



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO
LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS E SUAS RESPECTIVAS LICENCIATURAS**

PAULO HENRIQUE RIOS DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS PARA UMA SOCIEDADE SEM ENSINO OBRIGATÓRIO:
POR UM APRENDIZADO LIVRE E AUTÔNOMO**

**Brasília
2012**

PAULO HENRIQUE RIOS DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS PARA UMA SOCIEDADE SEM ENSINO OBRIGATÓRIO:
POR UM APRENDIZADO LIVRE E AUTÔNOMO**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Letras Inglês e Português e suas Respectivas Licenciaturas do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB,

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Eleusa Montenegro

**Brasília
2012**

PAULO HENRIQUE RIOS DO NASCIMENTO

**PROPOSTAS PARA UMA SOCIEDADE SEM ENSINO OBRIGATÓRIO:
POR UM APRENDIZADO LIVRE E AUTÔNOMO**

Monografia apresentada como requisito
para a conclusão do curso de Letras
Inglês e Português e suas Respectivas
Licenciaturas do Centro Universitário de
Brasília - UniCEUB,

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Eleusa
Montenegro

Brasília, novembro de 2012.

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Eleusa Montenegro

Examinador (a)

Examinador (a)

Dedico esta monografia à minha excelente orientadora, Prof.^a Dr.^a. Maria Eleusa Montenegro, que foi grande responsável por minha entrada no mundo da pesquisa acadêmica, além de acreditar no meu trabalho e ser paciente, sem abandonar a firmeza durante a orientação do trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Maria Eleusa, cuja alta capacitação e espírito pesquisador são indescritíveis apenas com palavras.

A todos os autores pesquisados nesta monografia, que não se intimidaram com as limitações de suas épocas e estiveram à frente de seu tempo contribuindo para uma sociedade livre.

A todos os que acreditam e se dedicam ao Projeto Venus.

“O que não dá prazer não dá proveito. Em resumo, senhor,
estude apenas o que lhe agradar”.

WILLIAM SHAKESPEARE, 1596.

RESUMO

Há muitos anos, a educação tem sido um problema bastante discutido no Brasil. É comum se ouvir a frase “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”, uma denúncia da situação em que se encontram as escolas. A autonomia do aprendiz, os grupos de estudo, o compartilhamento de informações são algumas das ferramentas para a educação mais universal e livre. No entanto, a sociedade escolarizada se acostumou a desacreditar no autodidatismo e a dar excessivo valor ao ensino como mercadoria e aos diplomas. Mas essa mesma sociedade subestima a capacidade de aprendizado do ser humano. O pagamento pelo acesso à informação acaba sendo usado como justificativa para filtrar todas as informações inválidas e "achismos", o que acaba por monopolizar o ensino e elitizar o conhecimento entre os ricos. Apresentando os problemas da sociedade escolarizada que comprometem o aprendizado para todos, foi escolhido como objeto de estudo deste trabalho o ensino não-obrigatório. O método adotado foi a análise bibliográfica por meio da epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey (2005). O objetivo geral do presente trabalho é analisar propostas diferenciadas para o aprendizado de forma livre em algumas obras de autores referentes aos problemas ligados ao ensino obrigatório no mundo. Os objetivos específicos consistem em identificar e conhecer as principais ideias dos autores que criticam o ensino obrigatório, bem como suas respectivas propostas de solução para os problemas por eles apontados; analisar as obras dos autores lidos do ponto de vista argumentativo, e elaborar sugestões de utilização de aspectos das propostas dos autores para os problemas do ensino obrigatório. Os autores selecionados para a análise dos dados foram: A. S. Neill (1960), Carl Rogers (1969), Ivan Illich (1973), Paulo Freire (1983-1989) e José Pacheco (2008). O autor Ivan Illich critica a institucionalização do ensino e propõe a extinção da instituição **Escola**, utilizando a tecnologia para formar Redes de Aprendizado. A. S. Neill relata fatos e acontecimentos da escola que fundou, Summerhill, mostrando porque é a favor de dar aos alunos a liberdade de assistir aulas ou não. Carl Rogers mostra teorias de ensino autônomo e a proposta de facilitador do aprendizado. Paulo Freire explica o funcionamento de seu método de alfabetização contextualizado com o universo dos alunos e o com o respeito ao ritmo e espaço que os alunos têm de trocar informações. José Pacheco mostra a aplicação do Círculo de Estudos na Escola da Ponte. Por fim, este trabalho concluiu que o aprendizado autônomo e não obrigatório é mais eficiente, mas eliminar a obrigatoriedade escolar no mundo inteiro é praticamente impossível no atual sistema vigente.

Palavras-chaves: Autonomia no aprendizado. Autoeducação. Ensino não-obrigatório. Liberdade para aprender. Aprender para a liberdade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 IVAN ILLICH	12
1.2 A. S. NEILL	12
1.3 CARL ROGERS	17
1.4 PAULO FREIRE	19
1.5 JOSÉ PACHECO	24
2 METODOLOGIA	30
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	32
3.1 IVAN ILLICH	32
3.2 A. S. NEILL	48
3.3 CARL ROGERS	49
3.4 PAULO FREIRE	63
3.5 JOSÉ PACHECO	65
3.6 ANÁLISE CRÍTICA DOS AUTORES	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A presente monografia, que abrange a área de ensino escolar obrigatório, constitui em uma exigência para a conclusão do curso Letras Inglês e Português e suas respectivas Licenciaturas no Centro Universitário de Brasília.

O tema escolhido para a monografia foi *Propostas para uma sociedade sem ensino obrigatório: por um aprendizado livre e autônomo*. Esse tema foi selecionado com o intuito de responder às perguntas “o aprendizado por interesse próprio é mais eficiente do que o obrigatório?” e “é possível uma sociedade sem ensino obrigatório?”, além de sugerir propostas que possam viabilizar a extinção do ensino obrigatório, dos exames e do diploma, uma vez que alguns autores alegam que esses elementos são prejudiciais para um aprendizado mais eficiente, motivador e criativo. Para melhor entendimento deste trabalho, a expressão **ensino** foi usada para refletir tanto sobre o ato de ensinar quanto o ato de ser ensinado, evitando, assim a interpretação de ensino apenas como profissão docente e também a desconsideração de ponderações a respeito da obrigação de o aluno aprender determinados conteúdos contra a sua vontade.

Em conferências internacionais de educação – como o *Technology, Entertainment and Design 2006*, especialmente na palestra de Ken Robinson sobre a criatividade – verifica-se que, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, existem problemas sérios relacionados à escola, mesmo com altos investimentos em educação, novas metodologias de ensino e políticas públicas. Apesar da grande distância temporal das épocas de palmatória, internatos, rigidez e aprendizado voltado no professor, a evolução no ensino pelo mundo não se mostrou suficiente para solucionar problemas que persistem até hoje: mercantilização do ensino, desigualdade de oportunidades, pais que não assumem papel responsável com os filhos e responsabilizam os professores pela má educação deles, ensino não democrático, pouca motivação no aprendizado, entre outros exemplos. Assim como as leis punitivas não impediram a criminalidade no mundo, a obrigatoriedade escolar e as novas metodologias de ensino não tornaram os conteúdos relevantes para os

alunos. Além disso, na escola os alunos são divididos em turmas por idade, mesmo com diferença de nível de conhecimento entre cada um: o ritmo individual de aprendizagem não é respeitado, e, quando há provas de nivelamento, os alunos atrasados sofrem desmotivação ao comparar sua velocidade de progressão com a dos outros.

Uma das características que, pelo menos na maioria dos países, não mudou com a evolução da escola durante os séculos foi o fator da obrigatoriedade. Alunos que são obrigados a estudar contra a vontade se angustiam e se queixam da desmotivação, da falta de interesse da e relevância do conteúdo para suas vidas. Conseqüentemente, professores se amarguram com o desprestígio do seu trabalho e com o desinteresse por parte de alguns. Mesmo quando alunos desfrutam da sorte de terem professores lúdicos, que se colocam no lugar do aluno, isso só combate os sintomas do desinteresse, sem combater sua causa; é apenas uma solução paliativa enquanto a maioria estuda o que não quer apenas para passar em exames que, em muitos casos, não aproveitam o conhecimento adquirido – que é logo esquecido. Se um conteúdo é relevante para o professor, isso não quer dizer necessariamente que também o seja para os alunos.

É um fato corriqueiro muitos usarem as exigências dos exames – especialmente vestibulares e concursos, onde boa parte do que se estuda não é utilizado, e conseqüentemente, é esquecido – como justificativa para o estudo obrigatório. Mas não é sensato confiar na crença otimista de que o aluno estará mais motivado por meio de uma relevância artificial do conteúdo simplesmente por se tratar de exigência de provas. No fundo, a absorção do conhecimento ocorre muito desproporcionalmente ao que seria se o estudo fosse voluntário e por prazer. Exemplos do prejuízo intelectual causado pelos exames de concursos foram algumas das provas que surgiram nos últimos anos, frequentemente com questões de Conhecimentos Gerais um tanto estranhas: a data da próxima copa do mundo cuja sede será o Brasil (SALVADOR. PM, 2008, p. 10) ou a residência de uma celebridade virtual conhecida como Luíza do Canadá (JABOTICABAL. PM, 2012). Para os concursos públicos, saber tais assuntos banais é tão importante quanto saber língua portuguesa e matemática.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar propostas diferenciadas para o aprendizado de forma livre colhidas em algumas obras de autores que refletem sobre problemas do ensino obrigatório no mundo.

Os objetivos específicos consistem em: a) identificar e conhecer as principais ideias dos autores que criticam o ensino obrigatório, bem como suas respectivas propostas de solução para os problemas por eles apontados; b) analisar as obras dos autores lidos no ponto de vista argumentativo; c) elaborar sugestões de utilização de aspectos das propostas dos autores para os problemas do ensino obrigatório e também; d) analisar a parte argumentativa dos textos de cada autor, comparando suas redações, relatar dificuldades e facilidades de leitura e apontando quais são os mais persuasivos. Os autores analisados foram Ivan Illich (1973), A. S. Neill (1960), Carl Rogers (1969), Paulo Freire (1983-1989) e José Pacheco (2008). O trabalho será composto de cinco partes: um capítulo introdutório, um capítulo de fundamentação teórica, um capítulo de metodologia, um capítulo de análise e discussão dos dados e uma parte final de considerações finais.

A hipótese deste trabalho é a ideia de que o ensino obrigatório prejudica o aprendizado e torna o ato de estudar uma tarefa “chata”, desmotivadora e pouco eficaz. Dito isso, o elaborador desta Monografia acredita que ninguém deveria ser obrigado a estudar e que, ao contrário do que se imagina, a liberdade para aprender – ou não aprender – não tornaria as pessoas desinteressadas; muito pelo contrário, leva-as a estudar mais do que quando obrigadas e torna o aprendizado mais eficiente e duradouro. Também será proposta a hipótese de que a obrigatoriedade do estudo contra a vontade própria causa malefícios, e que muitos problemas educacionais – como desinteresse, preguiça e dificuldade de assimilação de conteúdo. Também, será posta à prova a teoria de que aprender por obrigação é desmotivante, especialmente quando também é contra a vontade do indivíduo. E não apenas o ato de aprender, mas qualquer atividade humana – como, por exemplo, o trabalho remunerado como forma de subsistência.

A presente monografia tem como justificativa trazer à tona reflexões profundas sobre aspectos inerentes a qualquer tipo de ensino obrigatório – seja de forma direta, por meio de leis, ou indireta, por meio de certificados e de exigências do mercado de

trabalho. Além disso, este trabalho sugere uma nova proposta para uma sociedade sem ensino obrigatório, baseando-se na pesquisa bibliográfica realizada e em aspectos da atualidade.

Não é persuasivo alguém criticar a escola somente por ter tido experiências ruins com professores ou algum castigo por adquirir desempenho ruim durante seu período escolar. Críticas a respeito da obrigatoriedade escolar devem ser feitas com argumentos condizentes com a realidade e que tenham a intenção de contribuir para o aprendizado no mundo. Sugerir a não-obrigatoriedade da escola não quer dizer necessariamente ser contra a educação. Um exemplo dessa má interpretação foi vivenciado por Ivan Illich, quando conversou com um grupo de estudantes contrários à obrigatoriedade escolar; eles almejavam mais participação no processo de aprendizado por parte dos alunos. Mas aqueles alunos “estavam decepcionados porque isto fora interpretado como exigência para menos e não para mais educação” (ILLICH, 1973, p. 53). Além disso, a proposta da extinção do ensino obrigatório, a favor da autonomia do aprendizado, não pode ser usada como arma ou desculpa para que os governos paguem pior ainda os professores no Brasil, nem que a sociedade os desrespeite. É preciso pôr em prática as mudanças antes, não agir como se elas já tivessem ocorrido. Caso contrário, será o mesmo que abandonar um emprego antes de garantir outro, ou viver uma revolução antes do seu acontecimento.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, serão apresentados dados dos autores no que tange os seguintes temas: escola como instituição (Ivan Illich); liberdade de aprendizado (A. S. Neill); professor como facilitador de aprendizado (Carl Rogers); círculo de cultura (Paulo Freire); círculo de estudo (José Pacheco).

1.1 IVAN ILLICH

Em 1971, Ivan Illich criticou a instituição **escola** em sua obra **Sociedade sem escolas**. Seu texto mostra que a escola apresenta graves problemas que prejudicam seu papel social. Ela tem características semelhantes às outras instituições de bem-estar; é vista como única responsável pela promoção de um serviço – no caso, a educação. Ivan Illich considera isso um grande obstáculo para a sociedade, acredita que a escola a ilude quando tenta mostrar que frequência escolar é pré-requisito e garantia de sucesso na vida. Além disso, ela limita a experiência do aprendizado e a troca de informação, e monopoliza o aprendizado, gerando um mercado elitista e segregador, aumentando a desigualdade social.

No mundo todo, a escola desencoraja o aprendizado independente, e no Brasil e em outros países, ela não só desencoraja como também impede - já que há leis para obrigatoriedade escolar. Ivan Illich acredita que, enquanto as instituições monopolizarem os serviços que prestam, nenhuma quantia de dinheiro no mundo será suficiente para resolver os problemas que elas tentam resolver. O autor também defende a ideia de que a educação deve ser um processo natural e que dure a vida inteira.

1.2 A. S. NEILL

O autor da obra **Liberdade sem medo: Summerhill** descreve sua experiência de ensino não obrigatório em sua escola na Inglaterra fundada em 1921 no intuito de

adaptá-la às crianças – ao invés do contrário – e permitir-lhes que sejam elas mesmas. Em 1960, data de publicação do livro, Summerhill era uma escola demonstrativa e não mais experimental, pois, segundo o autor do livro e fundador da escola, ela “demonstra que a liberdade funciona”. Nela, os alunos – entre cinco e dezessete anos de idade – têm a liberdade de escolher se assistem às aulas ou não. Mas, segundo Neill (1976, p. 73), os que passam a assistir às lições são bastante assíduos e a frequência aumenta com a idade. As aulas – onde não há preocupação em apresentar métodos especiais de ensino – têm horário marcado apenas para os professores, já que os alunos só as frequentam quando querem; não há currículo fixo, provas e nem mesmo faixa etária que limite a liberdade de escolha de quais aulas as crianças pretendem assistir. Entretanto, quando alunos frequentam aulas de uma mesma disciplina e faltam durante dias, os que permanecem frequentando reclamam com eles e até os expulsam da aula, alegando que estão atrapalhando o progresso da turma que está interessada. As aulas ocorrem pela manhã. As tardes são livres para alunos e professores. Apesar disso, nesse período do dia sem aulas, alguns alunos mais velhos, por vontade própria, passam boa parte do tempo em oficinas, construções e produção – atividades que também envolvem aprendizado –, e à noite trabalham com arte e confecção de objetos: “as oficinas de carpintaria e metalurgia ficam cheias todas as noites” (NEILL, 1976, p. 12). A maioria das crianças mais jovens passa a tarde se divertindo. Nesse mesmo período, também ocorre a organização de palestras de psicologia, grupos de leitura, noites de dança e peças teatrais.

Segundo Neill (1976, p. 16), a escola infelizmente nunca teve alunos de famílias pobres matriculados, e o experimento do ensino não obrigatório limitou-se a alunos e pais de alunos da classe média.

Geralmente, segundo Neill, as crianças que entram cedo – cinco anos de idade – em sua escola frequentam as aulas logo que chegam e, quanto mais tempo os alunos ingressantes de Summerhill permaneceram em escolas estritas, maior o tempo em que elas passam apenas se divertindo, sem frequentar as aulas, e esse tempo de gazeta e adaptação – que costuma durar três meses – se estende conforme a gravidade do trauma e da repulsa que carregam das experiências de

ensino anteriores: “o tempo de recuperação é proporcional ao ódio que trazem em relação à última escola que frequentaram” (NEILL, 1976, p. 5).

Algumas crianças em situação mais grave – como ex-alunas de convento que chegam muito tarde a Summerhill e cujos pais se arrependem da matrícula – não conseguem se adaptar à liberdade sozinhas, e necessitam de lições particulares: conversas informais com Neill, que funcionam como assistência psicológica para acelerar o processo. Nas palavras do autor: “se a criança estiver amarrada por dentro, não se pode adaptar à ideia de que é livre” (NEILL, 1976, p. 32). Os adultos da escola também passam por um período de libertação de complexos – dormem muito, não fazem a barba –, mas ele costuma ser mais rápido comparado com as crianças.

O corpo docente da escola tem aversão a exames, mas não recusa a ajuda solicitada por alunos que queiram fazer provas para universidades e outros setores, apesar de o número de interessados nos exames ser bastante reduzido. Por esse motivo, os professores escolhidos para trabalhar em Summerhill são qualificados para os padrões estabelecidos, mesmo que sejam contra os padrões daquela escola. Ao contrário do que se pode imaginar – uma escola não obrigatória não parece ser preparatória de exames – aqueles de Summerhill que se interessam pelos exames têm pouca dificuldade ao prestá-los, e inclusive começam a se dedicar a eles bastante cedo – catorze anos –, se comparados a estudantes de escolas estritas.

De acordo com o Relatório Confidencial do Ministério da Educação da Inglaterra de 1949 (apud NEILL, 1976, p. 75) sobre uma inspeção em Summerhill, as crianças são bastante inteligentes e capazes. Ao contrário do que se imagina, os alunos formados em Summerhill não se tornam desajustados na sociedade. Mesmo com a autonomia do aprendizado, alguns deles conquistaram posição de destaque – cargos importantes da Realeza, dançarina de balé em Sadler’s Wells, bacharéis em Física, Artes, História –, são agradáveis e de fácil convívio, seus comportamentos demonstram segurança e naturalidade e não são tímidos (NEILL, 1976, p. 78).

