplina:

Nos colégios de jesuítas, por exemplo, não funcionava a separação por idades em princípio: a entrada podia se fazer desde os 6 até os 12 anos e era o nível de instrução, marcado sobretudo pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores. Mas, pouco a pouco, graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos fundamentalmente por razões morais e de disciplina.” (VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando, 1992, p.72)

Corrêa (2000) contribui pontuando que a seriação se sustenta “[...] na não validação da instrução obtida fora do sistema (autodidatismo e escolas não reconhecidas pelo Poder Público) e na necessidade de submeter o indivíduo às estratégias e mecanismos de produção de cidadania por meio das instituições do Estado.” (p.81)

Categorizando e hierarquizando o conhecimento através da idade estabelece-se uma relação de poder entre as pessoas, onde aquela que não adquiriu as capacidades e habilidades esperada para sua idade, sofre uma grande estigmatização de 'aquela desprovida do saber importante', e as outras que atingiram a meta esperada por sua idade, ganha o mérito de boa estudante, 'aquela que tem um futuro promissor', é uma cadeia de opressão acima de opressão, favorecendo o distanciamento, o desprezo por conhecimentos não escolares,

desenvolvendo um sentimento de dó e/ou de superioridade, e do outro lado, de inveja e/ou inferioridade.

- Avaliar

Uma questão já é certa, avaliar não é um ato tranquilo para ninguém, principalmente quando se questiona os critérios utilizados, sendo que os mesmos passam pela subjetividade da pessoa que avalia, não tem como dissociar sua perspectiva de ensino, sua relação com as/os estudantes de identificação e/ou de repúdio na hora de avaliar. Por isso se torna um instrumento muito frágil e fácil de questionar, principalmente se o discurso é pautado na avaliação processual.

O ato de avaliar anula os discursos que a escola toma pra si, para se esconder, como por exemplo: “o conhecimento é para vida”, “o importante é o que vocês vão aprender”, “não, não fica presa na prova, pensa no conhecimento adquirido”, “mas professora o que eu vou ganhar com isso? conhecimento”, “cada um tem o seu ritmo de aprendizagem”, “temos que entender a dificuldade de vocês, para poder ajudar, por isso que avaliamos”. Enfim um eternidade de contradições, criando assim uma outra moeda de troca-chantagem-vingança. A/o professora/or usa a questão da prova para chantagear e se vingar, “olha isso vai cair na prova”, “se não me obedecerem vou fazer uma prova de lascar”, e mesmo que não diga nada disso, esses discursos aparecem de forma concreta, na elaboração de uma prova difícil, na separação dos que sabem e os que não sabem.

Avaliar para que? A resposta está interligadas com as outras garantias da escolarização. Para medir o conhecimento, para seriar, para reprovar, para qualificar, para passar de nível, para se vingar, para chantagear, para ter mérito diante do resultado positivo, e para culpa-los se o resultado for negativo, em uma única palavra, exercer poder, mostrar quem manda, a quem devem obedecer.

Temos também a questão legal de resultados, deste modo, recebendo mais ou menos recurso, o desenvolvimento de um país está ligado com os resultados quantitativos da escola. Não é por acaso que se tem vários mecanismos de avaliar: Provinha Brasil (ensino fundamental I), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - (ensino médio) e ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ensino superior). Encerramos este tópico com a seguinte citação:

A avaliação está baseada na obrigatoriedade legal de medir todo o conhecimento transferido ao aluno. É a atribuição, pelo professor, de um

número que indica se o sujeito é apto ou não, primeiramente para a vida escolar e depois para assumir papéis no mundo do trabalho assalariado. (CORRÊA, 2000, p.81)

- Certificar

O diploma é o reconhecimento de que você conseguiu passar pelo processo de escolarização, de colonização, de dominação. É um dos motores que se tem para dar conta dos anos de escolarização, nos mostrando que é um processo que não visa o presente e sim o futuro, aprendemos para no futuro ser alguém, aprendemos para no futuro ter uma vida melhor. Quando se pega o diploma na mão, é como se de agora em diante eu sou alguém, seja formado no ensino básico, ensino técnico ou na universidade, só vai agregando mais poder.

A certificação abre algumas portas, seja no âmbito da vida particular (orgulho da família, amizades, por ter alguém formado), como na vida social, agora mais uma vez, só dependendo de você para conseguir encontrar ou não essas portas sociais, as portas que te prometeram tanto que um dia iriam se abrir, é um jogo de transferência de responsabilidade com amarras com o estado, porque aqui não estamos falando da responsabilidade como autonomia de sua vida em relação a esses mecanismos de controle-domação que o estado tenta exercer em nossas vidas, mas sim aquela que te culpa por não ter conseguido um emprego, mesmo estando apto com certificado. Se deparando mais uma vez com o jogo político-econômico de exclusão social, principalmente se for mulher, pobre, negra/o, transgênero. A seguir uma reflexão para somar com o que está por trás do ato de avaliar:

A qualificação baseada em diplomas tem como fundo a formação de uma cultura cartorial que necessita da centralidade do documento oficial em detrimento, muitas vezes, da capacidade que o “profissional” tenha de realizar o que o seu título anuncia; tal centralidade impulsiona todo um mercado de universidades e cursos que têm como finalidade, muitas vezes explícita, conceder certificações de competência profissional. (CORRÊA, 2000, p.82)

As garantias da efetivação da escolarização são estas que foram apresentadas em tópicos, onde através de experiências com pessoas, com leituras, com debates nos provocou essas percepções sobre os limites legais da escola.

2.3 RASTRO DA ESCOLARIZAÇÃO

Esperamos com este tópico ampliar a nossa crítica a escola, mas agora com dois investigadores que tem perspectivas em comum a nossa, no que se refere a uma análise crítica e destemida de ruptura a naturalização da escola, críticas que não temem colocar em xeque a própria existência da escola, muito pelo contrário estamos regando o debate para que mais pessoas se coloquem esse tipo de crítica, reconhecendo e criando possibilidades de educação sem escola. Estamos falando primeiramente de uma pessoa que inicia este debate nos anos 70 e que é silenciado aos longos de tantos anos¹⁰, Ivan Illich, com seu trabalho inquietante realizado em 1971, **Sociedade Desescolarizada**, no qual, mexeu, remexeu, mexe, remexe bastante no estabelecido intocável relativo à educação escolar. A outra pessoa é Danilo Camargo (2012), com sua dissertação, **O abolicionismo escolar: Reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**, na qual, apresenta várias reflexões que nos ajudam a dar sentido ao que estamos tentando construir aqui.

O processo de escolarização deixa marcas, rastros nas pessoas que estão submetidas a essa lógica de relação com os conhecimentos, com os espaços, com as pessoas, com a saúde, com a alimentação, com a maneira de pensar, desejar, pois é, tem grandes implicações, mas a questão é que essas dimensões não envolvem apenas o espaço físico da escola, caso fosse, ignoraríamos a inter-relações que existem entre as opressões, e as instituições de poder, por saber que agindo em bloco torna-se maior a chance de nos dominar, controlar, punir, dificultando a nossa fuga. Portanto é importante admitir que “o problema não é meramente a escola como espaço físico de reclusão disciplinar, mas os comandos políticos que ela faz circular.”¹¹ Os corpos escolarizados se transformam também nesses comandos políticos, pois por onde anda deixa seu rastro, por onde atua deixa sua marca. A maquinaria disciplinar “[...] funciona como um microscópio do comportamento que organiza o tempo, o espaço, os discursos, os corpos e a sexualidade dos indivíduos.” (FOUCAULT, 2007, apud CAMARGO, 2012, p.20). A

¹⁰ Para saber mais sobre esse silenciamento: Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler. Revista Aprender ao Longo da Vida, no 4 (Maio, 2005), p.40-47. Uma conversa entre Olga Pombo e Rui Canário. Disponível em: <http://cfcul.fc.ul.pt/divulgacao/entrevistas/docs/op052005.pdf>

¹¹ CAMARGO, Danilo, 2012, p.90

escola não deixa de ser, nas palavras de Foucault (2006b) “Uma máquina de introdução à vida fascista.” (Idem, p.21)

Além desse rastro da escolarização, refletiremos pontos instigantes abordados por Danilo Camargo (2012), sendo que sua pesquisa soma com a nossa, por realizar crítica/reflexão sobre a escola na perspectiva do rompimento, isso quer dizer, os estudos que não estão interessados em melhorar, ressignificar a escola, no entanto, realizar questionamentos que não só tencionam suas práticas, como também a sua própria existência. Camargo realizou um estudo interessante sobre o adoecimento e deserção das/os professoras/es, onde em sua pesquisa isso foi se configurando como uma manifestação dos corpos em resposta a toda insuportabilidade escolar, rondando então o espectro do abolicionismo escolar, “[...] o insuportável da rotina escolar não é mais apenas uma questão atribuída aos alunos-problema, como no passado próximo. Por muito tempo, esses alunos e a indisciplina foram os bodes expiatórios da insalubridade escolar. Não mais, apenas.” (p.75) A questão acima amplia nossas reflexões, que até então foram traçadas mais em relação a estrutura da escolarização, como também nas práticas disciplinares, nas quais os corpos das crianças são subjugados.

Adentrando esse universo da/o professora/or, aquela encarregada das funções, de ensinar os conteúdos escolares, desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem, diagnosticar, criar e tantas outras, além dessas questões práticas e concretas há aquelas que se encontram na intencionalidade ou efeito dessas ações, que resultam num processo de domesticar os corpos, os desejos, através da punição, castigo e recompensa, ou seja, manter a ordem da escola, a existência dela.