Apesar das liberdades e da satisfação dos alunos, as discussões no ambiente de Summerhill são inevitáveis. No entanto, segundo Neill, quase não ocorrem brigas físicas e “raramente se ouve uma criança chorar, porque as crianças, quando em

liberdade, têm muitos menos ódio a expressar do que quando são oprimidas” (NEILL, 1976, p. 7). O fundador da escola e autor alegou que, quando se está do lado da criança, ela se sente aprovada.

Em Summerhill a liberdade é respeitada não importando a idade: as crianças não podem tocar nos objetos dos adultos sem permissão dos donos e os adultos não podem tocar nas bicicletas das crianças sem autorização também. Naquela escola, quando uma criança pede para que um adulto saia do quarto dela, o adulto o faz. Ademais, Neill acredita que sinistram com objetos é algo natural, e que “só poderia ser impedido pela introdução do medo” (NEILL, 1976, p. 18).

Outro fato notável de Summerhill é que tanto alunos quanto professores raramente perdem a calma uns com os outros. Neill acredita que a explicação se dá pela crença de que uma criança livre se sente aprovada e, portanto, não é odienta e “não terá prazer algum em levar um adulto a perder a calma” (NEILL, 1976, p. 18). Além disso, os adolescentes são livres para ter relacionamentos, e, segundo Neill, “[...] as relações entre os sexos parecem ser muito salutares”, “[...] a curiosidade vergonhosa está quase que eliminada” e “[...] vê-se ali muito menos ansiedade em relação ao sexo do que nas outras escolas” (NEILL, 1976, p. 51). Tais comportamentos em Summerhill mostram que, em liberdade, é possível haver empatia e bom convívio, mesmo sem a necessidade de uma rígida disciplina e subordinação e que, pelo contrário, a rigidez gera mais conflitos. Neill descreve sua experiência de vida em escolas estritas e revela que há uma relação entre a falta de liberdade e a violência nas escolas:

Quando eu era menino e freqüentava uma escola de aldeia, narizes sangrando mostravam-se um fenômeno semanal, pelo menos. Agressividade do tipo lutador é animosidade, e jovens cheios de animosidade precisam lutar. Quando as crianças estão numa atmosfera da qual a animosidade foi eliminada, não demonstram tal sentimento (NEILL, 1976, p. 19).

Neill descreveu sua escola como um lugar feliz, onde a integração e a união entre alunos e corpo docente são grande, todos obedecem às mesmas leis criadas na escola, “as crianças se ressentiram de qualquer privilégio outorgado ao pessoal”

(NEILL, 1976, p. 11) e raramente sentem saudade do lar – algo que acontece frequentemente em escolas estritas, onde crianças de todo o mundo contam os minutos no relógio para o fim das aulas e se amarguram com o fim das férias escolares. Pelo contrário, no término do período de aulas, alguns alunos permanecem na escola até a volta das atividades, o que mostra a afeição que os alunos sentem por ela.

A opção de estudar ou não em Summerhill não é sua única característica marcante, e a liberdade não é exatamente total. Os alunos se vestem como querem, não passam por inspeções e ninguém guarda os objetos que estão fora do lugar. Mas precauções são tomadas para a segurança das crianças – como trancar os venenos em armários, não permitir que os mais jovens saiam da escola desacompanhados dos mais velhos, nem tomem banho de mar sem um salva-vidas para cada seis deles, regras que foram criadas pelas crianças e votadas pela comunidade da escola –, e existem regras que a própria comunidade escolar elabora e sanciona por votação numa Assembleia Geral da Escola todas as noites de sábado, e o voto de todos é igual: “na Assembléia Geral da Escola o voto de uma criança de seis anos conta tanto quanto o meu” (NEILL, 1976, p. 8). Vale ressaltar que tal evento é um exemplo de democracia feita em prática, onde todos da escola têm o direito de expor seus pontos de vista e suas reclamações sem medo, e a escola não sacrifica a comunidade para agradar um indivíduo – como, por exemplo, uma criança-problema. Em Summerhill as crianças são bastante honestas, o seu senso de justiça surpreende e “[...] sua capacidade administrativa é grande” (NEILL, 1976, p. 46). Apesar da seriedade da Assembleia Geral, tal evento tem características marcantes que trazem benefícios educacionais: o conflito, especialmente entre crianças e adultos, “[...] mantém Summerhill muito animado” (NEILL, 1976, p. 17); a discussão de fatos sociais instiga o sentimento de integração e preocupação social; os participantes da Assembleia Geral da Escola naturalmente praticam oratória, falam bem e sem constrangimento; segundo o fundador, algumas crianças, mesmo analfabetas, fizeram discursos bastante sensatos e, na opinião dele, a Assembleia Geral vale mais do que uma semana de currículo de escolas estritas (NEILL, 1976, p. 50).

Neill acreditava que as crianças eram seres naturalmente bons, e defendia tal ideia baseado na experiência de sua escola: “Durante quase quarenta anos essa crença na bondade da criança jamais vacilou, antes se tornou fé definitiva” (NEILL, 1976, p. 4).

O ambiente escolar de Summerhill faz as crianças serem mais honestas, especialmente consigo mesmas. De acordo com o seu fundador, os ingressantes passam as primeiras semanas tratando-o com bastante cordialidade, “e todo o tempo, nos olhos e na voz, mantêm expressão polida e hipócrita” (NEILL, 1976, p. 104). Percebe-se, porém, que parte do respeito vem do medo que carregam dos adultos. Tal comportamento logo desaparece e, quando as crianças se adaptam à liberdade, começam a se apresentar mais sinceras, sem a falsa intenção de agradar, mostrando-se como são de verdade: “fazem tudo quanto lhes proibiram fazer no passado: blasfema (sic!), fumam, quebram coisas” (NEILL, 1976, p. 104).

Como a escola sempre contava com crianças de famílias de classe média e alta, a experiência jamais teve participação de alunos de baixa renda, fato que o próprio fundador admite – “[...] jamais tivemos possibilidade de receber os filhos dos pobres” (NEILL, 1976, p. 16). Mesmo assim, a riqueza financeira da família das crianças não as fez indiferentes ao futuro: “[...] a maior parte dos alunos presentes e passados de Summerhill não foi estragada pela fortuna” (NEILL, 1976, p. 16).

1.3 CARL ROGERS

Carl Rogers, em sua obra intitulada **Liberdade para Aprender**, mostra que existem dois tipos de aprendizagem, estando os dois em opostos extremos: uma com significação para o aprendiz e outra sem significado. No primeiro extremo, a aprendizagem significativa, os obstáculos e as dificuldades são normais, já que o conjunto “envolve certa quantidade de dor – sofrimento ligado à própria aprendizagem ou angústia associada a certas aprendizagens preliminares por que se passou.” (ROGERS, 1969, p. 160). Mas esse tipo de aprendizagem, segundo o autor, é o único verdadeiro e duradouro, a satisfação em aprender compensa consideravelmente o processo penoso característico dele, e “conta com o desejo do

aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como força de motivação subjacente à aprendizagem significativa” (ROGERS, 1969, p. 166). Além disso, para que ele seja possível, se faz necessária a ação direta do aprendiz, a posição ativa de se colocar à frente dos problemas e enfrentá-los, e “a avaliação de cada um da sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem autoiniciada se torna aprendizagem responsável”, segundo Rogers (1969, p. 144). Ainda, tal aprendizado é mais eficiente com a prática do que com a leitura e a absorção de informações: “um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experimental direto com problemas práticos [...] e com problemas de pesquisa” (ROGERS, 1969, p. 164). Mais uma característica da aprendizagem significativa é o envolvimento pessoal, que deve ser estimulado pelo professor se seu objetivo for a facilitação da aprendizagem. “Mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vêm de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro” (ROGERS, 1969, p. 5). Rogers (1969, p.160) também apresenta a existência de outro aspecto penoso da aprendizagem: a competição. Ele acredita que estudantes, ao perceberem que existem outros muito acima de seu nível, se veem motivados a aprender mais para acompanhar ou superar os outros.

Analisando as ideias de Carl Rogers (1969, p. 160), é possível entender que a aprendizagem significativa é a que tem relevância “[...] quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos”. A noção de que a exigência de exames – seja pela escola ou pelo mercado de trabalho – torna um conteúdo relevante é equivocada, e essa ferramenta, ao contrário do que se imagina, não é eficaz para a aprendizagem significativa. Comparando dois alunos de um mesmo curso, de caráter obrigatório para ambos, um deles estudando pela vontade de progredir em sua área e o outro o fazendo por ser uma exigência de aprovação, logo se percebe a nítida diferença de aprendizagem entre os dois: “o primeiro aluno adquire uma aprendizagem funcional da matéria; o segundo, aprende como há de ‘conseguir passar’” (ROGERS, 1969, p. 160). E como será explicado adiante neste capítulo, um aprendizado irrelevante ao aluno é rapidamente esquecido.

A aprendizagem significativa, alega Rogers (1969, p. 164), é facilitada quando o estudante avalia a si próprio constantemente, valoriza-se como aprendiz e as avaliações de outros não são de caráter primário – e o aprendizado se tornará infrutífero caso tenha os julgamentos externos como principal influência e parâmetro a ser seguido. “As melhores organizações de pesquisa, tanto na indústria quanto no mundo acadêmico, chegaram à conclusão de que a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade” (ROGERS, 1969, p. 164). Quaisquer pessoas que vivam dependendo da avaliação dos outros serão reféns deles e ficarão, “[...] é provável, permanentemente dependentes e imaturos, ou se rebelarão, explosivamente, contra as apreciações e juízos externos” (ROGERS, 1969, p. 164) – o que pode explicar as reações negativas de alunos em ensino obrigatório. Esse é mais um argumento que sustenta a proposta de abolição do ensino obrigatório, dos exames e dos diplomas.

1.4 PAULO FREIRE

Considerado por muitos acadêmicos como o maior educador brasileiro, Paulo Freire criou e aplicou seu famoso método de alfabetização de adultos durante metade do século XX, que foi descrito em obras como **Educação como Prática de Liberdade** e **Educação e Mudança**. Na verdade, deveria se chamar de metodologia, pois nunca é feito de maneira fechada em um pacote de regras fixas, não há teoria pedagógica definida, e ele “se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-e-educandos” (BRANDÃO, 1981, p. 21-24). Paulo Freire acreditava que não existem educadores puros nem educandos puros, pois ambos ensinam e aprendem, havendo sempre uma inversão de papéis. Além disso, o método precisa ser constantemente modificado enquanto for executado, e o autor diz que não há nada pior do que pensar “o método é assim e deve ser seguido assim”, e que a única lei do método é a “[...] lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua” (BRANDÃO, 1981, p. 68). Esse autor considera que não apenas o método Paulo Freire como também todos os métodos e programas nacionais de ensino devem ser constantemente atualizados, pois os tempos mudam e eles se tornam menos eficazes, e uma prova disso é a enorme

quantidade de correntes de abordagens de ensino que surgiram principalmente no século XX, como a Gramática Tradução, o Método Direto, o Ensino Comunicativo de Língua e outros:

Hoje em dia, na maior parte dos casos, os educadores procuram recuperar a prática de um método de educação popular criado há vinte anos. Procuram redescobrir o sentido do uso de instrumento de trabalho com o povo através da educação, dentro de uma nova realidade social e cultura. São outros os dias, são outras condições (BRANDÃO, 1981, p. 89).

Durante o programa de alfabetização, como o público alvo é na maioria das vezes pessoas de classes sociais extremamente desfavorecidas, os educadores trabalham a elevação da autoestima e a conscientização do valor que eles têm: é mostrado para eles que cultura é qualquer produção humana, e que toda cultura tem seu valor, o contrário do pensa a maioria dos oprimidos – isto é, eles acreditam que não são cultos perante os letrados e que seu trabalho e criação não merecem ser chamados de cultura:

Muitos deles, durante os debates das situações de onde tiram o conceito antropológico de cultura, afirmam felizes e autoconfiantes, que não se lhes está mostrando “nada de novo” e sim refrescando a memória. “Faço sapatos”, disse outro, “e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros” (FREIRE, 1989, p. 110, grifos do autor).

A metodologia de Paulo Freire se inicia com uma coleta de dados na comunidade onde os alfabetizandos estão inseridos e cientes da realização do programa. Na maioria das vezes ele é realizado com a classe pobre e trabalhadora rural, mas houve casos, por exemplo, de aplicação em funcionários analfabetos de uma universidade. Os responsáveis pela promoção do programa conversam, observam, tiram fotos, fazem entrevistas, filmam e desenham elementos do cotidiano da comunidade, descobrindo o universo vocabular e as expressões mais usadas. Tal procedimento é chamado por vários nomes em alguns livros – levantamento do universo vocabular, pesquisa do universo vocabular e outros –, mas a ideia é a

mesma – fazer levantamento e descoberta do universo em que educadores e educandos estão inseridos:

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocabulários mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo, mas também os falares típicos do povo (FREIRE, 1989, p. 112).

Os alfabetizadores em momento de observação buscam fazer uma pesquisa menos tradicional e que “reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado” (BRANDÃO, 1981, p. 26), fazendo coleta de dados de maneira interativa e não neutra. Aos poucos são construídos vocabulários e campos semânticos totalmente contextualizados com o universo dos alfabetizados, e esses dados são transformados em *palavras geradoras*: um repertório de vocábulos – a grande maioria é de substantivos – associado a imagens para serem discutidas na etapa seguinte, a de discussão em grupo de **temas geradores**. O vocabulário é escolhido com o máximo de carga pragmática possível, palavras carregadas de significado para os participantes e a comunidade – no caso do campo, por exemplo, **trabalho**, **tijolo**, **farinha** e outras. “Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta” (BRANDÃO, 1981, p. 36). A ordem de apresentação das palavras para os debates também é contextualizada com a vida da comunidade. Por exemplo, discutem-se palavras relacionadas ao ciclo de trabalho dos camponeses: preparo do solo, plantio, colheita, benefícios salariais e uso próprio da produção. Dessa maneira, a alfabetização mistura-se com a conscientização, a compreensão do mundo em que vivem e como ele funciona. A contextualização do vocabulário com o universo dos alunos é importante para aumentar o interesse pelo aprendizado:

Quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guia para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente lingüísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que use critérios afetivos, mas sempre eles serão os seus, pessoais

e, para os alunos-alfabetizandos, arbitrários. Por isso, palavras como: Eva, Ivo, ovo, ave, sapato, são tão universais quando vazias (BRANDÃO, 1981, p. 30).

No segundo passo do programa – discussão das **palavras geradoras** – forma-se um **círculo de cultura**, onde ocorre um aprendizado solidário e livre, com a coordenação de um animador de debates que, “[...] como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem” (BRANDÃO, 1981, p. 43). Isso substitui a imagem do professor como único detentor do conhecimento e torna a atividade menos intimidadora e mais participativa. Alguns nomes são substituídos como estratégia de eufemismo para diminuir ao máximo a relação do método de ensino com o ambiente escolar intimidador, que transmite a sensação de passividade dos alunos: no lugar de **escola**, refere-se a ela como **Círculo de Cultura**; no lugar de **professor**, **coordenador de debates**; no lugar de **alunos**, **participante de grupo** (FREIRE, 1989, p. 103). No método Paulo Freire, deve sempre haver participação ativa dos alunos, e os debates não são referidas como aulas, pois sempre é aberto espaço para que os alunos conversem entre si à vontade: o **animador de debates** não interrompe a troca de informações entre os alunos, mesmo que para isso seja necessário que ele fique temporariamente quieto e respeite o tempo individual e o tempo do grupo até a hora em que sente que pode iniciar o trabalho da palavra escrita. Nesse grupo de discussão, a “[...] maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do *diálogo*, que é o seu único *método de estudo* no círculo” (BRANDÃO, 1981, p. 43, grifos do autor), e conforme cresce o diálogo durante os **círculos de cultura**, “os participantes respondem diferentemente a elas, porque os desafiam, se produz um círculo, que será tanto mais dinâmico quanto mais a informação corresponda à realidade existencial dos grupos” (FREIRE, 1979, p. 70).

No método Paulo Freire, tal participação não deve limitar-se a seguir ordens do educando, deve ser de forma criadora. O trabalho de decodificar as palavras deve ser do próprio educando, mesmo que parta da ajuda inicial do educador. O animador de debates “deve criar as situações em que, com a sua ajuda, o grupo faça o trabalho de pensar, de refletir coletivamente. Por isso ele não guia, mas favorece,

orienta” (BRANDÃO, 1981, p. 50). Esse é um método contrário a outros, convencionais, que focam na memorização de sílabas aleatórias desconectadas de significado para os aprendizes – os **ba, be, bo e bu** da alfabetização nas escolas – e para que funcione, é preciso fazer do aprendizado uma atividade de criação. Segundo Freire (1989, p. 120), para que a alfabetização de adultos seja possível, “o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem”.

No **círculo de cultura**, primeiramente os educandos trabalham em quadro, cartaz ou slide a chamada **ficha de cultura**: a palavra associada a situações existenciais. As discussões em torno dela são feitas no intuito de fazer os participantes pensarem a respeito de seu mundo de maneira diferente, guiada pelo **animador de debates**, iniciando um processo de responsabilização individual pela própria educação: “[...] motivá-los para assumir, crítica (sic!) e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se” (BRANDÃO, 1981, p. 50). Antes da etapa de alfabetização propriamente dita, os educandos discutem a questão conduzida pela palavra e propiciam momentos de reflexão sobre a realidade que os alfabetizados vivem, as questões culturais e sociais em torno das **palavras articuladoras**, introduzindo a eles o conceito de cultura. Assim, elas estão ligadas a um **tema gerador**, por exemplo: a palavra **trabalho** se relaciona com as atividades diárias dos camponeses, o ambiente em que estão (o campo), o clima quente, as roupas e ferramentas de trabalho, as relações de poder entre agricultor e patrão, a desigualdade social, a luta de classes etc. Os **temas geradores** são de dois tipos: o **vocabular**, utilizado na fase da alfabetização básica – isto é, apenas decodificação das letras e sílabas – o temático, utilizado na fase da pós-alfabetização, a leitura interpretativa de textos.

Quando se nota que os educandos conseguem associar a palavra escrita com a imagem – mesmo sem conseguirem decodificar os símbolos das letras – o **animador de debates** retira a imagem e mantém apenas a palavra. Os participantes do grupo começam a enxergar que, mesmo retirada a figura, a palavra faz com que a ideia permaneça ali, e aprendem a noção de significado e significante: lêem o código e visualizam a mensagem, isto é, observam os símbolos da palavra **enxada** e imaginam a ferramenta de trabalho utilizada na plantação. O educando lê em voz alta

a palavra sem separá-la artificialmente em sílabas, repete o tempo todo com os educandos para que aprendam a relacioná-las aos fonemas. Aprendidas as sílabas, realiza-se um jogo de construção de palavras usando como núcleo a palavra geradora debatida: “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1989, p. 112). Por exemplo, com **Benedito** trabalha-se as sílabas **ba, be, bi, bo, bu, na, ne, ni, no, nu, da, de, di, do, du, ta, te, ti, to e tu**, todos organizados em um retângulo para facilitar a visualização das consoantes acompanhadas de cinco vogais diferentes. Nesse momento, o grupo é constantemente encorajado – mas sem ser cobrado – a interagir com o quadro das sílabas e o **animador de debates** respeita o espaço e o tempo do grupo para, quando e o quanto desejar, discutir e formar palavras como **banana, bonita, teto** e outras. “É para este exercício, que torna muito motivante e criativo o trabalho coletivo de construir a língua no ato de aprender a ler” (BRANDÃO, 1981, p. 65). Após isso, os alfabetizandos são solicitados a formarem em casa suas próprias palavras, inclusive com a permissão de neologismo, isto é, criação de novas palavras, e apresentarem-nas nos próximos **círculos de cultura**. Conforme o programa evolui, são misturadas as palavras geradoras: “Em certos momentos duas palavras podem aparecer lado a lado em seus cartazes de descoberta, o que, por certo, multiplica o poder de criação do grupo” (BRANDÃO, 1981, p. 64).