Ivan Illich (2007) afirma que a/o professora/or representa três diferentes papéis, o de guardião/ã, pregadora/or e terapeuta, e que sua autoridade se sustenta por esses papéis cumprindo diferentes exigências. O primeiro papel de “O professor-guardião atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida.” (p.35), treinando-os para rotinas básicas. O segundo papel de “O professor-moralista substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade.” dando a sensação de pertencimento do mesmo grupo, da mesma seita. O terceiro e último papel de “O professor-terapeuta julga-se

autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas.” Danilo Camargo (2012) complementa Illich colocando que essa/e docente exerce sobre a/o estudante também uma tríplice função disciplinar:

[...] a de adestrador, a de inspetor e a de vigilante. No entanto, a representação desse profissional nos discursos sobre a educação e a escola não é tão sintética assim, podendo ser dividida em dois grupos de imagens: de um lado, as imagens positivas, que caracterizam a profissão docente como um sacerdócio, uma missão ética e civilizadora, de uma beleza ímpar; de outro, as imagens pessimistas, que diuturnamente nos informam que o professor é um profissional não reconhecido e mal remunerado. Essas duas imagens, aparentemente opostas, circulam em perfeita harmonia na economia dos discursos educacionais, como se uma não sobrevivesse sem a outra. (p.32)

Posto as funções realizadas pela/o professora/or, de maneira consciente ou não, concordando ou não, mas todas/os sabem da autoridade (e aqui não diferenciamos autoridade de autoritarismo) que tem, e que exercem sobre as/os estudantes, e por isso seu jogo perpassa por sua autoridade¹².

Camargo para chegar na questão do adoecimento e deserção, ele fez a escolha pelo grupo da imagem negativa, principalmente aquela visão da sina dessa/e docente que realiza uma tarefa de um esforço rotineiro e interminável, “[...] como puro esgotamento das forças, sofrimento e abnegação. Na contemporaneidade, essa característica, talvez secular, tem se tornado a razão de uma epidemia de doenças físicas e emocionais.” (p.33) Compreende como um fenômeno contemporâneo, passando então a formular uma série de pressupostos para a partir de então ir construindo sua pesquisa. Vamos tentar apresentar brevemente tanto o ponto de vista das/os especialistas que estão pensando e encontrando formas de “melhorar” a escola e o ponto de vista de Camargo. Como esse fenômeno é visto e tratado e por que tem visibilidade?

Camargo por ter a questão da saúde como foco de pesquisa, ele fez o recorte

¹² Fonte de Inspiração/Mobilização: As crianças sabotam, enfrentam essa autoridade, ao seu modo: “Jogos proibidos que as crianças fazem na escola: E saibam as crianças que estes são seus vícios e defeitos: vozeirar nas escolas, quebrar o silêncio na ausência do mestre, dar socos a quem observa o regulamento, fazer caretas durante o coro, espiar na sala de estudo, comer castanhas às escondidas, brincar de pique-esconde, [...] brincar de trinta-e-um, fazer barquinhos de papel, caçar moscas e prendê-las em cartuchos de papel, caçar grilos para fazê-los cantar durante a aula, trazer petecas para fazê-los voar, [...] perder tempo brincando de pinhão, de cabra-cega, de 'pandolo' ou de 'baronzola', de 'età dritta', de 'piastrelle' e de outras semelhantes bobagens. Ora, são estas coisas que fazem desesperar os pais, gritar as mães, enervar os mestres; é por isso que recebem chicotadas com chicote curtido no vinagre, varadas com a vara de espinho branco, cascudos na cabeça, bofetões na cara, pontapés no traseiro, socos na dianteira e uma 'buona mano' no dia de São Silvestres.” (De' maestri delle scienze, et costumi, e de' Putti, che vanno a scuola, e de' Dottori di studio, di Scolari di Studio CII, p.315, apud MANACORDA, 1992, p.210.)

pela síndrome de burnout, pelo seguinte motivo, após a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) ter solicitado um estudo para Instituto de Psicologia da UNB sobre as condições psíquicas das/os professoras/es, a pesquisadora Leite (2007) constatou que “ficou claro que o burnout é um problema que precisa ser investigado de forma sistemática e não episodicamente” (citado por Camargo, 2012, p.54). Essa síndrome se caracteriza da seguinte maneira:

No Brasil, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) reconhece a síndrome como uma reação psíquica a condições de trabalho adversas, que atinge principalmente profissionais que atuam em contato com o público, entre eles, os policiais, os agentes penitenciários, os trabalhadores da saúde e os professores. Segundo as autoridades médicas, a doença inicia-se com o desânimo e a desmotivação com o trabalho e pode culminar em enfermidades psicossomáticas mais graves, levando o profissional ao afastamento temporário ou definitivo das funções. (Idem, p.49)

Em sua pesquisa Camargo resume os diagnósticos, das/os especialistas divulgados, chamando atenção para unanimidade do seguinte discurso: “[...] do encontro de um problema de ordem moral [...] com um problema de ordem pedagógico-profissional, [...] teríamos a explicação natural para um problema de ordem médica, isto é, o adoecimento mental dos docentes.”, sendo que não encontrou nenhuma pesquisadora/or que “[...] não reconhecesse nessas pesquisas e nesses levantamentos estatísticos uma contribuição importante para denunciar as condições precárias de trabalho e os problemas de saúde dos professores.” (p.65). Essas pesquisas demonstram que a síndrome de burnout “[...] é uma categoria médica que exemplifica uma das características mais fundamentais do cotidiano escolar: a sua insuportabilidade.” (p.75) Uma realidade insuportável escolar, porém ela é velada, naturalizada e por fim “resolvida” com intervenções médicas e pedagógicas, em outras palavras esses “[...] estudos apostam numa necessária atualização/humanização dessas mesmas práticas; tudo isso em nome da eficiência e do aprimoramento da instituição escolar.” (p.66)

A estatística mais a ciência são ferramentas que o Estado utiliza como legitimadores de seus mecanismos de controle e punição para manter a ordem, toda vez que identifica algo que possa ameaçar, colocando em questão “[...] a segurança da sociedade, a vida dos indivíduos e o bom funcionamento das instituições” (p.67). vejamos de uma maneira mais detalhada:

No seio do projeto moderno de conhecer mais para governar melhor, os saberes da Psicologia, da Sociologia, da Economia, da Criminologia, da

Medicina e da Pedagogia são fundamentais para o monitoramento das populações, produzindo realidades passíveis de intervenção. A ferramenta-mestra dessa lógica é a estatística: um instrumento que joga luz sobre os detalhes da vida e permite a homogeneização e a classificação dos indivíduos no interior de variáveis matemáticas. (Idem, p.66)

Temos então, segundo Camargo, os limites da maquinaria escolar sendo tencionados pelos corpos adoecidos, mas por se encontrar nesse jogo entre a insuportabilidade escolar com as constantes reatualizações das instâncias de poder, o que não se configura um impedimento para mais opressão, mais defesa por mais escolarização para acabar com o seu problema escolar, é a crise da escola, que se apresenta como uma agitação, uma anormalidade, um desajuste, na qual os seus próprios mecanismos de manutenção são acionados para que tudo volte a funcionar segundo a ordem disciplinar. Nas palavras de Camargo:

[...] se por um lado a resistência à insuportabilidade escolar sempre se atualiza e obriga as formas de administração a também se atualizarem, por outro lado, todo esse perpétuo movimento, esse jogo conflituoso da condução das condutas, é também uma condição da invariância da gramática escolar no interior das nossas práticas de socialização. [...] Isso porque, ao deslocarmos nossa atenção para a emergência desses novos problemas da escola, não questionamos nunca a forma da escola funcionar desde sua emergência histórica. (p.92)

A questão acima nos acalenta enquanto um porque de todo esse movimento, de mudança na resistência e como reflexo a atualização do sistema escolar, ou seja, um novo problema surge a cada atualização, desencadeando novas articulações (estudos, estatísticas, leis, intervenções) que ocupam o tempo, não dando espaço para o questionamento da existência e lógica da escola, local exatamente que faz nascer esses problemas, o que nos leva a pensar como se fosse uma invenção atrás da outra de distrações, nada mais que um mecanismo de existência. Corpos doentes responsáveis por corpos sequestrados pelo Estado com a função de escolariza-los, fechando um verdadeiro cenário de destruição. Concluimos esse tópico junto com Camargo da seguinte maneira:

Diante desse impasse, acreditamos que a figura do burnout, ou da fadiga-limite, precisa ser deslocada para que passe a significar não mais uma doença do corpo ou uma fraqueza moral, mas justamente o contrário: uma potência trágica do desastre triunfal da escola. Uma potência política da recusa, da desistência, do dizer não mais às formas escolares. Uma potência que carrega indelevelmente o fantasma do abolicionismo escolar como imperativo ético-político de um tempo por vir. (p.90)

2.4 ABOLICONISMO ESCOLAR

Chegamos em um ponto de nossa reflexão, de muita euforia, que é o entrar, novamente, nesse campo de batalha das palavras que dizem da gente, que escolhemos para expressar nosso desejo e pensamento, estamos falando desse conceito de abolicionismo escolar, encontrado no trabalho de Camargo (2012). Nesse turbilhão de ideias que tomam nossa mente, na hora de ter que escolher a maneira de expressar o desenvolvimento de uma ideia, escolhemos um caminho, para que o conceito de abolicionismo escolar fique impregnado de nós, de nossos sentidos, um caminho de articulações das seguintes questões: o porque do repúdio das pessoas em relação ao tema da morte da escola, juntamente com o fechamento da ideia que abrimos desde o início desse trabalho, o porque da naturalização da existência da escola.

Percebemos que toda vez que alguém perguntava sobre qual seria o tema de nosso trabalho de conclusão de curso, havia uma grande agitação em seus corpos, voltando com muitas outras perguntas, na perspectiva do ressignificar a escola, ou desconsiderando o tema. Tivemos também uma certa dificuldade de identificar pesquisadoras/es e pesquisas em torno desse tema. Esses fatos nos fez persistir, como também incluí-los em nossas reflexões como um mobilizador de se entender o por que. Ao mergulharmos nessa pesquisa percebemos que esta questão é trazida em outros trabalhos, como de Illich (2007), Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria (1992) e Camargo (2012), ou seja, aparentemente não estamos tão sós.

Primeiramente esse estranhamento das pessoas em relação a morte da escola, é parecido com a reação de uma crítica a algo sagrado, mas é exatamente, o lugar que a escola ocupa, o lugar de sagrado e por isso intocável, inquestionável, por acreditar que é por meio dela que se alcança a salvação dos estigmas das mazelas sociais, e por meio dela que se tem ascensão e prestígio social. Essa ideia de salvação está articulada com o processo de naturalização da existência escolar, ou seja, a escola encarada como uma necessidade natural, inerente ao ser humano, e algo natural não se questiona, pois está dado. Podemos entender o processo dessa naturalização como uma introjeção do processo disciplinar, “[...] na medida em que a educação escolar nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (Veiga-Neto, 2003, p.104, apud CAMARGO, 2012, p.19). Esses aspectos apontados acima contribuem para a

formação de um corpo de adeptos e defensores da escola, como também a perda da autonomia em relação a sua própria educação, deixando para o Estado mediar as relações e práticas sociais.