O método não possui cronograma: o único medidor de tempo é o desempenho de cada grupo, não havendo data marcada para seu término, e a evolução dos grupos é respeitada o tempo todo. As dificuldades são trabalhadas ininterruptamente até sejam totalmente solucionadas, e as maiores delas só são apresentadas “[...] quando o grupo estiver pronto para enfrentá-las por sua conta” (BRANDÃO, 1981, p. 65).

1.5 JOSÉ PACHECO

A Escola da Ponte, idealizada pelo educador José Pacheco e fundada em 1976, não possui séries, exames, turmas e nem aulas, e os professores trabalham

em quaisquer grupos com quaisquer alunos e em quaisquer disciplinas. Naquela escola, o professor não é o único detentor do conhecimento nem se proíbe de aprender com os próprios alunos – que compartilham seus conhecimentos adquiridos em grupos ou em estudos individuais. Pacheco (2008, 45) explica que, para que o reconhecido pioneirismo da Escola da Ponte acontecesse, foi necessário eliminar a hierarquização entre os participantes do processo de formação – alunos e professores –, criando uma relação direta e igualitária não apenas pessoalmente, mas também nas funções de quem ensina e quem aprende, além de uma comunidade de indivíduos em autoformação por meio do aprendizado autônomo democrático e não autoritário:

O professor generalista possui “conhecimentos superficiais, que acarretam, quase automaticamente, comportamentos livrescos, repetitivos, ou redutores” (JEAN, 1990, p. 95, grifos do autor). Na Ponte, o generalista foi substituído pelo mediador (PACHECO, 2008, p. 72).

O mesmo autor critica a formação de professores vigente atualmente, alegando algumas razões para a sua falha: “talvez porque se tenha insistido na crença da transferibilidade linear de saberes pretensamente adquiridos. Talvez porque se tenha esquecido que o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2008, p. 10). Ele também defende que o professor não pode ser o único responsável pelo aprendizado dos alunos, pois além de não haver tempo suficiente para isso, ele deve trabalhar em grupo com eles e com outros professores: “as nossas práticas resultam de um trabalho de equipe de professores empenhados em aprofundar e enriquecer as capacidades dos alunos, tendo em vista a formação de seres felizes, sociáveis, autônomos, criativos e críticos” (PACHECO, 2008, p. 73). Para o autor, o trabalho do ensino não deve estar centrado no professor, com alunos passivos nas aulas, com os mesmos materiais e procedimentos para todos – desrespeitando ritmo e interesse individuais –, repetição de lições e descartando as experiências de vida dos alunos. Além disso, segundo ele, a função da escola não pode ser apenas promover a absorção de conteúdos acompanhada de correções sobre o que é certo e o que é errado: “[...] não passa de

um grande equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*" (PACHECO, 2008, p. 13, grifos do autor).

A principal ideia do autor é a proposta de ensino diferenciado, chamada de Círculo de Estudos – o método não é de sua autoria, visto que já foi e é bastante utilizado no mundo, especialmente entre europeus – um grupo que funciona como projeto coletivo. Segundo ele, as diferenças entre a formação pelo Círculo de Estudos e a de outros métodos de ensino são a adesão e a consciência da disponibilidade em tempo e intenção (PACHECO, 2008, p. 55-63). Ainda segundo o mesmo autor; “o funcionamento de um círculo é de natureza evolutiva e estruturante”, e o Círculo de Estudos é bastante livre devido a alguns aspectos: nele, são irrelevantes a quantidade de participantes, a duração e o prazo para término ou conclusão dos objetivos, a aprovação do professor – ou melhor, mediador, como é chamado no Círculo – para os materiais e métodos utilizados, consideração do grupo como instrumento ou como meta, quantidade de encontros do grupo, a presença de um formador externo, a formação teórica divorciada de uma praxiologia que lhe confira pertinência. A liberdade de aprendizado no Círculo de Estudos é tão grande que tende a diminuir a insegurança a respeito de seu término, de seu sucesso e como ou se ele será alcançado, além de mostrar que a preocupação com prazos ou insucesso do projeto faz qualquer sensação de desespero prejudicar o aprendizado e tornar o aprendizado menos realizador pessoal:

Os projetos que subjazem aos projetos de círculo denotam abertura à pluralidade, indicam uma rejeição sensível de modelos, um privilegiar da incerteza. [...] No círculo, o futuro existe como uma ideia difusa que é necessário não simplificar; não há preocupação apenas com o encontrar de soluções imediatas e eficientes; prevalece uma causa final, um projeto, uma ideia (ainda que vaga) daquilo que virá (NÓVOA, 1991, p. 71). Será uma das formas da ultrapassagem de uma formação de curto prazo, em sentido restrito. Situada a ação do quadro de um projeto individual e coletivo, confere coerência às ações pontuais, à ação imediata, mas com vista à prossecução de objetivos mais vastos. O contrário resultará no controle de situações urgentes que, logo que controladas, apresentam-se caducas e sem significação projetiva (PACHECO, 2008, p. 65).

Para que um Círculo de Estudos se forme – tanto no sentido de **formar-existir** quanto no de **formar-instruir** –, os participantes precisam: estar dispostos para a cooperação, ensinando uns aos outros o que aprenderam; estar abertos a serem ajudados; poder contar com um mediador externo que saiba apontar caminhos para soluções de aprendizagem. “O objetivo é o bem-estar no grupo, a melhoria das condições de trabalho do professor, que o mesmo é dizer dos alunos que ajudamos a crescer e a formar-se” (PACHECO, 2008, p. 44). O círculo respeita os ritmos de aprendizagem por meio da organização de itinerários diferentes. Na verdade, no círculo de estudos, o aprendiz é autônomo em sua aprendizagem. De certa maneira, ele ensina a si próprio e aos outros, e o professor trabalha como mediador, já que uma das orientações de funcionamento do círculo é “uma nova articulação objeto ensinado-aprendiz-formador na qual o formando se transforma em ator [e autor] da sua formação e o formador em ‘acompanhante” (ABALLEA, FROISSAR, 1991, p. 87, apud PACHECO, 2008, p. 49, grifos dos autores).

No Círculo de Estudo, a figura do professor é substituída pela do mediador, monitor ou qualquer outro nome que designe um indivíduo que auxilia no descobrimento do caminho mais eficaz para o aprendizado dos participantes do grupo. A característica autoritária e hierárquica do professor não existe na figura do mediador, pois ele “[...] é um agregador de vontades, não um dirigente” (PACHECO, 2008, p. 50). Geralmente ele é identificado pela segurança que demonstra e pelo reconhecimento dos membros do grupo que o elegeram voluntariamente para ser seu orientador. Ele tem como função coordenar e ligar o grupo ao exterior, e pode ser substituído a qualquer momento. Além disso, mesmo com os Círculos de Estudo, os membros não perdem sua autonomia do aprendizado: “A formação em coletivo não subjuga projetos individuais” (PACHECO, 2008, p. 51).

No Círculo de Estudos, o aprendizado ocorre de maneira mais livre e não é monopolizado. A falta de um diploma não proíbe que os instruídos compartilhem seus conhecimentos, inclusive com o mesmo valor para o professor. Em outras palavras, se um membro do grupo detém exatamente o mesmo conhecimento que o professor, não é inaceitável que ele seja compartilhado. A ideia de que é necessário diploma em Matemática para ensinar a somar e subtrair não se aplica no Círculo de

Estudos, e o ensino informal não impede que ocorra a formação instituída, isto é, a considerada “correta” pelos acadêmicos: “O círculo declina monopólios da formação, ao inscrever as suas práticas no seio de uma sociedade educativa mais vasta, reivindicando o princípio que afirma que a formação acontece nas circunstâncias mais mezinhas e informais” (PACHECO, 2008, p. 52). Além disso, o conhecimento adquirido no grupo não é apenas o acadêmico, pois ele se mistura com os subjetivos e os não-acadêmicos: “ao conhecimento construído, que privilegia a dimensão cognitiva, junta-se o conhecimento relativizador, que todo e qualquer fenômeno imprime na experiência individual e coletiva (política, profissional, social, cultural...)” (PACHECO, 2008, p. 52, aspas do autor). Com as liberdades proporcionadas pelo Círculo de Estudos, alguns anseios da formação se concretizam, como o prazer pelo estudo, a rapidez com que o aprendizado ocorre e a fixação dos conhecimentos por mais tempo, além de “um espaço suficientemente vasto, que torna possível a vagabundagem de espírito, a descoberta, a reflexão; a diversidade que estimula a curiosidade” (GRONEMEYER, 1989, p. 80, apud PACHECO, 2008, p. 53).

O grupo de estudo tem autonomia no seu projeto, mas cria por si só suas regras de funcionamento e estabelece planos, fontes “pilotagem das informações, [...] do domínio de situações particulares com que se possa deparar” (PACHECO, 2008, p. 63). Segundo o autor, no Círculo de Estudos, os indivíduos devem ter consciência de responsabilidade por seu aprendizado e o dos outros componentes do grupo, por meio da cooperação e compartilhamento de informações. Assim, os alunos também assumem papel de professor ao ensinar os outros, formando um núcleo de aprendizado democrático e solidário: “aqui, apercebi-me de que elas não são recipientes virgens, onde os ‘mestres’ despejam cultura a ‘potes’, fazendo da sala de aula uma área de passividade, quando devia ser precisamente o contrário – ativa, em movimento, aberta à crítica” (PACHECO, 2008, p. 72, grifos do autor). Além disso, o mediador – a antiga figura do professor que foi substituída – deixa de atuar de maneira isolada, pois ele se sente afetivamente envolvido e, de certa forma, membro pertencente ao grupo de estudo, mesmo que os outros o reconheçam como sendo mais capacitado para auxiliar nos caminhos do grupo.

Alguns aspectos explicam a dissolução dos Círculos de Estudo: quando há conflitos insuperáveis de intenções de estudo – conteúdos, objetivos, métodos etc.; o encerramento repentino das atividades do grupo, mesmo quando não há urgência de formação de novos círculos; as expectativas e o desempenho do projeto; o interesse maior de alguns membros em participar de outros grupos. Com isso, os ex-membros do círculo podem buscar outros igualmente interessados para a formação de novos círculos.

A seguir, será apresentada a metodologia utilizada na elaboração do trabalho.

2 METODOLOGIA

Esse trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica ou teórica de abordagem qualitativa, uma vez que essa dará maior possibilidade de alcance dos objetivos gerais e específicos, pois se trata de um trabalho que necessita de visão detalhada e interpretativa do objeto em questão. O autor Severino Antônio Joaquim (2007) define a pesquisa bibliográfica como sendo principal fonte de registros impressos decorrente de pesquisas anteriores, isto é, livros, artigos ou teses que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

Vilela Junior (2010) afirma que o objeto principal da pesquisa qualitativa é “interpretar o fenômeno que observa (a observação, a descrição, a compreensão e o significado). Não existem hipóteses pré-concebidas; suas hipóteses são construídas após a observação”.

Para a realização do trabalho, foi feito inicialmente o fichamento – seleção de citações importantes organizadas em tópicos – das obras dos cinco autores sugeridos pela orientadora. Em seguida, foram escritas as partes desta Monografia em três vertentes: ideias do autor sem interpretações deste acadêmico; análise crítica dos argumentos; reflexões sobre o tema **ensino não-obrigatório**, unindo as informações de todos os autores, bem como conhecimentos de causa e citações não bibliográficas.

Para análise e discussão dos dados, utilizaram-se pressupostos das abordagens qualitativas, tendo sido adotados os pressupostos da Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005, p. 5-8, grifos do autor), que a conceitua como sendo aquela que “*defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento*, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como *apropriação* linear de uma realidade que se nos apresenta”. A utilização da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey foi necessária sobretudo devido a duas aspectos importantes neste trabalho: a crítica e a construção do conhecimento, ênfases dadas na análise dos dados e considerações finais.

A Epistemologia Qualitativa é um conceito proposto por González Rey, que “necessitou desenvolver um aporte metodológico que pudesse contar com um instrumental de pesquisa adequado para resolver problemáticas nas quais os objetos de estudo possuíssem qualidades do ‘impreciso’, do ‘incerto’, do ‘invisível’, do subjetivo” (MARQUES. 2009, p. 1, grifos do autor).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A seguir, serão apresentadas as análises críticas dos argumentos dos autores Ivan Illich (1971), A. S. Neill (1960), Carl Rogers (1969), Paulo Freire (1983-1989) e José Pacheco (2008).

Por último, nesta parte, será feita análise comparativa das perspectivas dos mesmos autores.

3.1 IVAN ILLICH

- A escola como instituição

Em toda parte do mundo em que a escola obrigatória é exigência do mercado de trabalho, a sociedade sofre algumas consequências da institucionalização do aprendizado. A escola obrigatória é eleita como principal instituição responsável pela educação na sociedade, e a tarefa é incumbida de tal maneira que, caso o indivíduo não a frequente, dificilmente conseguirá um trabalho remunerado – apesar de haver exceções como, de acordo com Ivan Illich (1973, p. 29), a América Latina, onde é mais possível “se arranjar” mesmo sem ensino fundamental. Nessa perspectiva, a escola cria um monopólio, pois em geral as instituições de serviços – escolas, hospitais, delegacias – ditam o que é válido ou não.

Como agravante, a escola, assim como qualquer instituição, leva a sociedade a aceitar ser dependente dela e a justificar sua função como sendo imprescindível; “[...] as hierarquias profissionais dessas instituições convenceram a sociedade que seu trabalho é moralmente necessário” (ILLICH, 1973, p. 26). Enquanto o mercado de trabalho considerar a escola como única instituição a certificar o conhecimento e a capacidade das pessoas, ela nunca será libertadora, pois a sociedade dependerá sempre dela para sobreviver. Nesse sentido, a escola como instituição monopoliza também o imaginário, dita o que é válido como conhecimento e o que não é, desencorajando outras instituições a tomarem iniciativas educacionais:

[...] restringir os “direitos” educacionais para uso exclusivo nas escolas favorece o jogo de todos os que querem continuar vivendo numa sociedade em que o progresso social está vinculado não a um comprovado conhecimento, mas a uma genealogia de aprendizagem pela qual se supõe seja este adquirido (ILLICH, 1973, p. 43, grifos do autor).

Ela também institui uma hierarquia de prestígio intelectual, uma vez que valoriza mais quem contrata seus serviços e desconsidera o conhecimento obtido fora dela. Isso acaba aumentando a desigualdade social devido à inerente classificação em classes sociais que a escola promove de acordo com a quantidade de horas-aula de seus usuários. “Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas” (ILLICH, 1973, p. 33). Ao contrário da proposta de democratizar as oportunidades de emprego, a escola obrigatória faz do currículo uma ferramenta de posição social, e, portanto, é divisória.

Desse modo, a instituição **escola** gera um novo tipo de elitismo e de pobreza; os ricos têm mais dinheiro para aperfeiçoar o serviço, e os pobres ficam à mercê do investimento público. “No México, pobres são os que não frequentaram três anos de escola; em Nova York, os que não frequentaram doze anos.” (ILLICH, 1973, p. 24). Os pobres sofrem ainda mais com a escola obrigatória, pois se tornam dependentes dela, “progressivamente mais incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades” (ILLICH, 1973, p. 25). A escola obrigatória também desencoraja nas pessoas a própria responsabilidade de aprender, já que a maioria delas considera essa instituição como única prova de conhecimento adquirido.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança diz que “toda criança tem o direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares” (ONU, 1959, apud UNICEF, 2012). Entretanto, uma vez que a escola obriga os alunos a frequentarem-na, ocorre um paradigma sobre democracia e igualdade no ensino; direito de aprender e obrigação de aprender são dois pólos opostos, e os jovens em período escolar não têm o direito de escolha de aprender,

nem de selecionar conteúdos de acordo com seus interesses individuais. “[...] a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola” (ILLICH, 1973, p. 17). É importante observar que, no caso dos Estados Unidos, em nenhuma parte escrita de sua Constituição há qualquer menção referente à educação ou à responsabilidade do Estado por ela; naquele país, a educação é um privilégio ao invés de um direito ou dever. A institucionalização da obrigatoriedade escolar “bate de frente” com o primeiro artigo da Declaração dos Direitos do Cidadão (Bill of Rights) e com a primeira emenda da Constituição dos Estados Unidos, documentos revelando, mesmo que implicitamente, que “o Estado não fará leis para regulamentar a educação” (ILLICH, 1973, p. 35). Mesmo assim, tal contradição ocorre em larga escala e boa parte da sociedade, tanto nos Estados Unidos quanto no restante do mundo, já se acostumou a achar a obrigatoriedade escolar aceitável e moralmente necessária.

Os malefícios da escola como instituição obrigatória também afetam pessoas fora dela, pois uma vez tendo a mente escolarizada, a sociedade confunde frequência escolar com sucesso nas profissões e na vida. Essa é a crença de que quanto mais anos na escola, mais preparado o indivíduo, e “o aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 1973, p.21). Em consequência disso, quem optar por obter os benefícios educacionais fora da escola é visto como alguém irresponsável ou subversivo, como ao medicar-se por conta própria sem consultar um médico ou um país desfrutar da paz sem um arsenal militar. Apesar de os serviços das instituições serem à primeira vista benéficos, a confiança depositada nelas põe em cheque qualquer tentativa de adquirir independência. O fato é que uma sociedade democrática não pode depender de instituições para sua evolução e seu bem-estar:

[...] a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica. [...] este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demanda por mercadorias; quando saúde, educação mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica

são definidos como resultados de serviços ou “tratamentos” (ILLICH, 1973, p. 22, grifos do autor).

Com o enorme prestígio que a sociedade dá ao diploma, a instituição escolar promove o menosprezo da lógica de economizar tempo e dinheiro, especialmente numa época em que se discute muito a questão do desenvolvimento sustentável. “A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas” (ILLICH, 1973, p. 36). Na verdade, o que promove a capacitação não é um certificado, mas sim o interesse e conhecimento adquiridos pelo indivíduo. Exemplos práticos de que isso ocorre são casos em que o bate papo na internet e as redes sociais assumem funções educacionais de cursos de digitação. O mercado de trabalho não dá muito valor a esse tipo de instrução, prefere considerar um bom digitador aquele que tiver certificado de um curso que promove a habilidade de digitar. Como a sociedade escolarizada acredita erroneamente que conhecimento é uma grandeza mensurável milimetricamente com diplomas e tempo de estadia em cursos, e que apenas o certificado prova o aprendizado, as pessoas “[...] desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas”, e “[...] valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer”. (ILLICH, 1973, p. 77).