Além desses dois aspectos desenvolvidos acima, outro ponto que tenciona vai de encontro com as/os defensoras/es da escola, que acreditam que na escola ocorrem transformações, Camargo não ignora o impacto que as transformações culturais podem atingir a escola, mas faz a seguinte ressalva:

[...] nenhuma dessas transformações alterou drasticamente o funcionamento da escola, entendida aqui como a maquinaria moderna de produzir e administrar os corpos para uma sociedade governamentalizada. Muito ao contrário. Todas essas ditas “transformações” serviram para aperfeiçoar e expandir a tecnologia escolar, e não para substituí-la. Por isso, não aceitamos a hipótese de um “antes” e de um “depois”, um “esplendor” e uma “crise”, nesse extraordinário continuum chamado escola. Em nosso ponto de vista, se quiséssemos arriscar uma divisão para a história da instituição escolar, seria meramente entre a emergência, a hegemonia atual e, quiçá, o desaparecimento futuro dessa tecnologia. (p.33)

Essa grande capacidade da maquinaria escolar ir se adaptando ao longo da história, revela o tamanho de sua monstruosidade, como também deixa claro sua estratégia de cooptação. O pressuposto que nada mudou na escola, pode ser refletida com a seguinte frase, de boas intenções a escola está cheia, as/os profissionais da escola acreditam que suas intervenções pedagógicas estão fazendo com que mude a escola, e/ou os sujeitos (a forma que muitos se direcionam as pessoas), se amparando em alguma concepção de escola, na qual se tem um objetivo formativo com/para esse sujeito, vejamos as possíveis boas intenções:

[...] boas intenções: a escola é um direito, a escola é um direito de todos; a escola precisa ser de qualidade, a escola precisa ser de qualidade para todos; a escola precisa ser democrática; a escola é a condição da democracia; a escola deve formar o cidadão e o trabalhador; a escola deve promover a saúde e a cidadania; a escola deve promover o espírito crítico e a ecologia; sem escola não há progresso, sem escola não há justiça social, sem escola não há futuro. A escola é toda a necessidade. O resto é silêncio. (Idem, p.87)

Poderíamos continuar a listar as boas intenções, porque realmente são muitas, tantas quantas subjetividades existirem no interior da escola. Um pensamento angustiante que temos em relação a esse continuum inabalável da maquinaria escolar, se encontra na impossibilidade da auto-escolha da criança, estudante, pois o tempo, o espaço e o currículo (conteúdo) inviabiliza. Pois estamos falando de corpos compulsoriamente enclausurados, já não se tem a liberdade de escolher ou

não estar na escola, passamos então a indagar, existiria algum paradigma pedagógico libertador que seria coerente ter essa base como sustento de sua existência? Nas nossas reflexões, os mecanismos da escola, o impede.

Em meio ao impasse dessa relação no mundo atual, talvez seja a hora de começarmos a pensar na possibilidade de desistirmos das escolas; de recusarmos a permanência nesse território tão arrasado; de deserdarmos, enfim. Aboli-la, quem sabe, de uma vez por todas. Mas isso não foi proposto por nenhuma pesquisa lida, nem por nenhum especialista em educação, talvez por que essa seja o tipo de proposição, como diria Foucault (2001), que está completamente fora da ordem do discurso, fora da nossa cognição de homo scholé. Também não podemos desconsiderar que a defesa de tal proposição (até aqui silenciada) acarretaria alguns graves prejuízos aos envolvidos profissionalmente com o mundo escolar, e, como nos lembra Veiga-Neto (2003, p.121), não queremos perder nossos empregos. Ou, de maneira mais cínica ainda, não queremos perder esse fértil lugar de onde nos apropriamos de alguns temas para podermos nos apresentar com esse pomposo epíteto de especialistas em educação. (Idem, p.76)

Eis então o conceito de abolicionismo escolar. O abolicionismo escolar surge “[...] não da transgressão dos nossos limites cognitivos, mas da constatação de que eles, apesar de aparentemente tão sólidos, podem ruir a qualquer momento.” (Idem, p.89), além dessa questão “[...] consideramos imprescindível eleger esse espectro do abolicionismo escolar, muitas vezes imperceptível ou ignorado, como a principal plataforma de análise e de crítica à sociedade das escolas e à escolarização do pensamento.” (Idem, p.90). Uma prática de problematizar, criticar a existência da escola, suas práticas for-madoras, sua maquinária, sua naturalização, numa perspectiva do rompimento, de uma ruptura destemida do que programaram para nossas vidas. Um esforço de analisar a educação com os olhos de abolicionistas escolar, construindo assim nossas referências, ao ponto de um dia, essa questão estar superada. Não queremos salas maiores, queremos salas vazias; não queremos novos modelos pedagógicos, queremos aprendizagens livres e auto-escolhidas. Queremos abolição da escola, da mesma forma que queremos abolição do Estado, abolição do sistema patriarcal. Por entender que nós somos tuteladas pela escola, e a escola é tutelada pelo Estado. Mas a escola é a concretização do Estado, precisamos nos libertar do Estado, recuperando e criando nossas práticas sociais autônomas, como disse a anarquista Emma Goldman (2010):

O lento e difícil processo de libertação do indivíduo não se realizou com a ajuda do Estado. Pelo contrário, foi encetando um combate ininterrupto e sangrento que a humanidade conquistou o pouco de liberdade e de independência de que dispõe, arrancado das mãos dos reis, dos czares e dos governos. (p.04)

É exatamente aqui que defendemos uma análise abolicionista escolar numa perspectiva anarquista¹³.

¹³ Anarquia, significa ausência de governo, poder. O anarquismo tem diversas formas de compreendê-lo e vivê-lo, ou seja, ele é plural, sendo assim, vamos definir o anarquismo que temos proximidade, no decorrer das ideias refletidas articuladas com outras questões.

3. DESESCOLARIZAÇÃO: ROMPENDO COM A LÓGICA DA ESCOLARIZAÇÃO

“[...] queremos mudar, mas temos medo
 porque mudar não é melhorar o que já está
 mudar é partir de um outro paradigma
 ter novas questões
 sentir uma confiança inédita
 onde a ação não depende de garantias
 mas de presença e lucidez
 percepção e fluxo
 diria que antes de mais nada voltar ao todo
 ao ser completo que somos e que desmembramos
 no nosso modo de vida
 e deixar agir em nós esses desconhecidos
 que nada mais é que o reencontro com nosso ser por inteiro
 [...]

é mais impactante fazer uma ação transformadora em si mesmo
 que certamente ira reverberar por todos em volta
 do que muitos discursos públicos
 ha que praticar no dia a dia da vida”
 Ana Thomaz¹⁴

Movidas com as palavras desescolarizantes acima, abrimos esse capítulo no desafio de fazer o movimento do pensar para além dos limites escolarizantes em que estamos imersas; reconhecemos que estamos até certo ponto na esfera do discurso, mas o que faz não estarmos totalmente nesse lugar, é o fato de termos nos permitido, muito antes de realizar este trabalho, explorar esse processo de desescolarização. Desde o momento em que fomos afetadas com as experiências reflexivas e práticas do desescolarizar, desmoronaram-se todos nossos esforços ressignificativos atribuídos à escola e procuramos vivências práticas e teóricas que reconhecemos como pertinentes para nos ajudar nesse desafio.

O desescolarizar é esse movimento de tirar a escola de dentro da gente, de nossas relações, de nossas vidas, passando a criar outra realidade, a cultura da educação sem escola. Podemos dizer que é uma prática vivida no aqui e agora, no tempo presente, desconstruindo esses anos escolares de um estar no presente, mas um estar que não vivi, e que apenas utiliza o tempo presente para se preparar para o futuro. Esta questão está posta nesse trabalho por partirmos de uma perspectiva anarquista de lutas e transformações: “Os anarquismos não pretendem paz eterna no futuro como utopia. Se queres sonhar? Sonhe. Mas, antes de mais nada, o que

14 Ana Thomaz é criadora do blog Vida Ativa, um espaço onde ela compartilha sua experiência prática com a desescolarização, ela foi a segunda fonte de inspiração que tivemos, após ter o nosso primeiro contato em 2011 com a desescolarização, através de um companheiro anarquista, na qual nos presenteou com o livro, Sociedade Desescolarizada, de Ivan Illich. Cf. Texto de Ana Thomaz. Disponível em: <http://anathomaz.blogspot.com.br/2014/10/congressos-e-suas-contradicoes.html>. Acesso em: 05 nov. 2014.

vale é fazer a vida no presente.” (PASSETI, 2003, p.230) O processo de desescolarização passa então a ser um convite para abandonar os espaços escolares que nos foram impostos e passar a estar nessa atmosfera do sonhar, para poder criar possibilidades. Concordamos até certo ponto com a reflexão de Foucault quando reconhece que “[...] o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que podemos ser. [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos” (1995, p.239, apud CAMARGO, 2012, p.15). Dessa forma, interpretamos que a desescolarização tem um movimentar-se próprio que embala outros, como o do criticar, do sonhar, do experimentar, do praticar e do ousar, mas não necessariamente nessa ordem, mas intimamente interligados, um movimento engendrando o outro.