Ao contrário do senso comum, a maioria do que se aprende na vida é fora da escola, sem ensino planejado ou professores, mesmo para os que estão sob tutela deles. Aprende-se principalmente por meio do convívio com outras pessoas, nas experiências, observações, no autodidatismo etc.: “Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino escolar, sem nunca ir à escola” (ILLICH, 1973, p. 62). O autor também explica o fracasso nos investimentos para o ensino de alunos pobres, pois os pais deles “[...] não se interessam tanto pelo dinheiro que irão ganhar” (ILLICH, 1973, p. 62).

Outra consequência do grande valor dado ao certificado é que o número de instrutores torna-se escasso, já que não são considerados aptos a ensinar aqueles que não possuem a “prova” para tal capacidade: um diploma. Além disso, “o

Certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada” (ILLICH, 1973, p. 42).

Uma sociedade de mente escolarizada propaga a falácia do Apelo À Voz de Autoridade, também chamada de *Argumentum ad Verecundiam*: a ilusão de que um argumento não é consistente se a pessoa que o diz não tiver credibilidade ou qualificação na área em que ele abrange. “A universidade moderna confere o privilégio de discordar apenas aos que foram testados e classificados como potenciais homens de dinheiro ou detentores de poder” (ILLICH, 1973, p. 69). Atualmente, a universidade é considerada um espaço para discussão livre e de pesquisa, mas “[...] a universidade concede esta liberdade apenas àqueles que já foram profundamente iniciados na sociedade de consumo e na necessidade de haver escolas públicas obrigatórias de qualquer espécie que seja” (ILLICH, 1973, p. 74). Assim, as pessoas autorizam uma hierarquização da sociedade usando, como meio, o certificado como prova de “inteligência”. E como agravante, o diploma é um documento mais facilmente adquirido pelas elites:

Assim como Max Weber traçou os efeitos sociais causados pela crença de que a salvação era reservada aos que haviam acumulado riquezas, assim podemos observar agora que a graça é reservada àqueles que acumulam anos de escola (ILLICH, 1973, p. 83).

Outro problema relacionado ao prestígio do currículo escolar está presente no próprio ambiente de sala de aula. Na escola curricular, o professor decide o que o aluno deve aprender, além de limitar a liberdade de pensamento e a troca de informações entre os alunos. Ele é visto como único provedor de conhecimento válido e acaba monopolizando o aprendizado. Como se não fosse possível aprender sozinho, “o direito igual de cada pessoa de exercer sua competência para aprender e instruir-se é, atualmente, pré-esvaziado pelos professores com certificado” (ILLICH, 1973, p. 51). Assim, a experiência de vida do período escolar gera nas pessoas um medo de se organizarem para propósitos de aprendizado, de trocar informações e habilidades relevantes e de interesse particular da sociedade:

Uma das razões é o profundo medo que a escola implantou em nós, um medo que nos torna severos. A troca não-autorizada de habilidades – mesmo de habilidades indesejadas – é mais viável e por isso parece menos perigosa do que a ilimitada oportunidade de reunir pessoas que compartilham um interesse que para elas, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante (ILLICH, 1973, p. 46).

A escola cria uma demanda para justificar a sua existência. Esse é o mito do consumo interminável, que gera um círculo vicioso que não permite que seja quebrado: “A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização” (ILLICH, 1973, p. 75). Além disso, ela força os alunos a pagarem cada vez mais os seus serviços para que possam ter ascensão, enquanto que seus “produtos” – conhecimento empacotado em diplomas – antigos se tornam, na visão do mercado de trabalho, desatualizados com o passar dos anos, levando as próprias vítimas do mercado dos diplomas demandarem mais serviços escolares.

Com o passar dos anos, o mercado exige cada vez mais certificados, da exigência de ensino fundamental completo para o ensino médio completo, e a atual bomba-relógio é o nível superior. Hoje, já existem casos de pessoas que têm diploma universitário, mas não conseguem ter um emprego na sua área. Esse problema parece estar perto de dominar o tempo de vida do ser humano: “Nas nações desenvolvidas, a idade de deixar a escola ultrapassa o aumento da longevidade. As duas curvas vão se encontrar daqui a uma década” (ILLICH, 1973, p. 81). Se o mito do consumo interminável continuar existindo, também chegará a hora em que a expectativa de vida será menor do que o tempo de escolarização necessário, o que representaria um retrocesso para os tempos medievais, quando a humanidade era convencida pela Igreja de que alcançar a salvação exige ações para além do período de vida – o Purgatório.

Frequentemente, as instituições de ensino tentam inutilmente compensar a demanda por educação aumentando a duração dos cursos “[...] mas geralmente fracassam porque estão presos a currículos, estruturas de curso e administração burocrática” (ILLICH, 1973, p. 47). Com o passar dos séculos, novas metodologias

e abordagens de ensino surgem para atender às demandas de suas épocas, mas elas são formas de adaptação à sociedade escolarizada, que impede o ensino livre. Não é possível uma educação universal com a escola obrigatória, mesmo que professores se tornem mais rigorosos ou permissivos, mesmo que seja estendida a responsabilidade pedagógica para além dos limites, tomando o papel dos pais de educar seus filhos e exigindo tempo integral de dedicação na solução de problemas educacionais:

Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas (na escola ou no quarto de dormir), nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal (ILLICH, 1973, p. 18).

Dados relacionados a orçamento e gastos com educação vêm mostrando que o ensino obrigatório para todos é uma utopia economicamente inviável, mesmo para os países mais ricos. Segundo Ivan Illich (1973, p. 33), em todo o mundo os gastos com a escola cresceram mais do que o número de matrículas e mais do que o próprio produto nacional bruto. De acordo com o mesmo autor (1973 p. 26), entre 1965 e 1968 os Estados Unidos gastaram mais de três bilhões de dólares em escolas com o programa Title One, que visava acelerar o aprendizado de seis milhões de crianças atrasadas, mas foi um fracasso: os alunos se tornaram ainda mais defasados em suas séries – comparados com alunos mais ricos das mesmas escolas – e o número de alunos defasados, tanto economicamente quanto em condições de aprendizado, aumentou em dez milhões. Aquele programa ilustrou que nenhuma quantia de dinheiro é suficiente para compensar problemas inerentes à instituição **escola**, e que fracassos em tais proporções desestimulam a criação de novas propostas de soluções:

Em toda parte esta situação desencoraja tanto a motivação quanto o financiamento de um plano em grande escala para aprendizagem não-escolar. Os Estados Unidos estão provando ao mundo que nenhum país pode ser suficientemente rico para manter um sistema escolar que satisfaça as demandas que este mesmo sistema cria pelo simples fato de existir; porque um sistema escolar bem sucedido

escolariza pais e alunos para o supremo valor de um sistema escolar mais amplo cujo custo aumenta desproporcionalmente quando graus mais elevados estão em demanda e se tornam mais escassos (ILLICH, 1973, p. 34).

O aumento desses gastos anda “de mãos dadas” com a desmotivação: “Enquanto galga a pirâmide, os gastos para motivar o estudante a permanecer na escola sobem vertiginosamente” (ILLICH, 1973, p. 80). Junto com a demanda crescente – facilmente manipulada pela própria indústria do conhecimento e a propaganda – aumenta a insatisfação das pessoas e o desprazer pelo ato de estudar, até que a válvula de escape pare de funcionar e as pessoas comecem a enxergar que são levadas a estudar contra a sua vontade, além de estranharem por que estudar é ao mesmo tempo tão importante, mas tão maçante, inoportuno e chato para elas:

Tanto o que abandonou a carreira – que sempre é lembrado daquilo que perdeu –, quanto o bacharel – que é levado a sentir-se inferiorizado perante a nova geração de estudantes – conhecem muito bem sua posição no ritual das crescentes decepções e continuam a apoiar uma sociedade que, eufemisticamente, chama de “revolução de expectativas crescentes” o abismo sempre mais profundo da frustração (ILLICH, 1973, p. 80, grifos do autor).

Outro caso que mostra a relação inversa entre os investimentos da educação e o desempenho dos alunos ocorreu na França, onde “as dificuldades de leitura aumentaram desde que os gastos ‘per capita’ atingiram os níveis dos Estados Unidos de 1950” (ILLICH, 1973, p. 79). Devido ao crescimento desproporcional da demanda educacional em comparação com a economia dos países, a escola igual e obrigatória para todos é economicamente impossível e tal ideologia desconsidera limites lógicos da realidade. Mesmo que o dinheiro investido em educação seja administrado de forma incompetente, “nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar” (ILLICH, 1973, p. 28). A estrutura da escola, com seus programas compensatórios, turmas especiais divididas por nível de defasagem e outras estratégias para solucionar problemas educacionais acabam gerando discriminação por meio de privilégios concedidos aos

alunos atrasados*. Em outras palavras, os alunos sentem que são recompensados pelo atraso, e que o esforço individual no aprendizado não gera tais recompensas.

Mesmo quando alunos ricos e pobres estudam na mesma escola, proporcionando qualidade de ensino igual a todos os matriculados, o nível de instrução entre eles varia devido à diferença de oportunidades educacionais fora do ambiente escolar: livros não didáticos, ferramentas de comunicação, viagens e outros recursos de aprendizagem. Quanto mais o aprendizado dos alunos for dependente das instituições de ensino, mais eles estarão defasados comparados com os ricos, que têm oportunidades e aprendizado fora da escola. “Os pobres necessitam de verbas para poderem aprender, não para se certificarem, pelo tratamento, de suas pretensas deficiências desproporcionais” (ILLICH, 1973, p. 29). Mas ao contrário do que se imagina, a ideia de escola como necessidade essencial para todos ocorre com mais intensidade nos países em que a população menos aproveita de seus serviços: “na América Latina a maioria dos pais e crianças ainda podem tomar diferentes rumos em relação à educação” (ILLICH, 1973, p. 30).

O alto investimento nas instituições de bem-estar não apenas são insuficientes para solucionar problemas derivados dela como também mostram às vezes ter pouca ou nenhuma eficiência nesse objetivo. Um exemplo disso é que na década de 60, quando os gastos no sistema de saúde com pessoas acima de 45 anos duplicaram várias vezes entre 1920 e 1960, a expectativa de vida só cresceu 3% (ILLICH, 1973, p. 31).

Os profissionais diplomados das instituições de bem-estar, usando o argumento de que o processo de capacitação deles é caro e trabalhoso, tentam justificar que a sociedade deve depender exclusivamente de seus serviços. Assim como médicos protegem seus negócios com o Ato Médico, professores tendem a persuadir a sociedade a acreditar que eles são os únicos capacitados, ou

*Educação Compensatória: Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social (DUARTE, 1986).

autorizados a promover o aprendizado. Mas o argumento do preço pela formação é ainda menos convincente quando se verifica que os gastos educacionais no período escolar são muito maiores do que os do período universitário ou técnico:

O custo de ensinar uma segunda língua da Europa Ocidental, atingindo um nível elevado de fluência, fica entre quatrocentos a seiscentos dólares nos Estados Unidos; para uma língua oriental o tempo de instrução necessário poderá ser o dobro. Isto seria ainda muito pouco, comparado com o custo de doze anos de escola na cidade de Nova York (condição para admitir um trabalhador ao Departamento de Saúde) – quase quinze mil dólares (ILLICH, 1973, p. 39).

A escola obrigatória reforça a ilusão de que aprendizado resulta apenas do ensino. Na verdade, aprender é um instinto natural do ser humano (ROGERS, 1969, p. 160), e não é obrigatoriamente necessário aprender de maneira acadêmica para se aprender. “A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (ILLICH, 1973, p. 38). O aprendizado de língua materna, por exemplo, ocorre de maneira ocasional e descontraída, e até mesmo o aprendizado de uma segunda língua – isto é, por meio de sua constante utilização do idioma no dia a dia com falantes nativos – mostra-se mais profunda quando não há o planejamento consciente do processo de aprendizagem. Muitos acreditam que pessoas que têm mais instrução formal são mais proficientes em um idioma. No entanto alguns estudos mostraram pouca relação entre instrução e proficiência. Uma pesquisa de Ann Fathman realizada com crianças entre seis e quinze anos de idade (1975, apud LITTLEWOOD, 1998, p. 61) mostrou que a proficiência no idioma de inglês ocorreu independentemente de elas terem tido ou não uma instrução formal do idioma na escola, e uma conclusão encontrada no mesmo livro foi feita por John Upshur em uma pesquisa realizada com adultos.

Não só o aprendizado de língua falada prevalece durante a vida, mas também o letramento, pois na verdade a maior parte de suas habilidades é graças a situações práticas fora de sala de aula, lendo textos de interesse próprio, outdoors, panfletos nas ruas e outros: “a fluência na leitura é também, quase sempre, resultado dessas

atividades extracurriculares” (ILLICH, 1973, p. 38). Como exemplo de que a escola não é a única a promover aprendizado, citado por Ivan Illich (1973, p. 41), um grupo de 48 adolescentes – vários deles sem ensino fundamental – ensinou, em seis meses, professores, assistentes sociais e ministros de religião da Arquidiocese de Nova York a falar em espanhol. Muitos professores de línguas não dominam o idioma que ensinam tão bem quanto dominariam seus alunos se eles viajassem para o exterior. O fato é que experiências de vida mostram-se mais eficientes no aprendizado do que o ensino esquematizado proporcionado pela escola, mas a sociedade escolarizada condena aqueles que aprendem por conta própria e visa o lucro, a dependência das instituições para a tarefa de proporcionar e provar o aprendizado:

Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda a atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda aprendizagem profícua é resultado da frequência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode ser mensurado e documentado por títulos e certificados (ILLICH, 1973, p. 75).

Isso não quer dizer necessariamente que ensino não possa contribuir em algumas situações, ou que um aluno motivado pelo sentimento de disciplina proporcionado por um instrutor necessariamente não se beneficie da instrução planejada, mas esse caso de ensino precisa ser aperfeiçoado. Uma possível solução poderia ser a simulação de situações reais de uso das habilidades que se pretende ensinar, pois é na prática que o aprendiz se vê obrigado a saber e saber fazer. “A maior parte das habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto” (ILLICH, 1973, p. 45). No entanto, esse tipo de ensino se limita a conhecimentos e habilidades que não envolvem inovação e uso da criatividade, pois eles exigem constante pensamento crítico imparcial a qualquer tipo de manual ou regra acadêmica – o que é característica de qualquer ciência ou método científico – e os participantes envolvidos devem estar interessados. “A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático” (ILLICH,

1973, p. 45). As universidades fracassam ao tentar gerar o aprendizado de forma criativa, pois o fazem baseando-se em currículos. Não só nelas, mas também nas escolas, ocorrem casos de desperdício de tempo e recursos na tentativa de estimular número pequeno de pessoas a aprender de forma criativa, resolvendo problemas pré-planejados, não reais, e ainda seguindo manuais ou padrões definidos de como resolvê-los.

Antes do período moderno a educação incidental prevalecia, isto é, as pessoas aprendiam predominantemente por meio de experiências de vida, troca de informações, convivência em grupo, não era algo planejado como ocorre nos centros de ensino, nem tinham hora marcada de seu término e duração, e “a educação não competia em tempo com o trabalho e nem com o lazer” (ILLICH, 1973, p. 52). Naquele tempo, praticamente tudo o que se aprendia tinha significado. Nos dias de hoje, com a presença da instituição **escola** e o grande assentimento que a população tem por ela, o homem se vê obrigado a buscar esse significado nas coisas que aprende na escola:

A sociedade tradicional era mais parecida a um conjunto de círculos concêntricos de estruturas significativas, ao passo que o homem moderno precisa aprender a encontrar sentido em muitas estruturas às quais está ligado apenas marginalmente (ILLICH, 1973, p. 52).

Dito isso, não é de se estranhar por que boa parte do que se aprende na escola é esquecido após a formação. Como agravante, a experiência de aprendizado parece ser algo que só tem prestígio se ocorrer dentro dos limites do ambiente escolar, e qualquer aprendizado fora dela é descartado. Desse modo, a escola divide a sociedade também em outro aspecto – escolarizados e não escolarizados –, além de “turvar a visão” sobre o que é aprendido e de transformar outras oportunidades educacionais em não-educacionais. “O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (ILLICH, 1973, p. 54). Uma educação universal não deve depender de instituições; deve partir da mobilização de todas as pessoas exercendo o direito de aprender.

Quando o estudo ou o trabalho se torna obrigatório, aos poucos se transforma numa tarefa árdua e desinteressante, perdendo sua característica criativa e educativa e funcionando como uma espécie de lavagem cerebral. A sociedade escolarizada só enxerga como trabalho uma atividade remunerada, e as não-remuneradas são vistas mais como *hobbies* de caráter exclusivamente recreativo. O resultado é que (a maioria não percebe) trabalho e estudo se tornam algo não prazeroso e feito apenas com o objetivo de ganhar dinheiro:

A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola preparada para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão. Fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional (ILLICH, 1973, p. 86).

Enquanto o conhecimento for uma mercadoria imposta e de consumo imposto pelas instituições, as instituições de ensino continuarão a dominar a sociedade numa espécie de ditadura do ensino, com “[...] sinistras pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação” (ILLICH, 1973, p. 91). Simultaneamente, a concorrência inevitavelmente crescente faz o homem moderno tornar-se cada vez mais doente – apesar de o ensino dar a impressão do contrário – enquanto que vários casos da tal “dificuldade de aprendizagem” são erroneamente diagnosticados como doença, e a epidemia de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – se expande: “Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas” (ILLICH, 1973, p. 91).

Illich explica que o maior obstáculo para uma sociedade que realmente eduque é a imaginação da sociedade que está completamente escolarizada: ela permite que “[...] o Estado ausculte as deficiências educacionais universais de seus cidadãos e crie uma repartição especializada para tratá-las”, o que acaba gerando a “[...] ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os

outros e o que não é; exatamente como as gerações passadas que faziam leis para definir o que era sagrado e o que era profano.” (ILLICH, 1973, p. 54). A escola – até mesmo a não-obrigatória – parece ter se tornado a igreja dos séculos XX e XXI. Quem não participa dela é condenado por heresia e enviado para o inferno da vida, além de ser rejeitado por algumas pessoas escolarizadas: “os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento” (ILLICH, 1973, p. 83). Em contrapartida, quem participa dela tem a salvação pela indulgência: o certificado. E qualquer crítica sobre sua importância é vista como blasfêmia, já que a sociedade de mente escolarizada considera que educação é escola e escola é educação, e que aprender fora dela é inadmissível: “a escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer” (ILLICH, 1973, p. 88). O homem dito "moderno" ainda se encontra em tempos medievais, e a sociedade precisa ser exorcizada da obrigatoriedade escolar.