As vivências práticas nas quais nos referimos no primeiro parágrafo foram experiências de arte-educação, em um espaço não formal de educação, com um grupo de criança (de 06 a 12 anos de idade) em uma comunidade de prática¹⁵. Fizemos a escolha de incluir (três situações) essas experiências, nessa pesquisa, com plena certeza de que elas estão pautadas em dinâmicas disciplinares, escolares, aliás esse projeto não tinha o objetivo de romper com a escola, muito pelo contrário, atuava na lacuna da escola, tanto no seu aspecto de conteúdos, como também em seus aspectos políticos, de formar cidadãos/ãos críticos/os. Mas optamos em relatar algumas experiências, primeiramente por considerar importante o que as crianças têm a dizer sobre o mundo que as rodeia, sobre as relações que estabelecem nos espaços que ocupam, pois seus corpos e vozes dizem muito do que desejam e do que rejeitam; em segundo lugar, pela coerência do tema que

¹⁵ Definição de Comunidade de Prática: “Para Wenger e Lave (1990), ‘são grupos de pessoas engajadas na mesma prática, comunicando-se regularmente entre si acerca de suas atividades.’ [...] são movidos por uma paixão comum pela prática.” (Créplet et al., 2001, apud FRÓES, 2012, p.62) Fizemos parte de um grupo de pesquisa PIBIC-2014, onde o plano de atuação se encontrava em desenvolver junto em uma comunidade de prática, uma ação coletiva na qual elas (integrantes do grupo) identificassem como necessária. O projeto construído foi de arte-educação, que visava o acompanhamento das crianças nas atividades escolares para casa (chamado de dever de casa) com uma metodologia diferenciada com arte, educação e cidadania, através de um eixo temático, sendo que os conteúdos escolares foram trabalhados no formato de oficinas (teatro, música, literatura, cirandas de leitura e tantas outras), onde cada dupla de educadoras mediadoras realizava as oficinas com base no referido eixo temático. O projeto era desenvolvido com as crianças do ensino fundamental I, de escola pública que fica localizada numa comunidade rodeada por bairros burgueses e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), resultando em uma forte pressão e alta especulação imobiliária. O projeto era desenvolvido no período oposto da escola, de segunda a sexta, com várias outras/os estudantes universitárias/os de diversos cursos, os quais participavam do trabalho de duas a três vezes por semana.

estamos tratando, em defesa de uma educação não hierarquizada, em outras palavras, o teórico acima da experiência. Estamos pontuando desta forma, pelo simples fato, de considerar a prática como um mobilizador de reflexões. Portanto a relação que tivemos com as crianças passa a ter um sentido para essa pesquisa, pelo diálogo que foi se estabelecendo entre as leituras das práticas com as leituras teóricas e vice-versa. Realmente foi o fenômeno que estamos pesquisando que fez com que olhássemos e interagíssemos com as crianças, com uma escuta sensível para os seus desejos e gritos e nos darmos conta de que não aguentamos mais práticas disciplinares, ao ponto de nossas relações e leituras terem ficado tão envolvidos, que sentimos a necessidade de não ocultar esses elementos que também contribuíram a pensar este tema.

Por estar nesse desafio de construir reflexões e referenciais que alimentam e embasam uma educação sem escola, nos encontramos agora, no momento de pensar alguns elementos que potencializam os processos de desescolarização. A emergência nessa questão nos levou a perceber a importância de trabalharmos os seguintes pontos que contribuem para essa vida desescolarizada: primeiramente a importância de uma relação livre com as crianças, que compreendemos como a ausência do adultocentrismo e suas implicações, o que permitiria a criança ser livre; o outro ponto é entender a experiência como esse lugar de se permitir, de viver o presente, lugar de autoaprendizagem, onde são consideradas suas escolhas; o terceiro ponto está relacionado com a construção consciente de que somos seres multirreferenciais, e perceber como os espaços multirreferenciais de aprendizagem dialogam com a desescolarização; e por último a autogestão, como esse lugar de aprendizagem automotivada e o construir conhecimento e relações sem perder a autonomia. Uma ressalva: Em nenhum momento esperamos que essas questões que iremos abordar, sejam encaradas como um guia de como fazer o processo de desescolarização, e muito menos que elas sejam encerradas dentro da escola, noutra tentativa morta de ressignificar o que para nós já está morto, a escola, pois seria uma tentativa em vão; pelo menos do nosso ponto de vista, a escola não deixaria de ser escola.

Antes de mais nada analisaremos outros pontos que perpassam as questões acima. Para começar trataremos da relação de confiança que ensinaram (a sociedade escolarizada) a ter com o Estado, confiança sendo entendida como uma dependência, e a relação de dependência e defesa andam juntas, Illich contribui da

seguinte maneira:

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão e subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. (2007, p.08)

Percebe-se que estamos em um campo de batalha, por ter um tratamento de suspeita, subversão, ilegalidade. Ao deixar de confiar na escola, estamos deixando de confiar no Estado como mediador de nossas necessidades e práticas sociais, o que tem implicações, como coloca Emma Goldman, “As perseguições contra o inovador, o dissidente, o contestatário, sempre foram motivados pelo receio de que a infalibilidade da autoridade constituída fosse colocada em questão e o seu poder fosse sabotado.” (2010, p.19)

Se de um lado esse tema enfraquece a instituição escolar, por deixar de alimentar, confiar nesse espaço, por outro, se tem a confiança deslocada de lugar, para esse ser agente de transformações sociais. O que nos torna protagonistas sociais/culturais é entender que carregamos em nós o germe da destruição e construção, e que nesse próprio movimento do vir-a-ser, construímos realidades, nas quais botamos o desejar, o pensar, o mobilizar na ação da ação, sendo que “O indivíduo é o gerador do pensamento libertador, e também do ato libertador.” (Idem, p.12) O que nos faz lembrar da existência do quilombo, esse lugar de fuga, mas ao mesmo tempo de viver sua cultura, criando assim focos de resistências, o quilombo que projetamos é aquele em que não há liderança, autoridade, hierarquia, que não há escola, onde as pessoas estão juntas por livre agrupamentos, não sendo apenas um lugar de refúgio, mas também de viver livremente, porém em guerra quando mexer com quem está apenas resistindo e existindo. Tudo isso por compreender que “A desescolarização está, pois na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana.” (ILLICH, 2007, p.40)

3.1 A CRIANÇA LIVRE



Figura 1 Imagem produzida pela cooperativa produzindo sem patrão.

Iniciamos esse tópico afirmando que temos muito que aprender com as crianças, infelizmente estamos amarradas com as cordas do adultocentrismo nos impedindo de observar, sentir, viver sua extraordinária forma de ser, ou seja, de construir conhecimento, cultura. Abrimos com essa introdução para descrever um diálogo que tivemos com uma criança (nove anos) nesse projeto, que revelou a expressão do seu desejo.

Estávamos todas do lado de fora, o quintal, o lugar que elas mais gostam, sempre que se perguntava qual lugar que queriam ficar, era o lado de fora, nos mostrando/gritando que não aguentam mais estarem enclausuradas; Dessa vez, a nossa (educadora) intervenção foi diferente, não anunciamos a atividade que tínhamos programado; enquanto elas estavam livres, fazendo o que desejavam, pelos espaços (quintal e a sala de dentro), pegamos um papel metro e colamos na parede, na altura das crianças, espalhamos as tintas no chão perto do papel, durante essa ação, algumas crianças foram se aproximando e perguntando sobre o que iríamos fazer, e que adoravam pintar, estavam realmente instigadas, outra criança estava no espaço de dentro fazendo o que lhe interessava no momento, antes mesmo de falarmos sobre a proposta da atividade, uma terceira criança que estava empinando um pipa feito de sacolinha, falou bem convicta: “Oh Pró, Por que nós não fazemos da seguinte maneira: cada criança faz o que quer, cada uma fica no seu canto, fazendo o que quer, e quem quiser pintar, vai lá e pinta”. Foi uma fala na qual não pensamos duas vezes, e em nossa mente ficou martelando: “nossa que fantástico pudessem elas fazerem as atividades por auto-escolha”. Nos olhamos (eu e a criança) respondemos, “tudo bem, pode ser assim”, ela nos olhou e deu uma piscada com os olhos como se agradecesse a valorização/legitimação de sua

proposta. O painel foi construído com as crianças que sentiram vontade de pintar, essa que falou estava realmente ocupada, interessada com a sua atividade, de empinar pipa.

Esse diálogo nos tocou muito, no sentido de que realmente as relações escolarizadas matam muitas possibilidades de se desenvolver e de construção individual, coletiva e horizontal. Aceitar as propostas que as crianças nos lançam, não é tarefa fácil. Nessa situação o aceitar, poderia realmente encorajar outras crianças a fazerem outras coisas que mais lhe interessavam, o que aí seria um problema, por termos introjetado, a partir de nossa formação profissional, a visão convencional, a ideia de que temos que ensiná-las, temos que convencê-las de maneira divertida ou dura a entender que o que trouxemos é importante para o seu desenvolvimento. O que para nós (essa questão de convencê-las) foi cada dia mais, se tornando mais tenso, insuportável, aí nos indagamos: Por que que elas tem que parar tudo que estão fazendo para fazer o que nós, educadoras, trouxemos para elas? Essa é uma questão central que faz não mais querer ocupar espaços onde tenham projetos escolarizados. Essa situação nos fez lembrar da 'prova de fogo', que faz parte do ritual de adentrar esse mundo escolarizado:

O domínio de classe era a prova de fogo. Se ficássemos em silêncio e realizássemos as tarefas propostas na aula, o futuro professor teria domínio de classe; caso contrário, se houvesse barulho durante a aula e se não obedecêssemos às ordens, o estagiário não teria domínio de classe. Não ter domínio de classe significava não ter dom para o estagiário. (CORRÊA, 2000, p.59)

Podemos estender essa prova de fogo, não somente para a/o estagiária/o como também para a vida dessa/e profissional, onde o tempo todo tem que provar o seu domínio de classe, isto quer dizer, seu domínio sobre os corpos das crianças, seja um domínio sutil, através das artes, música, ou através de métodos mais duros, grito, pela força corporal para poder atingir seu propósito de escolarizar.