O mesmo indivíduo que alega que só se aprende na escola e que defende a sociedade escolarizada é produto dessa mesma sociedade, “[...] pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola” (ILLICH, 1973, p. 61). É fundamental que egressos das instituições de ensino façam parte da causa pela desescolarização da sociedade, uma vez que eles são o grupo que mais defende a institucionalização do aprendizado e o ensino obrigatório, e “cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização” (ILLICH, 1973, p. 88).

É necessário desacreditar na ideia de que aprendizagem institucionalizada justifica investimentos ilimitados:

A natureza totalmente destrutiva e sempre progressiva da instrução obrigatória vai alcançar os últimos limites de sua lógica se não começarmos a libertar-nos, já agora, de nosso falso orgulho pedagógico, de nossa crença que o homem pode fazer o que Deus não pode, isto é, manipular os outros para sua própria salvação (ILLICH, 1973, p. 92).

E para que a escola obrigatória seja extinta, é preciso também extinguir os exames, as notas e os diplomas, pois eles também assumem o papel segregador da escola, funcionam como escolas:

Para separar competência de currículo, as investigações sobre o histórico da escolaridade de uma pessoa deveriam ser proibidas, da mesma forma como o são sobre credo político, frequência à igreja, linhagem, hábitos sexuais ou “background” racial (ILLICH, 1973, p. 37, grifos do autor).

Mesmo em países como os Estados Unidos - onde o ensino não é obrigatório por lei - o sistema gera pressões externas tão grandes que chegam a ser maiores que as pressões da própria escola obrigatória, e são suficientemente grandes para se tornarem empecilhos ainda maiores do que as leis. Mesmo que a experiência de Summerhill tenha provado que é possível haver uma escola obrigatória, ela teve alguns fracassos – que poderiam ter sido catastróficos se as famílias dos alunos não fossem ricas –, alguns alunos precisaram prestar exames para entrar em certas universidades. Dito isso, a aplicação do ensino não obrigatório em larga escala nas escolas públicas poderia ser muito perigoso se a maioria dos alunos passasse a vida inteira sem adquirir capacitação para qualquer atividade remunerada para sobreviverem, e o Estado dificilmente estaria disposto a investir impostos para ver crianças “à toa”. Ademais, Neill relatou que aqueles que tiveram muito interesse nesse objetivo conseguiram superar o obstáculo do diploma, porém não mostrou reflexões sobre escolas obrigatórias em um sistema sem dinheiro: não mencionou os malefícios de tais pressões externas por não ter imaginado opções que pudessem extingui-las.

- Proposta de Ivan Illich para solucionar problemas da escola obrigatória

O autor considera que a aprendizagem deve ser dissociada de currículos tal como precisa, quando afirma que “a educação liberal estar dissociada da frequência obrigatória” (ILLICH, 1973, p. 44). A solução que Ivan Illich propõe para resolver os

problemas da sociedade escolarizada é usar a tecnologia para criar redes de aprendizagem: uma ferramenta que permita às pessoas a livre troca de informações entre si sem o controle dos tecnocratas, uma “teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado” (ILLICH, 1973, p.18).

Ivan Illich alega que “necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma [...]” (ILLICH, 1973, p. 22). No entanto, um aspecto não mencionado é que as pessoas detêm conhecimentos diferentes: pode haver casos em que, num grupo de pessoas que troquem informações, ninguém possua o conhecimento almejado, o que faria das redes de aprendizagem uma proposta menos eficaz para a desescolarização da sociedade. Com a tecnologia atual – especialmente a internet – nota-se a possibilidade de gravação de vídeoaulas, o que dispensa o trabalho de um indivíduo repassar o conhecimento sempre que houver a demanda. Mas a indústria do conhecimento jamais acabará por completo enquanto o dinheiro existir: poucos estão dispostos a fornecer informação gratuita, sabendo que isso poderia ser fonte de lucro, especialmente se o conhecimento for necessário para a sobrevivência ou se tal conhecimento for uma ameaça às instituições que dependem da ignorância para venderem seus produtos – “as escolas criam empregos para seus professores, não importa o que os alunos aprendem deles” (ILLICH, 1973, p. 64). Um exemplo claro de que há instituições que brigam para manter seu espaço é a indústria farmacêutica: se a humanidade detivesse conhecimentos suficientes para não depender mais de remédios, suas vendas estariam arruinadas. Uma instituição tão poderosa como essa fará de tudo para manter escondida da população conhecimentos que acabem com a dependência que as pessoas têm de seus serviços. A extinção da escola obrigatória a favor da autonomia no aprendizado é uma ameaça à profissão do professor, podendo até mesmo comprometer seus empregos, e, conseqüentemente, sua forma de sustento.

Ivan Illich (1973, p. 47) não explica de maneira muito ampla e completa a proposta das redes de aprendizagem, mas dá exemplo de como imagina o funcionamento delas. O autor sugere como exemplo uma pessoa que paga uma

pequena quantia para cadastrar em um computador seus dados junto com assuntos de seu interesse, e outros cadastrados no mesmo sistema entrariam em contato com ela para trocar informações sobre os mesmos assuntos. Mas infere-se de sua ideia que, uma vez o serviço sendo pago, seria privilégio apenas para quem tivesse dinheiro. Felizmente, a proposta de Ivan Illich hoje já existe na prática – ainda que em versão mais aprimorada – graças à internet, e é acessível a qualquer pessoa que tenha computador com acesso à internet e habilidades mínimas necessárias para manter contatos e obter informações.

3.2 A. S. NEILL

- Malefícios da obrigatoriedade escolar

Quando o assunto **ensino não obrigatório** é debatido, pode-se esperar que surjam argumentos contrários alegando que se as pessoas não fossem obrigadas a estudar, não estudariam nada, e passariam a vida inteira se divertindo. Entretanto, a experiência de Summerhill mostrou que o trauma da obrigatoriedade escolar é que leva as crianças a brincarem mais, que a intensidade dele é proporcional à vontade de não estudar – ou seja, quanto maior a obrigação, menor a vontade – e que a liberdade para aprender estimula e motiva consideravelmente a busca individual pela educação, inclusive mais do que quando há obrigação. O interesse no aprendizado deve partir do aprendiz: “[...] a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprendê-la. E a criança que quer aprender a dividir, aprenderá, seja qual for o ensino que receba” (NEILL, 1976, p. 5). O autor também critica que alguns conteúdos são irrelevantes para alguns indivíduos por serem obrigatórios para todos: “O currículo que faz uma costureira em potencial estudar raiz quadrada ou a Lei de Boyle é absurdo” (NEILL, 1976, p. 25).

A experiência de Summerhill provou, com vários casos de ex-alunos, que o analfabetismo não é fator determinante para uma vida sem sucesso. Neill descobriu que garotos que não aprendem a ler até os quinze anos tendem a ser excelentes em mecânica (NEILL, 1976, p. 25). A falta de interesse em aprender a ler não

comprometeu o aprendizado dos alunos de Summerhill. A exemplo disso, vários deles aprenderam rápido quando o interesse surgiu, e um deles, inclusive, até os cinco anos não sabia ler, mas aos nove anos, segundo Neill, havia alfabetizado a si mesmo: aprendera a ler sozinho, e já lia obras como David Copperfield (NEILL, 1976, p. 27). Outra caso notável foi de um garoto que deixou Summerhill com dezessete anos sem saber ler e se tornou um excelente ferramenteiro e indivíduo muito inteligente, segundo um visitante da escola que não sabia do “problema” daquele aluno (NEILL, 1976, p. 28-29). Isso mostra que, apesar de a habilidade da leitura ser importante para maior acesso a fontes de informação, a sua falta não acarreta em problemas tão graves como se imagina.

Neill mostra uma relação entre as escolas estritas e a violência que ocorre nelas: os adultos impõem autoridade sobre os alunos, mas os alunos não podem impor autoridade sobre os adultos sem serem punidos, o que os faz voltar sua hostilidade contra os menores e mais fracos. Segundo o autor, tal hostilidade não ocorre em Summerhill, e as exceções não passam de mal entendido. Ao contrário da intenção de educar crianças, “sob a disciplina adulta, a criança torna-se hostil” (NEILL, 1976, p. 44). É importante destacar que a autoridade adulta não é o único catalisador da violência na escola, pois a família, a sociedade, o ambiente e outros fatores também influenciam, mas ainda assim é um dos que causam maior efeito.

3.3 CARL ROGERS

- Análise crítica dos argumentos

Segundo a teoria de Rogers sobre a aprendizagem não-significativa, o aluno aprende determinado assunto que não tem significado para a ele; o ato de memorizar informações de maneira passiva. Segundo Rogers (1969, p. 4), esse tipo de aprendizagem, por não haver significação, é mais difícil e é rapidamente esquecido. Mesmo assim, muitos discordam desse argumento e acreditam que, se o conteúdo é relevante para o professor, necessariamente também é para o aluno: um engenheiro que leciona Física precisa do conteúdo que ensina, mas ele não terá

relevância ao aluno que não tem interesse nem necessidade do conhecimento, mesmo que ocorra o fenômeno sugerido por Freud (apud 19), chamado **transferência**. Em outras palavras, um aluno que sente admiração pelo professor se sente motivado a estudar, mesmo que o conteúdo seja irrelevante, mas ele continua sendo irrelevante: “[...] um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é o objeto de uma transferência” (KUPFER, 1989, p. 88).

Quando Rogers alega que a competição é um elemento positivo para a aprendizagem, ele não mostra que a competição é um obstáculo para a potencialidade máxima do aprendiz, pois quando uma pessoa estuda apenas para competir com as outras, seu progresso e nível de interesse se limitam de acordo com o nível de seus competidores: só é estudado o suficiente para vencer a competição, o que acaba gerando preguiça e, de alguma forma, desinteresse em estudar. O ideal é que todos os indivíduos usem a si mesmos como parâmetros de comparação, que reconheçam que não nasceram para competir, mas para superar a si próprios. Uma mente que se comporta com tal consciência está sempre em progresso, mesmo que seja a mais brilhante do mundo. Além disso, o autor acredita que a aprendizagem mais útil à sociedade é a própria aprendizagem: aprender a aprender, “[...] uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança” (ROGERS, 1969, p. 165). É preciso desenvolver em todos os seres humanos o espírito de pesquisa, e, conseqüentemente, instigar a proliferação de mentes criativas que produzam novos conhecimentos que ainda não foram registrados e divulgados em livros e textos acadêmicos: a “aptidão para descobrir novas relações para reformular ou sistematizar fatos conhecidos, para arquitetar novas técnicas e novas vias de acesso aos problemas” (*American Psychologist*, 1959, p. 170, apud ROGERS, 1969, p. 180).

O senso comum defende a ideia de que as pessoas só aprendem quando são pressionadas. Mas na verdade, tais pressões externas não são necessárias para que o aprendizado ocorra: “É difícil enxergar o dano causado a universitários promissores por esse pressuposto completamente falso de que eles só aprendem se forem ameaçados, constantemente, de um malogro catastrófico” (ROGERS, 1960, p. 177).

Não somente o ensino obrigatório é prejudicial para o aprendizado, mas também os exames obrigatórios. Ainda segundo o mesmo autor (1960, p. 177), Albert Einstein relata um desabafo após fazer uma prova, reclamando que esteve tão traumatizado que, durante o restante do ano, sentia-se repugnado em considerar qualquer tipo de problema, e “retrata muito bem o impacto de certo sistema de avaliação sobre um espírito sensível inquiridor, criativo. [...] Sustenta que verdadeiros avanços no conhecimento procedem de pessoas que fazem o que querem fazer”. Com a obrigatoriedade do aprendizado e dos exames, o maior prazer não está em estudar, mas no alívio quando o estudo termina e se percebe que não precisará mais fazê-lo. Fazendo uma analogia com a alimentação, muitas crianças detestam comer verduras, mas o desgosto não vem só do sabor desse alimento; também vem da obrigação que os pais impõem para que ele consuma. Comer verduras pode até fazer bem para a saúde, assim como estudar pode fazer bem para o intelecto, mas a obrigatoriedade elimina o prazer em vontade de ser saudável. Outro malefício causado pelo exame obrigatório – junto com o diploma – é que ele “[...] assinala o fim ou a conclusão de alguma coisa, e o aprendiz só se interessa por um processo continuado de aprendizagem” (ROGERS, 1960, p. 156).

O autor mostra grande incômodo com a ideia de que o estudante deva ser motivado, pois defende que todo jovem “é intrinsecamente motivado, em alto grau” (ROGERS, 1969, p. 133), e “os seres humanos têm natural potencialidade de aprender” (ROGERS, 1969, p. 160). Tal argumento, quando interpretado superficialmente, mostra uma contradição com sua proposta de facilitação da aprendizagem, uma vez que ela funcione com a instigação do aprendizado auto dirigido. O próprio autor (1969, p. 133) se contradiz ao dizer, em um mesmo parágrafo, que se sente incomodado com o argumento de que jovens devem ser motivados, e alega que “nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los”.

Para que a mensagem seja entendida como provavelmente pretendia o autor, é necessário interpretar sua colocação observando a palavra “motivado” com um sentido específico: é constante haver, na escola obrigatória, o argumento de que

alunos não gostam de estudar; uma colocação errônea, pois o autor (ROGERS, 1969, p. 12) prova isso citando o relato de uma professora – Shiel – que realizou uma experiência de ensino não obrigatório. Com treze anos de experiência no magistério e alunos extremamente difíceis, ela conta que havia esgotado todos os recursos na tentativa de ensinar uma turma de ensino obrigatório, sem resultados positivos. Decidiu, então, experimentar uma abordagem ousada: permitir aos alunos a opção de fazer o que eles quisessem nas aulas, com o intuito de dar a liberdade para aprender – não foi um ato de desistência. Ninguém seria obrigado a se empenhar em nenhuma tarefa que não quisesse. A tendência seria pensar que as crianças não fariam nada o dia todo, brincariam ao invés de estudar. Mas aconteceu o contrário: a maioria dos alunos estudou mais do que estudava quando havia a obrigação – incluindo exercícios de matemática, uma matéria que possui o estigma de que nenhum aluno gosta. O comportamento da turma era de grande excitação e interesse, e muitos estavam tão empenhados em suas atividades que não quiseram sair para o recreio ou o almoço. Em outra oportunidade apresentada por Rogers (1969, p. 162), ele explica que “[...] a maior parte dos alunos não-promissores aprendem (sic!) rapidamente quando simplesmente se lhes dá oportunidade para isso e quando não se tenta ensinar-lhes”. Fazendo uma analogia bastante familiar no Brasil, ler Dom Casmurro por obrigação na escola e ler o mesmo livro por vontade própria e por prazer depois do período escolar são eventos bastante diferentes: o livro continua sendo o mesmo, mas o interesse faz a diferença.

O fato é que, na verdade, o aluno não gosta de estudar aquilo que não quer; ele estuda mais o que tem interesse em aprender, e “muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele” (ROGERS, 1969, p. 133): a curiosidade é uma característica inata do ser humano, e ele se interessa em aprender, descobrir, resolver problemas. Mas não quer dizer que queira aprender qualquer coisa ou sinta prazer com qualquer conteúdo. Ademais, a análise desse argumento específico de Rogers induz a reflexão de que o autor pretendia defender que as pessoas já têm motivação para aprender, mas ele tentou propor, sem abolir a obrigatoriedade do aprendizado, uma solução do problema da obrigação escolar e da irrelevância do conteúdo. Sem sucesso, pois, segundo ele mesmo, o passar dos anos na escola

amortece a motivação pelo aprendizado. O sistema educacional onde há obrigatoriedade escolar entorpece uma característica – na perspectiva Inatista – do ser humano, que é a curiosidade: tentar motivar um aluno a estudar algo irrelevante e por obrigação é uma batalha perdida. Apesar disso, a tentativa de Rogers é nobre, uma vez que estar errado ajuda a criação de novos caminhos.

A escola obrigatória, com estudantes de níveis e ritmos de aprendizagem sempre diferentes, é nociva ao aluno menos promissor em determinado conteúdo, pois ele se sente ameaçado e desajustado por causa dessa deficiência, torna-se alvo de chacota dos alunos adiantados e, com isso, um progresso perceptível parece distante com o passar dos anos na escola:

Quando é forçado a tentar ler em voz alta na frente do grupo, quando é ridicularizado pelo esforço que faz, quando as notas obtidas refletem, nitidamente, o seu malogro, não é surpreendente que possa passar muitos anos na escola, sem qualquer progresso perceptível na sua aptidão para a leitura (ROGERS, 1969, p. 161).

Uma pesquisa realizada por Anne Roe (1963, apud ROGERS, 1969, p. 181) mostrou que o sistema educacional que vigora até hoje também causa outros prejuízos: insuficiente valorização da resolução de problemas, depreciação de ideias “selvagens” e “tolas” e restrição à curiosidade, três elementos que vão contra a natureza da ciência de constante mudança e instaura barreiras que eliminam e desestimulam alunos à continuação do progresso. Como agravante, alunos “brilhantes” – especialmente os que não têm ciência de sua genialidade – se desencantam, cedem diante da castração intelectual, levando-os a buscar outros campos de estudo ou até mesmo perder o encanto em estudar. Os exames, ao contrário de suas intenções, na verdade não repelem aqueles considerados menos inteligentes, eles tendem “[...] a eliminar, definitivamente, os mais singulares e criativos dos nossos alunos, que simplesmente se recusam, como dizem eles, a ‘suportar todo esse **Mickey Mouse** (sic!)’” (ROGERS, 1969, p. 182, grifos do autor).

Uma das características centrais da sociedade – e provavelmente o mais importante de todas – é que tudo está em constante mudança, e a ciência já provou por si mesma que não existe conhecimento empírico estável. O que se sabe de

Física hoje pode estar defasado nos próximos 20 anos. De acordo com Rogers (1969, p. 106, grifos do autor), até mesmo a história – muitos acreditam que fatos, por ocorrem apenas uma vez, são inquestionáveis – passa por isso: “os chamados “Fatos da História” dependem, amplamente, da disposição e da índole atuais da cultura”. Assim que um aluno atinge o nível de conhecimento utilizável, o mesmo encontra-se desatualizado. O verdadeiro aprendizado acontece com a transformação do aluno em aprendiz autônomo, pois “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender [...]. Que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de **buscar** conhecimento oferece uma base de segurança” (ROGERS, 1969, p. 107, grifo do autor), seu aprendizado não pode depender apenas de outra pessoa que não seja ele mesmo. Isso não quer dizer que todos devam ser autodidatas, pois autodidatismo não é sinônimo de autonomia: ela permite que o aluno opte por aprender sozinho ou solicitar voluntariamente o acompanhamento de um instrutor. É preciso haver essa liberdade de escolha, e não uma coleira entre o aluno e o professor, por maior que seja sua competência de ensinar. Mas é importante observar que autodidatismo nem sempre é autônomo. É o caso do estudo obrigatório sem professor: quando, por exemplo, um estudante de escola obrigatória é punido com suspensão, e é obrigado a estudar sozinho. Além disso, Rogers mostra em sua obra que o autodidatismo não é um dom raro ou privilégio de poucas pessoas, pois uma experiência universitária citada por ele mostrou que é possível que professores promovam tal comportamento em seus alunos: [...] Adquiri, também, mais confiança em mim mesmo e nos meus hábitos de estudo, verificando que posso aprender por mim mesmo sem que um professor me conduza pela mão. (BULL, 1966, apud ROGERS, 1969, p. 123). E em outro depoimento de um estudante:

Sinto que estou aprendendo auto-habilidade (sic!). Não estou aprendendo só o trabalho da escola, estou aprendendo que a gente pode aprender tão bem por sua conta própria quanto a gente aprende quando é um professor que ensina à gente (BULL, 1966, apud ROGERS, 1969, p. 123).

No entanto, o autor alerta que há riscos para o estudo auto dirigido quando realizado de qualquer maneira. Ele é prejudicial quando se torna “um substituto do ato de pensar” (Rogers, 1969, p. 142), ou quando transforma o aprendizado em ato de memorização que compromete a criatividade.

A escola obrigatória é uma das estruturas que "educa" a sociedade a considerar o erro como algo abominável, e isso é um perigo para a sociedade moderna. O cineasta Peter Joseph descreve claramente o aspecto emergente da natureza em seu documentário *Zeitgeist Addendum*: todos os sistemas, seja o conhecimento, a sociedade, a tecnologia, a filosofia ou qualquer outra criação passará, quando não inibidas, por transformações fluidas e perpétuas. O que parece tão comum hoje – como comunicação e transporte – era imaginável no passado. Da mesma maneira, o futuro terá tecnologias, realizações e estruturas sociais sequer imagináveis no presente. A humanidade mudou a alquimia para a química, do universo geocêntrico para o heliocêntrico, da crença de que eventos sobrenaturais causavam doenças à medicina moderna. Esse desenvolvimento não parece ter fim, e saber disso é o que alinha a sociedade e a leva no caminho do contínuo do crescimento e do progresso. Não existe conhecimento empírico estático, existe a percepção do caráter emergente de todos os sistemas que se deve conhecer. Isso significa que o ser humano deve estar sempre aberto a novas informações, mesmo que isso ameace o sistema atual de crenças, e, portanto, sua identidade. A população sofre o medo da mudança, porque o seu condicionamento envolve uma identidade estática, e desafiar as crenças de alguém normalmente acaba em insultos e apreensão, porque estar errado é incorretamente associado ao fracasso. Na verdade, estar errado é ser algo a ser celebrado, pois isso leva as pessoas a um novo nível de entendimento e de maior consciência. O fato é que não existe um ser humano sábio, pois é uma questão de tempo para que suas ideias sejam atualizadas, alteradas ou erradicadas. “Ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável” – mas o mundo não é imutável – “Eis por que essa tem sido a sua função inquestionada, durante séculos” (ROGERS, 1969, p. 106).

A única certeza da ciência é que não há certezas, nunca haverá nada definitivo numa ciência verdadeira. Dito isso, o estudo, assim como a ciência, deve

ser feito de maneira experimental e em constante mudança, não com simples memorização de assuntos estampados em livros estáticos – nos dois sentidos –, pois ela era adequada apenas em tempos primitivos. Esse tipo de estudo serve para que os alunos percebam, na prática, que a ciência muda, não é absoluta: “A posse de um conjunto de conhecimento **sobre** a ciência não é proeza adequada ao estudante de hoje” (SCHWAB, 1960, apud ROGERS, 1969, p. 138, grifos do autor). A formação continuada, que nunca se acaba, é uma necessidade não apenas para a universidade, mas também para os jovens, e – por que não? – para toda a vida. O conhecimento absorvido e utilizado apenas para reproduzir o que já existe não proporciona grandes avanços. Como relatado por Mac Kinnon (1963, p. 23, apud ROGERS, 1969, p. 181):

Pessoa instruída na ciência não é, como nos habituamos, tantas vezes a pensar, apenas aquela que acumulou fatos, mas, antes, a que tem a capacidade de jogar com o que conhece, dando rédeas à imaginação, criativamente, para mudar o seu mundo de aparências fenomenais num mundo de síntese científicas.

Muitos acadêmicos – especialmente os envolvidos em cursos de licenciatura – alertam que o professor deve estar sempre preparado para responder perguntas, que ele é obrigado a saber de tudo. Mas, uma vez provado que o mundo é constantemente mutável, isso é impossível, e tal exigência é consideravelmente dúbia e contra a natureza da ciência. Outra questão que pode atrapalhar aprendizagem criativa é o rigor acadêmico, uma vez que muitos acreditam que a criatividade o impossibilita:

A criatividade na solução de problemas – escreve o Dr. Faw – tem sido proposta como um objetivo legítimo e valioso em educação. Contudo, o problema, antecipado por muitos colegas de faculdade quando lêem textos sobre criatividade, é o abandono dos padrões acadêmicos e do rigor escolar, em benefício de alguma quimérica aventura criativa. Não existe disparidade entre rigor acadêmico e necessidade de criatividade (ROGERS, 1969, p. 30).

Para Rogers, ensinar “é função exageradamente supervalorizada” (1969, p. 105), que ser instruído – ter o aprendizado realizado por um tutor – é interesse apenas de uma porcentagem das pessoas, já que aprendizado sem instrutor também é possível, com livros, aprendizagem programada, vídeo-aulas, máquinas de ensinar e outros meios. Na verdade, tal supervalorização, pelo menos no Brasil, refere-se ao campo do imaginário e da vontade de sonhar, pois no mundo real a profissão é bastante desvalorizada, trabalhadores da área são mal pagos e sofrem constantes frustrações. A supervalorização que Rogers menciona é uma fé excessiva que a sociedade tem de que os serviços do professor são indispensáveis, muito mais essenciais do que deveriam ser, acredita o autor. E essa fé só tende a aumentar, devido à desvalorização citada acima: quanto menos valorizados, maior o desejo de serem valorizados.

O autor também critica a concentração de poder na escolha dos professores sobre o que é relevante para o aluno e o que não é. Eles se justificam com a crença de que são mais inteligentes do que os jovens, e detém conhecimento suficiente para assegurar que estão certos e sabem o que é importante, tomam decisões no lugar dos alunos. Mas elas quase sempre são tomadas de acordo com as exigências do mercado, e acredita-se que apenas o que gera lucro é importante:

Que é que, no nosso ponto de vista superior, uma outra pessoa precisa saber? Admiro-me de que, ainda hoje, nos justifiquemos com a presunção de que somos uns sábios, em relação ao futuro, ao passo que os jovens são uns tolos. Estamos **realmente** seguros a respeito do que eles deveriam saber? (ROGERS, 1969, p. 106, grifo do autor).

Existe a discussão da suposição de que o que é ensinado é aprendido, o que em muitos dos casos não é verdade. Mas também seria sensato refletir que alguns professores, com a experiência da prática pedagógica, acreditam que todo o aprendizado é assimilado e duradouro. Como provado acima, isso já foi desmentido: uma vez que o aprendizado sem significação é rapidamente esquecido, o aluno não aprende; apenas memoriza por alguns instantes até que conclua um exame obrigatório. Boa parte do que se aprende na escola é esquecido, e uma grande

evidência desse fato é que qualquer aluno ou egresso de uma escola obrigatória é testemunha, o que dispensa pesquisas para prová-lo. Dito isso, infelizmente, a garantia do sucesso no ensino é ainda menor do que se imaginava. Por mais que aulas de Biologia ensinem coisas importantes para a sobrevivência, elas não serão relevantes aos alunos que não têm interesse em Biologia enquanto eles não estiverem enfermos, e pior: não se preocuparão com isso enquanto souberem que seus problemas de saúde podem ser resolvidos com uma consulta médica e remédios. Por outro lado, o aprendizado significativo autônomo é mais eficiente e sólido do que o aprendizado obrigatório de conteúdos irrelevantes: “quando se permite às crianças idearem a sua maneira de atingir novos conhecimentos, os conceitos que adquirem por esse processo têm maior profundidade, compreensão e durabilidade” (ROGERS, 1969, p. 138).

Para Rogers, um bom professor “estimula a liberdade de pensamento” (1969, p. 185) e têm ciência de que a aprendizagem é um processo eterno e constante, além de propiciar atmosfera agradável, estimulante e aberta para que ele ocorra. Tal argumento reforça a ideia de que o professor não pode ser obrigado a saber de tudo, ele “[...] não quer que seus alunos tenham como certo o que ele diz” (ROGERS, 1969, p. 185).

Isto é verdade, sobretudo, para a criança pouco privilegiada, a quem uma experiência anterior não oferece contexto algum dentro do qual se insira o material com que se defronta. Mas quase todo estudante descobre que extensas porções do seu currículo são, a meu ver, sem o menor significado. Assim a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significação (ROGERS, 1969, p. 4).

Quase que obviamente, um sonho de todo professor é proporcionar a aprendizagem significativa. Mas a realidade mostra que ela, infelizmente, é muito limitada devido aos currículos, à padronização de turmas, tarefas e provas, às notas como medidor de aprendizado. Para que a relevância do conteúdo aconteça e a criatividade floresça, o aluno é quem deve decidir o que quer aprender: “as melhores organizações de pesquisa, tanto na indústria quanto no mundo acadêmico,

chegaram à conclusão de que a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade” (ROGERS, 1960, p. 164).

Mas a relevância do conteúdo se estende para fora dos limites do ensino obrigatório. Uma pessoa que opta por prestar concurso público acredita que está estudando por vontade própria, mas é nítida a percepção de que, na grande maioria das vezes, a única coisa relevante para ele não é o aprendizado, mas a aprovação do exame e o salário que ganharia com o emprego. O conteúdo continua sendo irrelevante para ele, e conseqüentemente, é logo esquecido.

- Propostas de Carl Rogers para solucionar problemas do ensino

Rogers propõe que o ensino deva ter como objetivo a facilitação da aprendizagem, e que esta seria uma solução para os paradigmas da educação. Sua proposta é a construção do professor facilitador e que seja interativo com os alunos, que se informe bem sobre os problemas relevantes a eles. Ela caminha no sentido de levar o aluno a buscar seu próprio meio de aprender, torná-lo educacionalmente livre, fazê-lo reconhecer o aspecto emergente da natureza – tudo está em mudança:

Libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções dilatadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança (ROGERS, 1969, p. 107).

O método da facilitação de aprendizagem não terá eficiência a menos que “[...] a genuína intenção do professor seja a de criar um clima dentro do qual haja liberdade para aprender” (ROGERS, 1969, p. 139). Rogers explica um fato no ensino que hoje é amplamente aceito, especialmente nos cursos de licenciatura: “A direção não é mais do professor, mas das próprias crianças [...] o professor está, afinal, com a corrente e não contra ela” (ROGERS, 1969, p. 121). Vários elementos inevitavelmente acabam decidindo o que se deve aprender: existem leis de obrigatoriedade escolar, apesar de não ser o caso de todos os países; o sistema

educacional é curricular, o que cerceia os conteúdos aprendidos; os exames ditam quem “entra e quem sai”; o sistema estorva a sobrevivência de muitos estudantes autônomos; o mercado “peia” as pessoas limitando a liberdade de escolha de profissões e fornecendo remuneração para classes favoráveis. Não há a liberdade de escolha como Carl Rogers idealiza.

A liberdade de aprendizagem do aluno deve permitir a ele optar "tanto para aprender passivamente quanto para ter a iniciativa da própria aprendizagem" (ROGERS, 1969, p. 136): os que se sentem mais confiantes em aprender com um instrutor ou programa de estudo optarão por tê-lo, e os que preferirem o autodidatismo estudarão sozinhos ou tomarão por si mesmos iniciativas de estudos em grupo. O autor relata que, para que sua proposta funcione, é necessária a iniciativa do aluno: o professor fazer com a que ele confronte seus próprios problemas, participe responsabilmente do seu processo. “A aprendizagem significativa aumenta ao máximo, quando o aluno escolhe suas próprias direções” (ROGERS, 1969, p. 164). A aprendizagem ativa é mais eficaz que a passiva. Mas o argumento da necessidade de participação do aluno em seu aprendizado pode abrir espaço para interpretações perigosas, no sentido de que o professor deve poupar ao máximo seu esforço de ensinar, e que, se o sucesso depender apenas do aluno, qualquer fracasso é culpa dele exclusivamente. O estigma sobre o mau aluno é reforçado quando ele desenvolve estratégias para burlar o professor, os exames e o diploma, que atrapalham a aprendizagem significativa:

Quem é “duro”, cujos controles são, em regra, do tipo coercitivo, cuja disciplina é demasiadamente estrita, acha que sua opinião sobre as pessoas e, portanto, sua teoria, são confirmadas, porque os subordinados sabotam, continuamente, a sua política (ROGERS, 1969, p. 205, grifos do autor).

Como agravante, as provas levam o aluno a trapacear com a estratégia de – além da “cola” e outras – estudar o pensamento do professor para conseguir notas maiores nas provas. Ele perde tanto tempo se concentrando em adivinhar as prováveis questões que acaba aprendendo menos o conteúdo: “[...] não perderá o

seu tempo concentrando-se sobre o que é importante [...]. Focalizará, em vez disso, os interesses e os preconceitos dos [...] professores” (ROGERS, 1969, p. 177).

Por outro lado, o tipo de professor “brando” também enfrenta dificuldades, a partir do momento em que sofre abusos, quando a aprendizagem passa a depender somente dele, levando os alunos a serem preguiçosos, produzindo cada vez menos. Infelizmente, o fenômeno leva o professor a se inclinar na transformação para o tipo de professor rígido, caso que acontece com mais frequência em ambientes de ensino obrigatório.

Rogers alega que o facilitador da aprendizagem deve ter uma relação interpessoal autêntica e aberta com seus aprendizes. A capacidade de facilitação de aprendizagem não se resume a dominar um conteúdo, organizar currículos e cronogramas, dar aulas expositivas, usar livros e recursos áudio visuais – apesar de tais elementos poderem servir didaticamente. A facilitação da aprendizagem não pode se limitar ao formalismo educacional, pois ele “[...] baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz” (ROGERS, 1969, p. 108). Uma turma na qual o professor que interage com os alunos inconscientemente assimila o comportamento do professor e os alunos também passam a tratar uns aos outros como pessoas. O oposto também gera reações neles: quando o professor trata os alunos como máquinas, eles “[...] chegam até a se tratarem uns aos outros da mesma forma” (ROGERS, 1969, p. 183). O autor também alerta sobre certa necessidade urgente para a adaptação de professores nesse do facilitador que se relaciona com os alunos: “se não dermos atenção intensamente positiva ao lado humano inter-pessoal (sic!) do nosso dilema educacional, a nossa civilização estará a caminho da exaustão” (ROGERS, 1969, p. 126).

O autor acredita que, com sua proposta, surgem verdadeiros indivíduos com capacidade criadora, e o professor facilitador também aprende: “Quando este se torna agente da libertação de tal aprendizagem autoiniciada, verifica que **ele próprio** mudou, tanto quanto o aluno” (ROGERS, 1969, p. 125, grifos do autor). Também alega (1969, p. 206) que uma maior proporção de líderes facilitadores de aprendizagem ocorre com o treinamento prático.

Rogers (1969, p. 125) defende a importância de se propiciar um clima que encoraje o “aprendizado significativo, autoconfiante, pessoal”. Mas a obrigatoriedade do ensino de qualquer conteúdo irrelevante ao aluno é um obstáculo grande suficiente para impedir o aprendizado significativo e pessoal, mesmo que seja autoconfiante. Segundo Rogers, o estudo auto dirigido e auto apropriado – com ou sem tutor, e desde que o segundo seja optativo – compõem a única maneira de haver aprendizado significativo – que é a verdadeira aprendizagem – e que influa de fato no comportamento. Dito isso, ela não é possível num ensino obrigatório, com diplomas e com mercado de trabalho, pois não há liberdade para autonomia no aprendizado. Mesmo que o aluno possa escolher o que e quando estudar, aqueles elementos irão inevitavelmente levá-lo a caminhos específicos.

Mesmo que o aluno possa optar o que estudar e quando o fazer, seu aprendizado não será livre enquanto houver tais exigências que filtrem sua liberdade de escolha. As provas servirão para limitar seu pensamento e comprometer a criatividade e o pensamento crítico, pois serão eles os únicos a ditar o que é certo e o que é errado, e não o que o aluno pensa. O próprio autor confessa que é a favor da extinção do ensino obrigatório, dos exames e dos diplomas, e acredita nisso como o benefício para aprendizagem significativa autônoma. Mas sua proposta parece não girar em torno desse ideal. Sem mencionar nada a respeito de mudanças do sistema econômico, ele alega que se deveria abolir o ensino, e espera que “as pessoas que quisesse aprender se reuniram umas com as outras” (ROGERS, 1969, p. 156). No sistema atual, esse desejo é impraticável devido às pressões externas que ameaçam a sobrevivência dos indivíduos: eles precisam de empregos para se manterem, o mercado só emprega pessoas qualificadas – e ainda assim, não em todas as áreas do conhecimento – e as principais maneiras de se certificar a qualificação são os diplomas e a experiência de trabalho – algo difícil de ser avaliado. Infelizmente, no atual sistema, estudar apenas o que quiser é um risco de vida para a maioria.

Esta proposta de autonomia do aprendizado pode constituir em uma ameaça à profissão do professor, pois quanto mais alunos independentes, menos clientes, e, conseqüentemente, menor a fonte de renda. Num sistema em que lucro e avanço econômico são os objetivos principais da sociedade, não é confiável esperar que a

categoria abra mão de seus serviços e aceite perder sua essencialidade e tornar a sociedade independente, mesmo que isso seja em prol dela.

3.4 PAULO FREIRE

Por meio da experiência de alfabetização, Paulo Freire “descobriu que qualquer adulto em condições normais pode começar a ler em 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela” (ILLICH, 1973, p. 46). Isso mostra que o desempenho do aprendiz se relaciona com a contextualização do conteúdo com os interesses e com a vida do aprendiz. Por outro lado, apesar de serem apresentados dados de quantos trabalhos foram realizados (FREIRE, 1979, p. 79), não são mostrados número de alfabetizados com sucesso, índice de desistência ou nível de satisfação dos participantes. Mas o importante é que os educandos estudem se quiserem, e não por obrigação. Analisando o método de Paulo Freire, nota-se que o ensino não pode ser feito de maneira fechada, deve ser constantemente adaptado para as necessidades do grupo:

Experimentávamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 1989, p. 102).