Mas como então construir uma relação igualitária com as crianças em espaços autoescolhidos, e por isso não escolarizados, por ambas partes (pessoas adultas e crianças)? Para romper a relação de poder entre um adulto para com uma criança, é importante reconhecer que elas não são seres passivos, que só recebem as informações; “[...] a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e

possibilita.” (COHN, Clarice, 2009, p.28)

Ponto crucial para entender essa dinâmica de invisibilizar as crianças, é perceber as existências ou ausências de aberturas e possibilidades de atuação das crianças nos espaços que elas ocupam, e nas relações que estabelecemos com elas. Nos preocupamos e nos interessamos em saber o que elas pensam sobre as coisas que elas vivem? Mas para isso seria interessante compreendê-las como um ser que produz cultura, que atribui sentidos às experiências que vivem, “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (Idem, p.33) O saber outra coisa permite nos colocar nesse lugar de intercambiar conhecimentos com ela, abrindo possibilidades de uma relação sem hierarquia, ponto este, muito difícil, em razão de estarmos inseridas/os em uma cultura, na qual, a relação adulto e criança já é permeada de poder, pelo simples fato da criança depender de quem lhe fornece seu alimento, sua vestimenta, enfim questões de dependência básica, as outras dependências, podemos talvez afirmar, que são dependências que as pessoas adultas também têm uma com as outras, como por exemplo a dependência afetiva. Sendo assim essa desconstrução nos parece ser uma construção coletiva de romper o poder e a obediência a ele. O ouvir, o legitimar o que as crianças pensam e desejam, é abrir mão desse poder, desse privilégio, e passando sim, porque não, a fazer do jeito dela, até mesmo como um processo nosso, pessoas adultas, de destruição do adultocentrismo.

O compreender a criança a partir do seu ponto de vista contribui para essa relação de troca, de consentimentos, como também colabora para construção de relações livres de opressões, ampliando para a manifestação de crianças livres, com criações livres.

3.2 EXPERIÊNCIA

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
 Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.
 A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo,
 quase nada nos acontece.”
 Jorge Larrosa

Espaço e tempo, duas palavras, duas dimensões da vida, que acontecem na vida; através desses dois aspectos podemos conhecer muito sobre uma cultura, que

no mando do poder são as primeiras a serem controladas. Como vimos no início desse trabalho, a estratégia de dominação das missões jesuíticas foi perceber a maneira que as pessoas nativas do Brasil, lidavam com o tempo e com o espaço, e assim traçar seu projeto de colonização, de controlar o tempo e delimitar o espaço, segundo seus interesses de poder, herança que a escola carrega até os dias atuais.

Com o nosso tempo e espaço colonizado, qual seria então uma estratégia de descolonizá-los? Pensando que nossos corpos são constituídos e/ou carregam cicatrizes dessa perspectiva de viver nesse tempo e nesse espaço, nos arriscamos aqui pensar, que o rompimento perpassa a negação desse tempo e desse espaço, considerando a experiência como sendo esse propulsor de transgressão da ordem colonial.

Para construir uma reflexão em relação a experiência, chamamos Larrosa (2002) para essa conversa, apresentando algumas de suas ideias, primeiramente sobre o que destrói a experiência. Dentre as que ele aponta, apresentaremos três questões que fazem com que a experiência se torne cada vez mais rara, por excesso de: informação; opinião e por falta de tempo.

A experiência e o excesso de informação: antes de tudo, é importante separar a palavra experiência da informação, pois estamos rodeadas de informações, ou então imersas numa sociedade de informação, sabemos de muitas coisas, nos cobram também ficar atualizadas das informações, das notícias e acabamos ocupando o tempo em saber as coisas, o que nos distancia do viver o tempo presente, “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (p.22), o que ele afirma ser uma demanda da sociedade contemporânea em formar seres informantes e informados.

A experiência e o excesso de opinião: Larrosa aponta para a imposição que introjetamos em ter que possuir sempre uma opinião sobre todas as coisas, as informações, “Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.” Lembrando que experiência é aquilo que nos toca, o que nos acontece, o que para nós, nos dá a sensação de que se fala de um corpo, que vive e sente e que é tocado pelo que vive. “O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. [...] quando ocupam todo espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo [...] não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública.”

(p.22)

A experiência e a falta de tempo: além de estar informado e opinar sobre o indivíduo “[...] também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito.”(p.23), sendo que essa velocidade de se ter e querer, causa a falta e incapacidade do silêncio e da memória (sendo que ela é substituída por outro acontecimento que logo se vai sem deixar rastro). Um ser que “[...] usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria”, não se pode perder tempo, tudo é muito rápido, “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada acontece.” (idem). Acrescentamos que, também não há tempo para o ócio, o tempo livre, aspecto este tão importante para nos conectar a nós mesmas/os, aos nossos desejos, ao acontecer, o que nesse processo de tirar a escola de nossas relações é o se distanciar das imposições do que dizem (escola) o que é importante para nós e assim nos aproximarmos e desenvolvermos uma educação sem escola. Relacionar desescolarização com o tempo ócio, acreditamos que daria um instigante trabalho e contribuição para a construção de elementos que alimentam a desescolarização. E por fim ele conclui “E, por não podermos parar, nada nos acontece” (p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Idem)

Por último Larrosa apresenta o saber da experiência que acontece “[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p.26), e continua dizendo que é “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (p.27), relacionado assim experiência como aquilo que nos acontece e o saber da experiência “[...] com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.”, sendo que esse saber está na pessoa, não se separa. Configurando assim como sua vida, seu jeito de ser, onde as pessoas não vivem a mesma experiência, embora possam ter vivido o mesmo acontecimento,

porém a experiência é única, é singular, por cada pessoa ter suas referências, e os seus sentidos atribuídos aos acontecimentos que a tocam.

Mergulhar nessa reflexão da experiência e saber da experiência, com o olhar de distinguir as ferramentas nossas das do senhor, as ferramentas desescolarizadas e as escolarizada, ou seja, a experiência aqui está sendo entendida como uma ferramenta nossa, uma ferramenta desescolarizada, por andar na contramão do tempo, do espaço, na escolha do que faço nesse tempo e nesse espaço; o que estamos percebendo como um nos permitir a esse lugar do incerto, do arriscar, do acontecer, num processo de criação, como também de reconhecer nossos pares. Nos permitindo ser tocadas/os, sensibilizadas/os e por isso ser transformadas/os.

3.3 MULTIRREFERENCIALIDADE

Aproximando a desescolarização da concepção de espaços multirreferencias de aprendizagem (Teresinha Fróes, 2012) como um reconhecimento de potência, tanto na dimensão teórica como prática. A origem da construção desse conceito, dialoga com as reflexões que aqui estamos fazendo, vejamos:

A origem dessa construção pode ser remetida à surpresa causada por depoimentos de alunos de 1º e 2º graus (à época), revelando que a escola não lhes proporcionava aprendizagens significativas para o concreto de suas vidas, que o conhecimento apresentado pela escola estava muito distante de suas necessidades e interesses, e ainda que, eles aprendiam mais nos seus espaços de trabalho (oficina de mecânica de automóveis, hospitais, venda de picolé na rua, entre outros) do que nas experiências escolares. (Idem, p.127)¹⁶

A questão acima, em nosso ponto de vista, questiona realmente a existência da escola, a partir do momento que os indivíduos obrigados a ocuparem esse espaço não reconhece o que lá se ensina, não reconhece os conteúdos como parte de suas vidas, além do mais constata que pelo fato de sermos seres multirreferenciais, não nos limitamos apenas a um ou dois espaços instituídos como

¹⁶ Depois desses depoimentos, houve uma segunda pesquisa onde foi solicitado para 40 estudantes de pedagogia faced/UFBA, que “[...] cada um deles saísse em campo e perguntasse a três pessoas, aleatoriamente: quais as coisas que elas tinham aprendido e que eram mais significativas para suas vidas; onde elas tinham aprendido; e qual foi a importância dessa aprendizagem para suas vidas. Os alunos voltaram com o resultado desta enquete, e foi daí inclusive que surgiu essa representação gráfica, que temos usado [...]: aquelas elipses que todo mundo já viu, mostrando a igreja, o local de trabalho, os grupos musicais, assim por diante; Fizemos isso, exatamente, no sentido de descobrir onde, na sociedade, essas pessoas aprendiam, já que nos estudos realizados nos espaços escolares a maioria delas dizia que o que aprendiam na escola [...] não tinham importância para suas vidas.” (Idem, p.130)

lugar de aprendizagem, muito pelo contrário, a aprendizagem está onde há essa interação de subjetividade, onde há interesse de intercambiar conhecimentos individual e coletivo, o que não tem como prever e suprir a necessidade de tantas subjetividades em um espaço centralizador.

O aprender aparece integrado com a vida, e não fragmentado, aqui eu aprendo, aqui eu não aprendo, como se fosse possível essa separação, o que já vimos que é resultado de uma forte investida para essa disciplinarização do conhecimento, de nossas vidas. Mas ao mesmo tempo, não se tem um reconhecimento valorativo, consciente e crítico dos espaços multirreferenciais de aprendizagem (EMA), reconhecimento esse que a desescolarização acredita ser parte do processo de abolir a escola, passando a legitimá-los. O que não quer dizer que essas mesmas pessoas não façam a defesa da escola (lugar este responsável pela fragmentação, especialização, segregação), mas se fosse pensar como algo em consonância com essa pesquisa, seria a defesa do reconhecimento desses outros múltiplos espaços de aprendizagem, mas enfim, como se o problema não estivesse na sua existência (da escola) e sim na maneira como ela é organizada, o que para nós, se confunde o que realmente desejamos e necessitamos com que a lógica da colonização nos impõe, segue uma reflexão:

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos – sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza – dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer. (ILLICH, 2007, p.50)

Uma questão interessante que Teresinha (2012) coloca é que o processo de formação de culturas diferenciadas, foi ocorrendo com a formação de especialistas, conseqüentemente teve o aumento da segregação sociocognitiva entre as comunidades:

[...] a sociedade, antes organizada em comunidades mais amplas, sem marcadas distinções entre produtores e consumidores do conhecimento, vai ficando dividida em comunidades de acordo com as relações que seus membros, coletivamente, estabelecem com o conhecimento. A comunidade ampliada (FRÖES BRURNHAM, 2002), portanto, vai sendo constituída,

gradualmente, por diferentes tipos de comunidades. (Idem, 2012, p.106)

E como resposta a essa segregação se criam espaços de resistências, os espaços multirreferenciais de aprendizagem, como vemos a seguir:

A comunidade ampliada passa a criar, então, espaços de caráter alternativo ou complementar aqueles que não estão cumprindo apropriadamente suas funções, na esperança de superação dessas lacunas: escola e creche comunitárias, centros comunitários, cooperativas, ONGs, clubes de lazer, grupos de “reforço escolar”, clubes de mães, associações de moradores, grupos artísticos, religiosos, de apoio mútuo, de jovens..., voltados para o atendimento de necessidades imediatas (saneamento, educação, saúde, urbanização...), com fortes propósitos de reação à ausência, fragilidade ou não cumprimento de políticas públicas, ou dedicados a propósitos mais gerais de formação e integração: desenvolvimento de competências básicas, laborais, artísticas, recreativas. (Idem, p.112)

Chamamos atenção para uma reflexão que poderia contribuir para ampliar o conceito de espaço multirreferencial de aprendizagem, além dele ser configurado como esses lugares de interações múltiplas de referências de subjetividades, e como resistência diante da lacuna das políticas públicas à escola, propomos que ele aqui, em diálogo com a desescolarização, seja compreendido como resistência diante da existência da escola. Ou seja, se temos grupos, coletivos e individualidades preocupados com a falha do Estado, do outro lado, temos grupos, coletivos, individualidades preocupados com a existência do Estado.