A tendência da adaptação de métodos de ensino com as necessidades individuais dos aprendizes se repete nas ideias de Carl Rogers descritas na parte 2.3 e 4.3 dessa Monografia. Além disso, verificou-se a importância da educação sem cronograma e com o respeito ao desempenho individual dos alunos e do grupo ao todo. Para que o método funcione, é essencial que os educandos tenham liberdade na troca de informações de maneira livre e sem horários marcados para término.

Também se verifica a importância da educação não curricular, e que os conteúdos, materiais e método de estudo devem ser coerentes aos estudantes: “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 1981, p. 22). A eficiência do método depende da liberdade para a sua adaptação no que diz respeito tanto ao conteúdo quanto ao currículo, cronograma e prazo. Esse aspecto é mais uma prova de que a obrigatoriedade escolar e as leis que regulamentam como, quando e porque ensinar são empecilhos para a eficácia do ensino, especialmente na metodologia de Paulo Freire. Quando o conteúdo é relevante para a sociedade – como, por exemplo, o Direito para a melhoria política em geral – e não é relevante para um indivíduo, torna-se mecanizado, suas fontes de motivação são diferentes da vontade própria, como a remuneração ou o status social. Assim, o aprendizado mecanicista está desconectado do interesse individual, comprometendo a ação do homem nas mudanças mais significativas possíveis. Em outras palavras, uma pessoa que escolhe sua profissão por prazer é mais produtivo:

Tanto erra o idealismo ao afirmar que as idéias separadas da realidade governam o processo histórico, quanto erra o objetivismo mecanicista que, transformando os homens em abstrações, nega-lhes a presença decisiva nas transformações históricas (FREIRE, 1983).

O método de Paulo Freire abrange uma área consideravelmente ampla (linguagem e comunicação), o que torna mais fácil a sua aplicação, pois a habilidade de leitura e comunicação pode ser utilizada em um número muito maior do que no caso de outras áreas do conhecimento. Para que suas ideias centrais – conscientização, contextualização com o universo do aprendiz – sejam aplicadas, é necessário adaptar às ciências específicas que se pretende ensinar, tendo em vista que sua experiência foi mais voltada para a alfabetização de adultos.

O ensino proporcionado pelo método Paulo Freire não é voltado especificamente para exigências do mercado de trabalho: ele proporciona habilidades para benefício próprio ao invés de capacitação para mão-de-obra e recursos humanos. Mas o trabalho não deixa de ser importante, pois aprender a ler é

uma forma de libertação e pode proporcionar independência no aprendizado e busca por mais informações de interesse individual.

Segundo Brandão (1981, p. 21), “um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. Se a palavra **educar** estiver no sentido de ensinar um conhecimento, tal colocação parece estar equivocada, pois existem vários casos de autodidatismo, alguns deles extraordinários como o de um garoto de nove anos em Summerhill que aprendeu a ler sozinho (NEILL, 1976, p. 27). O argumento pode estar certo quando se verifica que a interação do homem com meios de aprendizagem como livros e áudio é viabilizada graças à disposição que outro indivíduo teve de registrar o conhecimento para que fosse possível sua transmissão de maneira indireta, não presencial. Mas ainda assim há casos em que se aprende sem livros, como o de vários alunos de Summerhill que nunca frequentaram aulas daquela escola, passavam o dia na oficina de ferramentas e se tornaram excelentes profissionais da mecânica (NEILL, 1976, p. 78). “[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber” (BRANDÃO, 1981, p. 21). Além disso, a existência do registro de um conhecimento - livros etc. - não são empecilhos para a redescoberta. Em outras palavras, só porque a habilidade de somar e subtrair já existe em livros de matemática não quer dizer que uma pessoa não possa "descobrir" tais habilidades, tendo a sensação de que foi o primeiro no mundo a fazê-lo. Essa específica linha de pensamento de Paulo Freire parece mostrar uma tendência a desacreditar na independência intelectual e a defender a ideia de que todos devem ser dependentes de um educador para aprender, pesar de sua proposta poder ser considerada uma superação ao ensino tradicional e conteudista.

3.5 JOSÉ PACHECO

Para que a proposta de Pacheco (2008, p. 41) – os Círculos de Estudo, sem posicionamento fixo de professor e aluno, sem séries e sem currículo fixo – funcione,

é necessário o respeito ao tempo e ao interesse dos alunos, e a primeira característica se repete no método de Paulo Freire. Os grupos de estudo devem decidir o que, quando e como estudar o conteúdo escolhido. Além disso, a escola não é o único ambiente de aprendizado: “a atitude formativa não se confina ao tempo-espaço de encontros formais” (PACHECO, 2008, p. 57). Dito isso, não é prazo estipulado para a formação dos indivíduos, nem garantias de que aprenderão tudo o que o mercado de trabalho ou o governo exigem. Isso pode gerar o risco de alunos não conseguirem formar de subsistência, vínculos empregatícios, ou ter que contar apenas com a herança dos pais como forma de sobrevivência – o que é privilégio de um número extremamente pequeno de pessoas. Além disso, como as ofertas de empregos são limitadas, pode haver casos de alunos com formação específica em áreas que não tenham vagas suficientes para ele. Por exemplo, se um número muito grande de alunos usuários do método de Pacheco tiver a formação centrada em engenharia e esse número for menor que as oportunidades de empregos na área, haverá aqueles que não conseguirão trabalho. Ademais, uma vez que a tendência da produção é a automatização dos serviços, qualquer indivíduo está fadado ao azar de ter sua mão de obra substituída por máquinas, dificultando ou comprometendo suas chances de adquirir alguma fonte de renda. Antigamente, os amanuenses eram pagos para copiar livros à mão, mas com o surgimento das máquinas copiadoras, a profissão foi extinta e eles perderam sua principal fonte de renda.

O autor não deixa claro se os alunos da Escola da Ponte têm a opção de não estudar, como ocorre em Summerhill. Mas pode-se deduzir, analisando as características do Círculo de Estudos, e por ser uma escola aberta para a comunidade, que na verdade não se trata exatamente de uma escola com propósitos governamentais, mas sim um Centro de Ensino.

Segundo Pacheco (2008, p. 57), “o círculo contribui para solucionar dicotomias entre formação instituída e formação informal, para integrar num mesmo processo de formação inicial e a formação não inicial”. Fazendo uma analogia, nem todo o conhecimento humano é acadêmico – nem é obrigado a ser –, e uma prova disso é que uns acreditam, além de milhares de subjetividades, na existência de Deus, enquanto que outros não. A questão principal pode ser a de que os alunos correm o

risco de aprender erros perigosos para a sua integridade – especialmente em relação a conhecimentos sobre saúde.

José Pacheco alega que “a irrelevância do formador (externo, tradicional...) não pressupõe a ausência de mediações, já que todos os indivíduos necessitam de apoios exteriores”. Entretanto, para os Círculos de Estudo, a presença de um mediador pode auxiliar o caminho do grupo, mas isso não significa que ele não consiga se desenvolver por conta própria, pois se fosse o caso, seria impossível a existência do autodidatismo. O argumento de Pacheco a respeito da independência do aprendizado se assemelha ao de Paulo Freire quando considera que “ninguém se educa sozinho”, parafraseado por Brandão (1981, p. 21). No entanto, a linha de pensamento de Pacheco parece estar voltada para a correção. Em outras palavras, a função do mediador seria mais relacionada à comprovação de que o aprendizado dos membros do Círculo de Estudos é academicamente válido, pois existe o medo de que a total autonomia do aprendizado possa criar aberturas para qualquer interpretação e hipótese sem comprovação, arruinando a credibilidade da ciência, caso todos os “achismos” fossem considerados como fatos. Mas a análise dos dados da obra de Pacheco mostra que a função do mediador é auxiliar na busca das informações pelas fontes mais confiáveis possível: “os formadores funcionam mais como facilitadores de acesso crítico a fontes de informação” (PACHECO, 2008, p. 57).

Os cinco autores analisados e suas propostas para solução de paradigmas da educação possuem visões com um ponto em comum: a questão da autonomia e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Apesar disso, uns possuem visão mais abrangente e outros mais reduzidas. Por exemplo, Illich aborda o “macro” ao sugerir a extinção de todo o ensino obrigatório do mundo, Rogers e Neill também mostram claramente serem a favor dessa visão, mas seus argumentos têm focos diferentes e não se engajam tanto nesse ideal. Paulo Freire é o autor que mais aborda áreas diferentes durante sua argumentação, e foca bastante na análise sociológica dos indivíduos de seu programa, isto é, analfabetos pobres em situação de opressão. Já Pacheco permanece bastante centrado e limitado em seus objetos de análise: o Círculo de Estudos e a formação de professores como mediadores. Por

fim, todos os autores mostraram que a autonomia no aprendizado funciona e é um dos melhores – se não o melhor – caminhos para um aprendizado eficaz e relevante. No entanto, a proposta de Rogers parece ser a que menos concretizou esse objetivo.

3.6 ANÁLISE CRÍTICA DOS AUTORES

A simples existência da escola cria uma demanda por conhecimento institucionalizado impossível de ser atendida, pois ela será sempre maior do que o dinheiro necessário para atendê-la. Mesmo que o governo invista em oportunidades para os pobres, o nível abissal de desigualdade continuará inevitavelmente existindo, e a demanda crescente fará tais investimentos continuarem sendo insuficientes. Apesar de ser possível para classes mais pobres conquistar boa educação – ainda que com muito mais esforço que o normal – a via de regra permanece: os ricos sempre terão mais oportunidades educacionais que os pobres, mesmo que não desfrutem dela: “Em qualquer parte, todas as crianças sabem que tiveram uma oportunidade – ainda que desigual – numa loteria obrigatória” (ILLICH, 1973, p. 83).

Estudar por vontade própria é muito mais produtivo do que por obrigação. E mais, conforme Carl Rogers (1960, p. 160) apresenta os dois tipos de aprendizagem – a significativa e não significativa – e mostra que a significativa é a única verdadeira e mais duradoura. Infere-se que o aprendizado relevante e por interesse próprio é o único realmente eficiente: “uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesma”. Uma pedagogia que funcione com premiações e elogios não torna o aprendizado livre se ele for obrigatório e irrelevante para o interesse do aluno. A motivação funciona como “mola mestra” para a organização do aprendiz no seu processo de aprendizagem, a vontade é mais motivadora do que a recompensa:

Quando uma pessoa tem algum objetivo a alcançar e vê que se dispõe de um material relevante à abstenção do que quer a aprendizagem se faz com grande rapidez [...] É evidente que o tempo de aprendizagem de vários assuntos se reduziria a uma fração do que ordinariamente é empregado, se o aprendiz percebe que a matéria se relaciona com os seus objetivos pessoais. Provavelmente,

bastaria um terço ou um quinto do tempo atualmente dispendido (ROGERS, 1960, p. 160).

Ao contrário do senso comum, a autonomia no aprendizado não compromete o desenvolvimento intelectual. Pelo contrário, como mostrado por Rogers (1960, p. 181):

[...] quando se **ensinam** os alunos a proferir juízos sobre idéias e se lhes proporcionam estímulos, numa atmosfera de liberdade, para **produzir** idéias, ainda que pareçam as mais desarrazoadas, verificar-se-á que realmente produzem idéias para solução de problemas, em maior quantidade e de melhor qualidade do que os grupos controlados, como ficou demonstrado na pesquisa de Parnes e Meadow (1963, grifos do autor).

Mas vale observar que a proposta de Carl Rogers – facilitadores de aprendizagem – pode tornar o aprendizado autônomo ainda mais eficiente, pois auxilia o aprendiz a alcançar seus objetivos mais rápido.

Na perspectiva Inatista, as pessoas já são motivadas a aprender, mas a obrigatoriedade é caráter desmotivador, especialmente na educação: “o lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida” (ROGERS, 1969, p. 133). A obrigatoriedade escolar transforma o estudo em tarefa “chata” assim como o trabalho obrigatório transforma o trabalho em atividade também “chata”. Até mesmo em Summerhill, onde há grande liberdade de afazeres e as leis de convívio são criadas e fiscalizadas pelos próprios membros da comunidade, isso acontece: “Dos que trabalhavam, a maioria tinha os olhos no relógio. Não havia qualquer aspecto divertido no trabalho, portanto ele caceteava toda gente” (NEILL, 1976, p. 54).

Uma vez que algumas pessoas acreditam que a leitura obrigatória é ruim e desestimulante, é coerente questionar se o ensino obrigatório também não é. E ainda: também questionar se qualquer atividade humana sob condição de obrigação também causa problemas, e se a vontade própria ao realizar uma atividade é forte suficiente para que a produtividade seja maior do que seria se tal atividade fosse feita por obrigação e não por prazer. A análise dos dados dessa Monografia –

especialmente a parte sobre a escola Summerhill – mostrou que essa hipótese procede. O desprazer pelo estudo e o trabalho causado pela obrigatoriedade também explica porque pessoas estão sempre de “olho no relógio” aguardando ansiosamente pelo fim da aula ou do expediente, além de reclamarem das segundas-feiras e exclamarem com muita alegria a chegada da sexta-feira – pois no fim de semana não há aula nem trabalho. Esses comportamentos podem ser reações do cérebro diante de agonia, e mesmo que o indivíduo goste do seu trabalho, há dias em que não tem vontade de trabalhar, mas de fazer outras coisas. Prova desses dois acontecimentos é que Summerhill mostrou que ex-alunos de escolas regulares passam muito mais tempo apenas se divertindo, antes de começarem a frequentar aulas por vontade própria, sem obrigação, e todas as crianças têm seus limites para o tempo de procrastinação: uma hora se entediam, “enjoam” de apenas brincar e começam a sentir prazer por outras coisas como a busca pelo conhecimento, que é característica inata do ser humano, segundo Rogers (1969, p. 160). Quanto maior a obrigatoriedade no estudo, menor a vontade de estudar, e quanto maior a obrigatoriedade no trabalho, menos a vontade de trabalhar. Estudar e trabalhar por obrigação podem desestimular, podendo ocasionar sentimentos de repulsa e preguiça. O ser humano é uma espécie bastante adaptável, mas sua adaptabilidade pode ser tanto para coisas boas quanto ruins. Adaptar-se à obrigatoriedade tende a gerar indivíduos neuróticos, preguiçosos, oportunistas; indivíduos que acreditam ter superado a fase de frustração, mas continuam sofrendo as reações do organismo que luta desesperadamente para ser livre. Numa sociedade de ensino obrigatório, o chamado “hábito de estudo” não deveria ser visto como virtude, pois é uma adaptação ao sistema que gera mentes padronizadas, cada vez menos interessadas no estudo, já que esse sistema “ensina” às pessoas a não sentir prazer em estudar:

De fato, os estudantes sadios redobram, muitas vezes, sua resistência à aprendizagem quando se percebem mais compreensivamente manipulados. Esta resistência não se deve ao estilo autoritário da escola pública ou ao estilo sedutor de algumas “escolas livres”, mas à abordagem fundamental, comum a todas as escolas – a idéia de que o critério de uma pessoa vai determinar o

que e quando outra pessoa deve aprender (ILLICH, 1973, p. 79, grifos do autor).

Além disso, muitas crianças são “equivocadamente diagnosticadas” com dificuldade de aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No entanto, algumas delas, ao invés de terem problemas de aprendizagem, podem estar sofrendo reações aos malefícios do ensino obrigatório por não se adaptarem a ele. “Não é demonstração de saúde estar bem ajustado a uma sociedade profundamente doente” (KRISHNAMURTI, apud JOSEPH, 2011). Quanto mais o indivíduo se adapta ao sistema atual – o sistema monetário –, maiores as sequelas.

O método Paulo Freire serve também para compensar problemas relacionados à autoestima e que são causados ou agravados pelo sistema monetário. Público alvo de seu projeto é a classe economicamente mais pobre do Brasil, geralmente trabalhadores rurais em situação hierárquica extremamente desigual perante os opressores. O método tem o intuito de alfabetizar e promover a liberdade, mas não quer dizer que todo e qualquer analfabeto tenha o mesmo perfil de oprimido, visto que alguns alunos de Summerhill foram bem sucedidos na vida e conseguiram meio de subsistência. O método de Paulo Freire adapta-se às necessidades do público alvo e atende bem à proposta, visto os índices de sucesso e reconhecimento do idealizador pelo mundo. Um diferencial de Paulo Freire comparado com as outras propostas analisadas é a grande dedicação pela contextualização do método e material de ensino, havendo antes do Círculo de Cultura um grande e complexo levantamento de dados sobre a comunidade contemplada pelo programa. Mas o idealizador tem a opção de escolha do grupo, devido ao seu engajamento político voltado para a classe oprimida.

Depois de Neill, a proposta de José Pacheco – Círculo de Estudo, que se assemelha à proposta das Redes de Aprendizagem de Illich – parece ser a segunda que mais se aproxima da concretização do aprendizado autônomo, pois além de não haver a obrigatoriedade escolar, respeita os interesses e ritmo individuais, sem tornar o aprendizado completamente autodidata descartando a presença de um mediador

ou guia que detenha conhecimentos suficientes para auxiliar o caminho do aprendizado mais eficiente. Mas, assim como no caso de Summerhill, não é suficiente para que seja possível a total liberdade de aprendizado devido à existência de pressões externas do sistema e do mercado, que são bem maiores que as pressões existentes em escolas estritas.

- Inevitáveis malefícios da escola obrigatória

A escola e o sistema criam uma obrigatoriedade de aprendizado e limitam as escolhas. Exemplos que provam isso são artistas e artesãos que não conseguem dinheiro com o conhecimento que têm e são inevitavelmente obrigados a buscar outra forma de sustento na grande maioria das vezes contrário aos interesses individuais.

Não se pretende, aqui, negar que exista violência na escola, intimidação por parte dos jovens e outros problemas. Pretende-se aqui mostrar que o fenômeno da desmotivação na escola obrigatória acontece com todos que passam por ela.

Para Rogers (1969, p. 5), significar é a essência da avaliação do aprendizado. Uma tarefa impossível na escola obrigatória, pois ainda há o problema do interesse individual, fortemente associado à irrelevância do conteúdo. Um conteúdo relevante para o professor não significa que também seja para o aluno: um engenheiro que leciona Física precisa do conteúdo que ele ensina, mas ele não terá relevância ao aluno que não tem interesse nem necessidade do conhecimento, mesmo que ocorra o fenômeno sugerido por Freud (1905, p. 998, apud KUPFER, 1989, p. 88), chamado Transferência: um aluno que sente admiração pelo professor se sente motivado a estudar, mesmo que o conteúdo seja irrelevante, mas ele continua sendo irrelevante.

- Valorização do professor

Uma das razões para o excesso de valorização dos professores, mencionado por Rogers (1969, p. 105), é a grande e inegável importância do conhecimento para

qualquer pessoa: conhecimento é poder, e informação pode ajudar a melhorar a qualidade de vida, promover a independência e gerar outros benefícios. Mas como toda profissão que tenta valorizar sua categoria, os profissionais da educação não querem abrir mão da suposta dependência que a sociedade tem neles para que haja educação – mesmo que seja autônoma. A extinção da escola obrigatória a favor da autonomia no aprendizado é uma ameaça à profissão do professor, podendo até mesmo comprometer seus empregos, e, conseqüentemente, sua forma de sustento.