Conceber a desescolarização também como transitadora e construtora desses espaços multirreferenciais de aprendizagem, somando nessa ampliação das: “[...] esferas e dimensões da vida social que são tomadas como base para essa interação com o conhecimento e construção de aprendizagens nas mais diversas arenas da vida dessas comunidades.”, se inserindo como esses grupos, coletivos, individualidades que: “[...] realizam-se atividades intensivas em conhecimento, através de processos de produção/troca de saberes/prática, difusão de informações, desenvolvimento de técnicas e tecnologias, construção de etos, éticas e estéticas significativos para as respectivas comunidades.” (Idem, p.114) Teresinha Fróes arremata propositivamente: “E os espaços multirreferenciais de aprendizagem vão pouco a pouco se impondo como alternativas para a superação dessa ausência de equidade.” (p.116)

3.4 AUTOGESTÃO

Autogestão como reconhecimento de uma ferramenta descolonizada, para construir a cultura de uma sociedade sem escola, visto que a autogestão que estamos falando é aquela cultivada e florida pelas pessoas que resistem no movimento de viver na contramão da submissão do Estado e seus mecanismos de poder-controle, Sívio Gallo falando sobre as/os anarquistas e organização social como autogestão, considera que:

Procurando a coerência com seus princípios filosóficos é que os anarquistas abdicam de qualquer forma de ação política liberal – ou burguesa, como eles afirmam -, pois seria impossível destruir uma estrutura de organização social com suas próprias armas, além de ser muito difícil construir uma nova estrutura social através dos mesmos mecanismos que regulam a antiga. (1993, p.188)

Considerando autogestão como sendo o processo de retomada de autogerir nossas vidas, aprendizagens, espaços, tempo, vontade, através do apoio mútuo, autonomia, liberdade, sem autoridade e sem hierarquia, sem mediação do estado e muito menos com as suas ferramentas, nos debruçaremos sobre cada elemento aqui posto, costurando uma reflexão sobre autogestão.

Foi posto em debate ao longo desse trabalho, a escola como sendo esse lugar de enclausuramento, mas ela também cumpre a função de manipulação das vontades, onde as crianças são guiadas não por vontades próprias, mas segundo a vontade dessa relação de poder, dos que sabem e dos que não sabem, dos que ensinam e dos que são ensinados, dos que mandam e dos que obedecem, Illich acrescenta pontuando algumas das implicações dessa manipulação nos corpos, e mentes que introjetaram o processo de escolarização, da seguinte maneira:

Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. (2007, p.42)

A falta de iniciativa pode ser entendida com outra palavra, a perda da autonomia diante da própria aprendizagem. Ter a autonomia negada reflete o interesse adestrador e manipulador da escolarização, lhe ensinando seus valores de obediência nas relações de poder, como também compromete outras aprendizagens de caráter libertador, por exemplo, a possibilidade de aprender a escolher, aprender

aprendendo, aprender a lidar com suas vontades, assim como encontrar meios para realiza-las, aprender acreditar em si e nos outros... Vejamos uma experiência que nos faz pensar vários aspectos da importância da autonomia:

Mais vezes do que eu consigo me lembrar, professores ou pais têm me dito, sobre alguma criança, "Ele não queria fazer tal coisa, mas eu o forcei, e agora ele está feliz, e se eu não o tivesse forçado, ele nunca teria feito nada." Outro dia, um agradável e provavelmente amável professor de natação me falou sobre uma criança que não queria nadar, e que ele o forçou a nadar, e a criança aprendeu e agora gosta de nadar, então por que ele não deveria ter o direito de forçar todas as pessoas a nadar? Existem muitas respostas. A criança poderia ter, a seu tempo, aprendido a nadar por seu próprio interesse, e não ter apenas o prazer de nadar, mas também o prazer muito mais importante, de ter descoberto sozinho o prazer de nadar. Ou ele poderia ter usado aquele tempo para descobrir outras habilidades e prazeres, tão bons quanto. O problema real, como eu falei para este professor, é este: Eu amo nadar, e numa escola onde nada mais é compulsório eu poderia ver motivo para tornar compulsória a natação. Mas para cada criança naquela escola há dezenas de adultos, cada um convencido de que tem alguma coisa de vital importância para "dar" à criança que ela jamais conseguiria por si própria, todas dizendo para a criança "Eu sei o que é melhor pra você [mais do que você]." Depois que todas essas pessoas terminam de obrigar a criança a fazer o que elas 'sabem' que é melhor pra elas, não resta mais tempo nem energia. O que é pior, a criança não tem mais o sentimento de estar sob controle de sua própria vida e aprendizado, ou de que ela poderia ter este controle, ou de que ela merece ter este controle, ou que se ela tivesse esse controle ela não se sairia mal. Em resumo, ela apenas está onde os outros dizem que ela está, ela é apenas o que os outros dizem que ela é.¹⁷ (HOLT,.....)

O duvidar, o suspeitar, o silenciar do que uma criança faz, sente, pensa, cria, deseja, como algo importante, de princípio para seu desenvolvimento, seu aprender, só alimenta mais a morte da possibilidade de destruição dessas práticas disciplinares, nas quais estamos submetidas, enclausuradas, "[...] não se inventam costumes novos sem crianças livres" (PASSETI, 2003, p.120). Por que então não inverter o jogo? Tentaremos inverter a partir da concepção que "A autogestão só se concretiza à medida que seus participantes determinam e organizam a direção de suas ações." (KASSICK, 2000, p.110)

Uma reflexão com as ideias centrais: uma criança livre e por isso atuante (aquela que tem espaço e legitimação para construir e dar sentido ao mundo que a rodeia) em seus processos de aprendizagem, teria campo aberto para realizar suas próprias escolhas que são frutos de suas vontades, seus interesses, o que criaria autonomia e geraria aprendizagens livres, compreendendo que este último convida a

¹⁷ Retirado do livro de John Holt "O que eu faço na segunda-feira?", p. 30 e 31. Disponível em: <http://fernandamouco.blogspot.com.br/2011/07/um-trechinho-para-pensarmos-lugar-e.html>. Acesso em: 10 nov. 2014.

reconhecer que elas são aprendizes o tempo todo, tal como aprendem sem ser ensinadas.

Reconhecendo que elas (nós) são aprendizes o tempo todo, por esse movimento próprio do ser humano que é atribuir sentidos para aquilo que se vive e que se é rodeado, aprendendo assim com tudo que vê, com as pessoas e espaços em que se interage. John Holt (2006) dedicou parte de sua vida para entender a criança, através da interação direta com elas, tal como uma observação intensa. Para ele o aprender das crianças é que elas “[...] estão criando conhecimento. Estão observando, pensando, especulando, teorizando, testando e experimentando - o tempo todo - [...] A ideia de que podemos ensinar às crianças como aprender tornou-se para mim claramente absurda.” (p.181) Também contribui pontuando que esse aprender é ignorado, pelo fato da educação ter se tornado algo de especialistas, na qual ele discorda, afirmando que “[...] ciência é algo que você eu fazemos a cada dia de nossa vida. De fato, a palavra *ciência* é sinônima de *aprendizagem*.” (p.179)

Diante da concepção que aprendemos o tempo todo e que aprendemos sem ser ensinada, se levanta o desafio de pensar reflexões para esse aprender livre, sendo que “A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada.” (ILLICH, 2007, p.50), ou seja, pensar em pontos que possibilitam esse aprender, seria na perspectiva de auxiliar a criança sem um pensar externamente a ela, e sim junto com ela, na interação com ela. Illich defende a ideia de que “Não deve começar com a pergunta: “O que deve alguém aprender?”, mas com a pergunta: “com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?”.” (Idem, p.77) Questão essa que entra em diálogo com a perspectiva de aprendizagem de Holt:

Podemos auxiliar na aprendizagem das crianças se trabalharmos tanto quanto possível para tornar o mundo acessível a elas. Isso ajudará mais do que se ficarmos decidindo o que achamos que devam aprender e pensando em modos engenhosos de lhes ensinar tais conteúdos. Será melhor se prestarmos seriamente atenção no que elas fazem; se respondermos a suas questões, quando as tiverem; e se as ajudarmos a entender as coisas nas quais estão interessadas. (2006, p.181)

Adentramos em outro aspecto apresentado no início desse tópico, que anda ao lado da prática de autogestão, que para essa pesquisa se configura como questão motivadora à desescolarização, o apoio-mútuo, primeiramente vem no sentido de contrapor, romper com o ensinamento escolar isolador, enclausurador,

competidor, hierarquizador que fomos submetidas/os durante muitos anos dessa vida escolarizada. Deixemos Emma Godman (2010), apresentar um defensor do apoio mútuo:

Pedro Kropotkine mostrou os resultados fantásticos que se podem esperar logo que esta força que é a individualidade humana opera em cooperação com outras. O grande sábio e pensador anarquista atenuou deste modo, biológica e socialmente, a influência da teoria darwiniana acerca da luta pela existência. Na sua notável obra "Apoio Mútuo", Kropotkine mostra que no reino animal como na sociedade humana, a cooperação - por oposição às lutas internas - opera no sentido da sobrevivência e da evolução das espécies. Ele demonstra que, ao contrário do Estado devastador e onipotente, somente a entreatajuda e a cooperação voluntária constituem os princípios básicos duma vida livre fundamentada no individualidade e na associação. (p.16)

A imersão de Kropotkin na natureza para fazer pesquisa sobre o apoio-mutuo entre os animais, realmente alimenta a possibilidade de olharmos nossas relações destruindo a lei do mais forte, passando a ver a cooperação mutua entre nós, através da livre associação, onde a coletividade não se encontra no sentido de massacrar a individualidade, muito pelo contrário, fortalece mutuamente o desenvolver individual como coletivo; em suas observações ele constata que:

A primeira coisa que nos impressionou quando começamos a estudar a luta pela sobrevivência em ambos os seus aspectos – o literal e o metafórico – é a abundância de casos de ajuda mútua, não apenas para criar a prole, como reconhece a maioria dos evolucionistas, mas também para a segurança do indivíduo e para sua provisão do alimento necessário. A ajuda mútua é a regra em muitas das grandes divisões do reino animal. Existe realmente entre os animais inferiores, e devemos estar preparados para um dia descobrir, com os estudiosos da microbiologia, casos de ajuda mútua inconsciente até mesmo na vida de microrganismos. (KROPOTINK, 2009, p.24)

Ele não só constatou o apoio-mutuo entre os animais, mas entre os seres humanos, tanto é que em seu livro "Apoio Mútuo: Um fator de evolução", ele descreve várias situações observadas e interpretadas como essa relação de mútua cooperação intrínseca nas relações humanas, mesmo com todo investimento para que nos neguemos enquanto seres coletivos e autônomos, portanto apoio mútuo como resistência contra a mediação de Estado e suas instituições para controlar e orientar nossas vidas. Essa questão nutre a esperança das/os revoltadas/os com que está estabelecido, criando ou resgatando o que nos foi tirado. Vejamos a seguinte observação que ele fez sobre o apoio mútuo entre as crianças:

É claro que há pequenas rixas, nos becos como em todo lugar, mas os agrupamentos formados por afinidades pessoais crescem e a ajuda mútua é praticada em seu interior em uma extensão da qual as classes mais ricas não têm ideia. Por exemplo: se considerarmos as crianças de um bairro pobre que brincam na rua, no adro de uma igreja ou num gramado, notamos imediatamente que existe uma estreita união entre elas, apesar das brigas temporárias, e que essa união as protege de todos os tipos de infortúnio. Tão logo uma criancinha se inclina com curiosidade sobre a abertura de um dreno, outra grita: “Não pare aí. Tem doença no buraco!” E também: “Não suba naquele muro. Se cair, o trem mata você!”; “Não chegue perto do fosso!”; “Não coma aquelas frutas. Veneno! Você vai morrer”. Esses são os primeiros ensinamentos dados às crianças quando elas se juntam a seus companheiros da rua. [...] E quando um Joãozinho escorrega para o fosso descoberto atrás do quintal do leiteiro ou uma Lucinha de faces rosadas cai, afinal, no canal, as crianças gritam tão alto que toda vizinhança é alertada e corre para socorrê-los. (2009, p.220)

Seguimos na reflexão da importância de acreditarmos no potencial das crianças auto-aprenderem, uma com as outras e se auto-organizarem. Em uma das idas na comunidade de prática, aquela que mencionamos no início desse capítulo, fomos recepcionadas pelas crianças de uma maneira diferente: assim que as crianças ouviram o som do portão, foram correndo até nós, dizendo que não poderíamos passar da primeira sala, porque estavam preparando uma surpresa, imagine a cena: você rodeada de umas sete crianças, com seus corpos agitados, falando entusiasmadas, alto e juntas que nós não podíamos entrar, que não podíamos ver, que tinham uma surpresa, que só podíamos entrar e ficar sentada esperando. E no meio de toda essa euforia, notava-se um certo pedido de autorização, e que ele foi consentido quando expressamos risos, e aceitação de ficar sentada esperando. E o interessante foi ver a inserção das crianças que iam chegando, cada criança que chegava no espaço era convidada a participar da surpresa que estavam preparando para nós, o que fazia com que esperássemos mais. Depois de um tempinho, passaram um caderno, para assinar duas listas, uma de entrada no valor de dois reais e a outra lista de saída no valor de um real, anunciando que era para poder assistir a peça de teatro que estavam preparando, assim espontaneamente. Após assinar esse caderno passou outra criança dando dois pedaços de papéis, simulando o dinheiro de entrada e saída, e em seguida, outra criança entra anunciando o nome da peça e que poderíamos entrar, mas que tínhamos que pagar. Assistimos a peça de teatro, que tratava do racismo, onde haviam diversas falas de racismo e a outra criança respondia com mais racismo e depois elas terminavam falando em coro e bem alto “preconceito, tô fora”.

Essa experiência com as crianças concretiza muitas das questões que

estamos desenvolvendo em nosso trabalho, que nos fez refletir vários pontos: primeiramente a coragem delas de propor primeiro o que iríamos fazer naquela tarde, e sem pedir autorização; o segundo ponto é sobre o pouco ou quase nada de espaço que elas têm para expressarem o que elas gostam, sem intervenção pedagógica, de uma pessoa adulta; o terceiro é sobre as resistências que elas criam diante de práticas disciplinares, elas sabotam o tempo todo; o quarto ponto é nos questionar sobre esse “nada” que julgamos o fazer da criança, quando ela está só ou entre elas, mas o que é esse nada, se não a suspeita que se tem sobre essas atividades, pelo simples fato de não ter a figura de uma autoridade que esteja ensinando, “educando”; o quinto ponto é para pensarmos quantas potências criativas, de se desenvolver se encontram no fazer das crianças, ou seja, de descobrirmos muito sobre o processo de desescolarizar, tirar a escola de dentro da gente, estando com elas, principalmente com aquelas crianças que nunca foram a escola ou que estão nos primeiros anos de enclausuramento, e também com aquelas que foram diagnosticadas de indisciplinadas e aquelas das quais a escola desistiu, enfim todas tem algo para se rebelar.

A organização autogestionária, pressupõe que elas próprias determinarem o que fazer e como fazer e organizarem tudo que for necessário. Autogerir as demandas relacionais (com ela mesma, com as outras pessoas, com a natureza, e os animais) e autogerir as demandas organizacionais (espaço, tempo, atividade e materiais). “Portanto, o aprendizado da autogestão é também pessoal, no sentido de romper com a dependência gerada pela produção de motivações externas e de substituí-las pelas motivações que emanam das necessidades do grupo em interação.” (KASSICK, 2000, p.113), não só das necessidades do grupo, mas individuais, como abordamos. Na relação de apoio mútuo, não há a supressão da individualidade em prol do coletivo, entrando numa relação de força de poder, andam na oposição dessa concepção de interação entre individualidade e coletividade, sendo condição de sobrevivência, de crescimento nessa maneira de engendrar a vida, sem hierarquia, sem autoritarismo, sem competição.

Outro aspecto que merece atenção em relação a este pensar sobre a autogestão da aprendizagem, já tocamos brevemente é sobre o tornar o mundo acessível para aprender, essa vontade de falar mais sobre esse tema, surge de uma vivência inquietante que tivemos com as crianças e as educadoras, pois o que acontece é que “A escola tira as coisas do uso cotidiano e as rotula como

instrumento educacionais.” (ILLICH, 2007, p.80), usando-os como relações e práticas disciplinares, vejamos:

O dia foi para o banho de mangueira com as crianças, para finalizar o mês de outubro, o mês em que se comemora o ser criança. Juntamos as crianças dos dois turnos, até aí tudo bem, foi proposto por outra educadora uma dinâmica de apresentação entre elas, foi interessante, pois trocamos muitos olhares entre nós, e percebeu-se com essa dinâmica, como o olhar se perde, ou não tem tanto valor como a fala, por exemplo. Em seguida fomos brincar com água, mas a ideia do controle é tão interiorizado que a mangueira ficou sob o controle de uma pessoa adulta que não estava brincando com água, estava em cima de uma cadeira molhando todas as crianças, decidindo a direção da água, se enchia ou não os baldes; quando pegamos a mangueira, percebemos o quanto aquilo era desconfortante e contraditório pra nós, por isso, logo não subimos na cadeira e com uma certa agilidade passamos a mangueira para as mãos de uma das crianças, que ficaram sim, no desafio, da aprendizagem de como lidar com a mangueira: o tempo que cada criança ficaria segurando, e a ordem. A questão que então enfrentamos foi que essa atitude não foi acolhida por todas as pessoas que lá estavam cuidando das crianças, o que nos fez então, interromper a possibilidade dessa autoaprendizagem com a mangueira, para não sofrerem repressão, como por exemplo acabar com o banho de mangueira. Passamos assim a ser a controladora do tempo da água para cada criança.

Aprendemos muito nesse dia, como é desconfortante ter aquela atitude de dona da bola, 'se seu comportamento me incomoda', 'se minha paciência está curta', então eu pego o controle da situação', 'ditando o como deve ser e se não for do meu jeito', 'eu pego a mangueira e levo embora, (eu desligo, eu guardo)', e assim se aplica para todos os materiais e atividades para uso da escolarização, 'não fez do meu jeito', 'pronto acabou, todo mundo sentado e com a cabeça baixa na cadeira', “descansando”, ou seja, punição, castigo. Illich, coloca que “[...] o material educativo foi monopolizado pelas escolas. Os simples objetos educativos foram dispendiosamente empacotados pela indústria do conhecimento”. (2007, p.79) Além do mais ele acrescenta a razão do porque do poder que a escola tem em fazer odiarmos as coisas que a lembram:

O professor é cioso do livro-texto que ele define como seu instrumento de trabalho. O estudante pode chegar a odiar o laboratório porque o associa

com as tarefas escolares. O administrador racionaliza sua atitude protetora para com a biblioteca como uma defesa do dispendioso equipamento público contra os que gostariam de brincar com ele vez de aprender. (Idem)

Autogestão e apoio-mutuo estão sendo compreendidas como duas ferramentas que contrapõem com as ferramentas do senhor, o que em movimento pode criar outras ferramentas, outras resistências. Finalizamos esse tópico com duas reflexões sobre desescolarização, a primeira, de Ana Thomaz (2011) que vai no sentido de conceitualiza-la “[...] desescolarização é o processo de dar-se conta dos padrões que assimilamos através do processo escolar para então ter a opção de desconstruí-los. Só tem necessidade de desescolarizar aquele que foi escolarizado e que sente-se limitado por isso.”¹⁸, e a outra reflexão é de Illich (2007) pontuando o que é necessário fazermos se desejamos a desescolarização:

Se quisermos desescolarizar, devemos inverter ambas as tendências. O meio-ambiente físico geral deve tornar-se acessível e os recursos físicos de aprendizagem que foram reduzidos a instrumentos de ensino devem tornar-se disponíveis a todos para a aprendizagem autodirigida. Usar as coisas apenas como parte de um currículo pode ter um efeito pior do que simplesmente removê-las do meio-ambiente em geral. (p.80).

¹⁸ Retirado do texto de Ana Thomaz. Disponível em: <http://anathomaz.blogspot.com.br/2011/05/direto-ao-assunto.html>. Acesso em: 01 nov. 2014.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

O percurso de compreender as possibilidades de uma educação sem escola teve como mobilizador o desejo de contribuir na construção de reflexões e referenciais que alimentam e embasam uma educação sem escola, portanto as considerações aqui feitas não tem a intenção de amarrar todas as reflexões realizadas ao longo desse caminho, mas colocar em evidência algumas delas, talvez as que mais nos chamaram atenção. Não estamos preocupadas em apresentar uma conclusão fechada, pelo fato de não ter fim qualquer tema estudado, por estarmos lidando com a complexidade dos anseios dos seres humanos; e também por esse estudo ter como foco um tema recente e muito pouco estudado. Por isso a existência de tantas lacunas aguçaram a expressão marcante do nosso desejo, gana de colocar tudo abaixo e partir para o processo intenso de construção de outras lógicas de educação por outros meios, que não seja a escola.

Primeiramente voltaremos a compreensão que desenvolvemos sobre abolicionismo escolar, sendo uma base para analisar a escola e a sociedade escolarizada, com o olhar de abolicionista escolar, que nega a mediação do estado em nossas práticas sociais, que problematiza tanto as práticas disciplinares desenvolvidas no interior da escola, como as consequências desse longo processo de escolarização em nossa vida como um todo. A análise e reflexão numa perspectiva de rompimento, possibilitou observar os mecanismos de atualização encontrados pela escola para não deixar de existir, de ser legitimada, como também para não perder seus defensores e dependentes, dando assim a sensação de estar em transformação. Porém identificamos que tais mecanismos não são suficientes para o desenvolvimento de uma educação libertária e o que nos faz não considerar essas mudanças é voltar para questões que acreditamos fazer parte dessa busca da desescolarização, a autogestão e apoio-mutuo, ou seja, o quanto nos tornamos livres e autônomos vivendo com práticas contrárias à concentração de poder, equidade, aprendizagem autônoma, criando assim realidades dentro de realidades, não precisando de nenhum mecanismo externo, autoritário para alguém passar a sentir a necessidade de abandonar espaços e relações escolarizadas, igualmente para passar a sonhar, criar e somar nessa resistência da cultura de uma educação sem escola.

Ao reconhecer que a escolarização foi e é um projeto de colonização dos

povos, culturas, tendo como aliado o controle do tempo e espaço, normatizando e matando o diferente, percebemos a necessidade de descolonizar urgentemente nossa educação, como qualquer prática inserida em nossas vidas que nos distancie da autonomia. Esse par tempo e espaço, é usado como controle dos corpos, vontades, por várias instâncias de poder, recolhendo compulsoriamente as pessoas em um espaço limitante, e pré estabelecido, com suas tarefas disciplinares sendo desenvolvidas em seu interior, segundo a ordem do seu tempo, tempo de fazer, tempo de pausar, tempo de comer, tempo para tudo, regido externamente ao desejo e necessidade do ser humano. Como por exemplos, temos a escola, a fábrica, a prisão, a universidade, os lares, tal como os meios de comunicação que estão em consonância com toda essa lógica.

Sendo assim se apropriar do tempo e do espaço que nos foi roubado, se torna uma potência de transmutação; em outras palavras, a análise abolicionista nos permite identificar essas amarras, e assim tomar para nossas mãos, não para operar de sua maneira, mas como desafio para romper com as lógicas colonizadas. O que não deixa de ser um processo de desaprender o aprendido passando nesse lugar muitas vezes desconhecido e de construção. A desobediência passa a ter lugar de destaque, por ela agir na contramão do pré-estabelecido, e do ensinamento da passividade, da obediência. .

O insuportável cotidiano escolar merece atenção, por constatar que o adoecimento, a depressão, a deserção, a falta de vontade, como também vozes, corpos, desejos silenciados e os atos de desobediências, indisciplinas, não se configuram como uma crise da escola, acionando assim seus próprios mecanismos escolares para sanar, vai além, compreendemos como uma denuncia feita por quem vive esse cotidiano, mostrando a urgência de abandonarmos, aboli-lo.

Pensando agora nas crianças, foi interessante dar um foco maior na desconstrução do adultocentrismo, que sustenta a ideia de que as crianças precisam ser tuteladas, ensinadas, vigiadas vinte quatro horas, na medida que considera o seu fazer, pensar, duvidosos em relação à potência que representam para o seu desenvolvimento. Passamos a compreender a relação com as crianças não na perspectiva de ensino e aprendizagem, mas de troca, como uma facilitadora (quando necessário/solicitado), entre ela (a criança) e o mundo, no sentido de tornar o mundo acessível segundo seus interesses, escolhas e maneira de fazer, se entregar, num processo de aguçar nossos sentidos (pessoa adulta) para perceber os

interesses dessa criança e assim nos colocarmos a sua disposição. A escuta ativa para o que pensam e esperam as crianças, convida a inverter o jogo das/os especialistas da infância, que supostamente tudo sabem sobre ela, o que é melhor para ela. Identificamos, pois, como uma ferramenta e uma prática desescolarizada, o ato de ouvir, legitimar, permitir esse ser criança livre.

Diante disso podemos estabelecer uma ponte de reflexão com as necessidades que levam as individualidades e grupos em se agrupar entre si, por ser colocados na parte inferior do poder, aqueles que foram encarregados de sustentar os privilégios da opressão diante de seu próprio anulamento, a se tornarem alvos de violência; estamos falando das opressões que atacam as mulheres (machismo, sexismo), as lesbianas (lesbofobia), as pessoas trans (transfobia), as pessoas negras (racismo), as pessoas da classe popular (classismo), os animais (especismo) e as crianças (adultocentrismo), portanto faz todo sentido legitimarmos sua própria organização de corpos, ideias, vontades, espaços, de o que fazer, deixando sim, sem medo, elas autogerirem espaços, materiais, atividades, e assim aprender com elas, a partir do ponto de vistas delas, permitindo a construção de sua própria autonomia, força, rebeldia individual e coletiva. Podendo dar um passo adiante na prática da desescolarização.

Interpretamos como um dispêndio de energia atuar no limite das instituições, do que é permitido, por se ter pouco eco e quase sempre com muitas outras ações autoritárias ao lado, igualmente ter que colocar em jogo o que se projeta de relação, por outro lado apontamos como reflexão que a descolonização perpassa as ferramentas que escolhemos utilizar para transmutar essa realidade. O que queremos dizer é que, para descolonizar é imprescindível usar meios próprios, como viemos apontando no decorrer desse estudo. Outro ponto que fortalece ações que estão na perspectiva de se distanciar, de romper com a escolarização é o atuar em rede, reconhecendo seus pares e assim aumentando os focos de resistências, construindo a cultura de uma vida desescolarizada, ou melhor, uma vida autogestionada.

Esperamos que diante das reflexões desse estudo não seja tão assustador ouvir sobre a morte da escola, pois não matamos a escola, ela é fruto de um projeto colonizador e por isso matadora de culturas, que se sustenta da opressão; nosso esforço agora é de enterra-la, recorrendo a duas ferramentas apropriadas: a ferramenta de criticar, na perspectiva do abolicionismo escolar e a ferramenta de

construir na perspectiva da desescolarização.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CAMARGO. Danilo Alexandre Ferreira de. **Abolicionismo Escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARDOSO. Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA, Maria Helena (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, v. 1: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.179-191.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2a ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **O que é a Escola?**. In: PEY, Maria Oly (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: Algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p.51-84.

FAZENDA, Ivania (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Espaços Multirreferencias de aprendizagem: Lócus de resistência à segregação sociocognitiva?** In: FROES BURNHAM, Teresinha (Coord). **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Análise cognitiva: Reconhecendo o antes irreconhecido**. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha (Coord). **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Espaço de Aprendizagem: Uma discussão entre aprendizes no espaço de (in)formação da redpect**. In: FRÓES BURNHAM, Teresinha (Coord). **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: Currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

GALLO, Sílvio. **Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma anarquista em educação**. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1993 – tese de doutorado.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDMAN. Emma. **O indivíduo na sociedade**. CNT de Compostela. 2010. Disponível em: <<http://www.cntgaliza.org/files/individuoNaSociedade.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Campinas, SP: Versus Editora, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Desescolarizada**. Porto alegre: Deriva, 2007.

KASSICK, Clóvis Nicanor. **Raízes da organização escolar**. In: PEY, Maria Oly (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: Algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p.85-121.

MALATESTA, Errico. **Escritos Revolucionários**. Disponível em: <<http://anarcopunk.org/biblioteca/wp-content/uploads/2009/01/malatesta-errico-escritos-revolucionarios.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1992.

PASSETTI, Edson. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: A organização escolar**. 17ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Colonização: As ideias Pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA, Maria Helena (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil, v. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.121-130.

PIOTR. Kropotkin. **Ajuda Mútua: um fator de evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1996.

Movilidad Libertaria. **Mutilasteis**. 2010, 1 CD. Faixa 02. Disponível para baixar: <https://archive.org/details/MovilidadLibertaria-DiscoCompartido2010>.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

A Educação Proibida
Escolarizando o mundo
Educartis Programa Diálogos Educação Livre

REFERÊNCIAS VIRTUAIS

<http://descolariza.blogspot.com.br/>
<http://aprendersemescola.blogspot.com.br/>
<http://escoladeredes.net/group/bibliotecaivanilich>
<http://anathomaz.blogspot.com.br/>
<http://fernandamouco.blogspot.com.br/2011/06/educacao-livre-por-que.html>