É comum ouvir-se no Brasil um discurso de conotação religiosa sobre a importância do professor para a educação, como se a humanidade dependesse exclusivamente de seus serviços para aprender algo, e que uma nação sem professores jamais alcança prosperidade. No Brasil, onde muitos acreditam que as escolas dos Estados Unidos são umas das melhores do mundo, poucos têm ciência do enorme fracasso no ensino desse país, e acabam associando índices de PIB e IDH com qualidade de educação:

Eu acredito que todo sistema é perfeitamente projetado para alcançar os resultados que alcança. Nosso atual sistema de ensino público é projetado para produzir um milhão ou mais desistentes por ano; graduandos de Ensino Médio com conhecimentos e habilidades inadequados para maior educação ou força de trabalho; e oportunidades educacionais que são intimamente ligadas à riqueza e educação da comunidade e pais de uma criança* (WEHLING, 2007, p. 6. Tradução nossa).

O argumento da dependência exclusiva do professor para o aprendizado poderia até fazer sentido antes da era da informação e para pessoas que, na mesma época antiga, não podiam pagar por materiais de estudos e professores, nem desfrutavam das redes de aprendizagem que existem hoje e estão disponíveis para a maioria. Mas verifica-se que há uma tendência de que, com o passar dos anos, as

*I believe that every system is perfectly designed to get the results it gets. Our current public education system is designed to produce a million or more dropouts per year; high school graduates with inadequate knowledge or skills for further education or the workforce; and education opportunities that are closely linked to the wealth and education of a child's parents and community (WEHLING, 2007, p. 6).

peças dependam cada vez menos de serviços humanos para atingir objetivos, e exemplos disso são a automatização da produção. O aprendizado autônomo já é uma possibilidade para a maioria, senão, para todas as pessoas. Mas ainda assim, não há garantias de que todos terão a vontade de aprender o necessário para arrumar um emprego disponível no mercado que garanta a sobrevivência, nem que há vagas para todos se houvesse total liberdade de aprendizado.

Apesar de esta Monografia não mostrar dados concretos dos malefícios da obrigatoriedade escolar no mundo inteiro, existem casos de países ricos – além do caso dos Estados Unidos aqui apresentado – com problemas sérios com o sistema educacional. Um exemplo de país de primeiro mundo que pode vir em mente em relação à educação e desenvolvimento é o Japão. Seus grandes avanços tecnológicos e econômicos são evidentes. Entretanto, aquele país paga preços muito altos pela eficiência, e seu sistema social possui fortes contradições. O país tem uma das maiores taxas de suicídio do mundo, e índices preocupantes mostram o aumento de jovens nessa taxa: “o número de jovens com menos de 30 anos que se suicidaram no Japão em 2008 alcançou o recorde de 4.850 [...] enquanto os casos de suicídio entre menores de 20 anos subiram 11,5%” (G1, 2009). Segundo Erica Peaslee (2011, p. 2), o índice de adolescentes suicidas no Japão cresceu o dobro comparado com a mesma taxa nos Estados Unidos, e os estudantes que cometeram suicídio entre 2004 e 2007 atribuíram os problemas relacionados à escola como uma das principais razões das mortes. A questão do *bullying* nas escolas do país é tão grave que o Estado precisou interferir. Segundo o Portal Webnews (2012), o Ministério da Educação Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia do Japão iniciou uma pesquisa em todas as escolas do país para averiguar a questão da violência física e simbólica, e que tal necessidade foi catalisada após o incidente em julho de 2012 de um aluno de escola que se suicidou após ser intimidado por outros: “o Ministro da Educação, Hirofumi Hirano disse a repórteres [...] que o número de consultas de *ijime** havia subido acentuadamente desde a história que fez manchetes em todo o país, informou o jornal Sankei”.

**ijime*: *bullying*.

- Reflexões sobre o assunto

No Brasil o ensino é obrigatório e regulamentado por leis como a do Abandono Intelectual – presente no artigo 246 do Direito Penal (BRASIL, 2012). A lei criminaliza pais que não matriculem seus filhos em escolas públicas ou particulares e optem por instruí-los por conta própria ou apenas com professores particulares. Isso é mais uma observação que denuncia a gravidade da situação devido ao monopólio que as instituições de ensino detêm sobre o conhecimento e de sua comprovação.

A preguiça e o desinteresse são comuns na sociedade atual devido, entre outros fatores, à competição. Ela também é um obstáculo para a potencialidade máxima do aprendizado, pois quando uma pessoa estuda apenas para competir com as outras, seu progresso e nível de interesse tendem a depender de olhares externos e a limitar-se conforme o nível de seus competidores: só é estudado o suficiente para vencer a competição. O aprendizado poderia ser mais produtivo se todos os indivíduos utilizassem a si mesmos como parâmetros de comparação, reconhecem que não nasceram para competir, mas para superar a si próprios. Uma mente que se comporta com tal consciência está sempre em progresso, mesmo que seja a mais brilhante do mundo. A competição é um obstáculo não só para o aprendizado mais eficiente, mas para todas as outras atividades na vida, gerando pessoas acomodadas e a perigosíssima zona de conforto.

A colocação de que os alunos não gostam de estudar é relativa. Qualquer um que tente provar essa hipótese deve questionar o objeto de estudo desse aluno, pois não sentir prazer em estudar qualquer coisa que seja é uma noção dúbia, uma vez que, na perspectiva Inatista, todos os seres humanos têm interesse natural em aprender, e inclusive aprendem inconscientemente com experiências de vida. Também é necessário perguntar que tipo de estudo é esse: acadêmico, supérfluo, lúdico etc. Caso a aquisição de qualquer informação seja considerada como aprendizado, a memorização de nomes de personagens de quadrinhos pode ser considerada como estudo, por mais inútil que seja aos olhos de professores e acadêmicos.

- Redação dos autores

A redação de Ivan Illich é bastante persuasiva: seus argumentos estão em torno de características praticamente imutáveis, inerentes a todas as escolas obrigatórias do mundo. Apesar de suas ideias terem sido publicadas na década de 60, suas críticas sobre as instituições e a escola perduram até hoje. Além de apresentar características do seu alvo de crítica – a escola –, também apresenta dados numéricos e exemplos verídicos que sustentam seus argumentos. Apesar disso, a leitura dos textos de sua obra analisada para esse trabalho pode ser complexa para alguns, especialmente para jovens ou pessoas não familiarizadas com textos acadêmicos.

Na obra de **Liberdade Sem Medo: Summerhill**, o autor A. S. Neill apresenta em sua redação opiniões subjetivas. Prevaecem em sua redação opiniões subjetivas e, principalmente, reflexões empíricas: exemplos de situações que vivenciou tanto na escola Summerhill quanto com a troca de experiências fora dela. Apesar disso, seu texto é bem persuasivo e o material relacionado às experiências da escola – que é única no mundo – são bastante válidos para análise e serve de referência para o assunto ensino não-obrigatório.

A leitura dos argumentos de Carl Rogers é complexa por vários motivos. A estrutura textual possui vocabulário altamente acadêmico; muitas de suas ideias, devido aos anos que se passam desde sua publicação, já se apresentam um pouco questionáveis na atualidade. Grande parte de seus argumentos é redundante, há certa desorganização cronológica deles, pois se apresentam “espalhados” pelo livro. Além disso, muitos deles são apresentados com citações experiências de ensino e depoimentos de alunos: boa parte do texto baseia-se em histórias – a maioria delas, não vivenciadas pelo autor, o que pode levar a uma parcialidade na apresentação delas – e reflexões, havendo menos espaço para explicações teóricas objetivas. Além disso, a leitura torna-se cansativa quando o leitor percebe que as partes mais importantes da obra demoram a surgir. Mas as ideias do autor são umas das mais renomadas atualmente, e importantíssimas para reflexões profundas sobre a educação.

A redação de Paulo Freire é bastante teórica e de difícil entendimento, possui muitos termos de significados complexos, argumentos da área da Filosofia, Sociologia e da Educação. O autor mistura teoria pesada e complexa com linguagem coloquial, reflexões subjetivas – utilizando a linguagem coloquial referindo-se constantemente a sentimentos como amor – e relatos de experiências de sua metodologia. Usa expressões complexas – como **transitividade ingênua, nexos causais, ontológica vocação, causalidade autêntica** – e, em geral, não explica de maneira simples suas reflexões. As ideias expostas em suas obras não seguem ordem nos parágrafos, misturam-se quase de maneira aleatória e são constantemente retomadas em partes distantes do texto. Interrompe relatos de experiências para introduzir teorias complexas e vice-versa.

É possível notar de maneira sutil que o texto de Paulo Freire é voltado para um público de leitores específicos, pois a linguagem algumas vezes é subjetiva – fala-se a respeito de amor e que sem ele o entendimento do método é “poesia pedagógica”. Constantemente é perceptível o caráter intenções políticas no discurso do autor:

A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmo “cultos e superiores” (FREIRE, 1989, p. 105, grifos do autor).

A visão do autor sobre a educação se relaciona à libertação do indivíduo por meio da promoção do conhecimento que propicie a independência intelectual, a crítica às instituições e às relações de poder, e seus programas de ensino seguem conduta coerente a esses pensamentos: “à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância” (MANNHEIM, 1942 p. 50, apud FREIRE, 1989, p. 102). Inclusive, em vários casos de aplicação do método houve conflitos entre lavradores e pecuaristas, devido à grande conscientização que o

programa proporciona à comunidade dos alfabetizandos – o que é contra o interesse de muitos produtores pecuaristas, donos de terras e “jagunços”. O método envolve a conscientização e a libertação dos educandos perante as forças opressoras, e essa conscientização eleva a autoestima e a valorização dos camponeses por si próprios, podendo gerar a mobilização deles contra os opressores. Isso ocorre não apenas de maneira direta com os debates dos educandos sobre as condições de vida, mas também de maneira indireta. As palavras coletadas na pesquisa do universo da comunidade são carregadas de significado político e constantemente induzem ao inconsciente pensamento dos trabalhadores oprimidos, tudo está carregado dos assuntos e da vida da comunidade.

A redação de Pacheco (2008, p. 52) possui teorias muito complexas e específicas das ciências da educação e formação de professores, expressões de difícil entendimento – como “agudiza-se a interpelação séria” – algumas metáforas, expressões em latim sem significação clara – como *hic et nunc* e *re-ligare*. Mas em geral, as ideias do autor são organizadas nos capítulos em determinada ordem de reflexões e separados sem fugir do assunto. Ao contrário de Neill, o idealizador da Escola da Ponte praticamente não relata nenhum acontecimento dos alunos ou professores, e se concentra em partes teóricas e explicação da metodologia utilizada na escola. As únicas “vozes” do corpo docente e discente presentes no livro são de professores da escola relatando reflexões sobre dificuldades de trabalho, mas sem citar exemplos de acontecimentos.

Por fim, verificou-se que os autores mais persuasivos, na opinião deste acadêmico, são Ivan Illich e A. S. Neill, pois, devido à facilidade da leitura, atinge um grupo maior de leitores, tanto leigos quanto conhecedores profundos de teorias acadêmicas complexas e intertextualidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma crítica é feita sem nenhuma proposta de solução, é comum haver a recusa da aceitação dela; as pessoas preferem ignorá-la por terem medo de que o reconhecimento dos fatos ameace a estabilidade de suas vidas e acarrete o caos irreversível. Felizmente, não é o caso do presente trabalho.

Para entender a proposta apresentada nesta Monografia, é preciso analisar o principal obstáculo para a educação livre e autônoma: o sistema monetário. O dinheiro, a obrigação de trabalhar por sobrevivência e a necessidade de mão-de-obra humana para a subsistência da sociedade geram o mercado de trabalho – cujas influências sobre o ensino obrigatório são muito maiores que as pressões internas da escola ou do Estado –, o ensino como mercadoria, a obrigação dos certificados para a obtenção de empregos e, conseqüentemente, a fonte de renda e de sobrevivência. É o sistema monetário que:

- Cerca os seres humanos a um grupo seletivo de profissões garantidoras de sobrevivência, bem-estar;

- Cria uma obrigatoriedade escolar implícita por meio de diplomas, empregos, salário e mercado. Obriga pessoas a estudar o que não querem, e com prazo estabelecido, o que desrespeita o ritmo e a autonomia de interromper e continuar o estudo a qualquer momento desejado. Como agravante, a sociedade já está adaptada a considerar que tais pressões são essenciais, que sem elas não haveria aprendizado, ou se houvesse, seria muito reduzido, suposição que foi mostrada, nesta Monografia, como sendo equivocada. Pelo contrário, para que o aprendizado mais eficaz e duradouro possível ocorra, é necessário extinguir o obstáculo da obrigatoriedade escolar – tanto o direto, das escolas, quanto o indireto, do sistema;

- Mantém o mercado de trabalho, que impede a extinção dos exames e dos diplomas. Sem o fim desses dois, o ser humano continuará preso à institucionalização do aprendizado, jamais será livre para aprender;

- Dificulta ou inviabiliza o verdadeiro aprendizado – o de significação – e conseqüentemente as propostas Redes de Aprendizagem, Facilitador de

Aprendizado e Círculo de Cultura, pois impossibilita que o aluno escolha suas próprias direções;

-Torna a proposta da escola não-obrigatória uma ameaça à sobrevivência dos professores, conseqüentemente induzindo a categoria a se corromper para sua manutenção e integridade;

-Obriga a sociedade a depender de serviços, pois eles pagam seus prestadores;

-Cria por si só uma demanda por ensino que nenhuma quantia de dinheiro consegue atender. Como mostrado na parte 2.1 (ILLICH, 1973), a educação universal é economicamente impossível. Mas a visão de milhões de professores voluntários acompanhando o aprendizado de outras pessoas sem receberem dinheiro para se responsabilizarem pela educação de uma sociedade inteira também é um sonho utópico;

-Não é o dinheiro que vai viabilizar educação para todos. Exigir dos governos o investimento na educação não vai solucionar os problemas da educação;

-Gera uma sociedade competitiva, comprometendo a cooperação em larga escala de grupos de aprendizagem. Além disso, a concorrência é nociva para o bem estar social e só é "plausível" para o funcionamento do sistema monetário;

-É por causa do sistema monetário que as propostas analisadas nesta Monografia não são suficientes para extinguir por completo o ensino obrigatório e viabilizar o aprendizado autônomo.

O problema está não apenas na simples existência do ensino obrigatório, como também na do sistema monetário, que impossibilita a extinção dele. Enquanto o sistema monetário existir, a educação universal – para todos – e de qualidade jamais será possível.

Ivan Illich (1973, p. 18) diz que a educação universal “seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o estilo das escolas atuais”. Mas isso seria o mesmo que transferir a outrem o papel da escola: mudaria apenas o nome, a instituição **escola** continuaria existindo. Dentre outros motivos, o papel da educação não pode depender de instituições, pois no sistema monetário o interesse delas é o lucro, mesmo que para isso acarrete em promover serviços ruins e piorar os

problemas que supostamente diz tentar resolver – o que acontece em muitos casos – e as instituições honestas que não visam tal objetivo de crescimento econômico são inevitavelmente “engolidas” pelas concorrentes mais poderosas. O ensino também não pode depender do governo, pela mesma razão. Ivan Illich (1973, p. 91) defende a necessidade de se usar a legislação, o planejamento e o investimento “para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem”.

A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a *teia* educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado (ILLICH, 1973, p. 18, grifo do autor).

Uma vez mostrado por Illich que a educação não pode estar nas mãos das instituições, isso é mais uma amostra de que a atual tendência da humanidade é o fim do sistema monetário com a automatização dos serviços. Além disso, se a institucionalização do ensino é prejudicial, e levando em conta a alegação de um magistrado da Corte Suprema – William O. Douglas – de que “a única maneira de estabelecer uma instituição é financiando-a” (ILLICH, 1973, p. 26), para que a educação universal e livre se concretize, a promoção do conhecimento não pode ser remunerada. Caso contrário, continuará sendo hierárquica, privilégio dos mais ricos.

Segundo Illich (1969, p. 87), a desescolarização da sociedade “[...] está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana”. Com isso, a proposta sugerida nesta Monografia para solucionar os problemas da educação e sociedade escolarizada consiste em extinguir o sistema monetário por meio da automatização de todos os serviços necessários para a sobrevivência dos seres humanos. Em outras palavras, substituir por máquinas toda a mão-de-obra humana envolvida na produção de bens de consumo e serviços essenciais à saúde. Com isso, é possível haver total liberdade para aprender, pois o tempo disponível para aprender seria muito maior, e as possíveis falhas no aprendizado não impedirão a sobrevivência dos indivíduos: ninguém morrerá de fome, já que as máquinas produzirão subsistência para todos. Não se propõe aqui o socialismo, pois esse sistema também funciona

com o dinheiro: é uma subdivisão do sistema monetário, assim como o capitalismo e o comunismo.

A proposta aqui apresentada, logo de início, já soa como utopia. Mas não há nada mais utópico do que a tentativa de sobrevivência num sistema autodestrutivo. O documentário *Zeitgeist Addendum* (JOSEPH, 2007) mostra que a economia mundial passará por forte crise a partir de 2013. Outras fontes sugerem a mesma tendência, uma vez que a dívida dos Estados Unidos – maior economia do mundo – está chegando ao ponto de ser impagável: no dia 31 de outubro de 2012, o Tesouro dos Estados Unidos comunicou que o país alcançará o teto legal de sua dívida antes do fim do mesmo ano (BOL Notícias, 2012), e segundo a revista *Veja* (2011), "se a comissão não chegar a um acordo sobre pelo menos 1,2 trilhão de dólares em economias, ou o Congresso rejeitar as sugestões, cortes automáticos nesse valor começariam a ser feitos em 2013".

Para conhecer melhor a proposta de extinção do sistema monetário, que foi primeiramente proposta pelo Projeto Venus*, há a necessidade de discussão em outras oportunidades, além da busca individual pelo assunto por meio das fontes já publicadas: o documentário *Zeitgeist Addendum*, de Peter Joseph, disponível gratuitamente na internet e com legendas de vários idiomas.

- Palavras de encerramento

Os principais dados encontrados na pesquisa foram: todos os autores, de alguma forma, abordam a respeito da eficácia do aprendizado livre; a semelhança de linha de pensamento no que diz respeito à autonomia do aprendizado em prol da

*O Projeto Venus, idealizado por Jacques Fresco, consiste em uma proposta de reformular a sociedade automatizando todos os serviços que atendam às necessidades básicas de sobrevivência – como alimentação, moradia, energia e transporte – e extinguindo por completo o sistema monetário, isto é, a existência de dinheiro ou de qualquer moeda de troca. Ao abolir esse sistema, todos os seres humanos seriam livres para viver gratuitamente sem a necessidade de trabalho remunerado. Conseqüentemente, as pressões externas do mercado de trabalho deixariam de existir, possibilitando que todos tivessem a liberdade para aprender o que quisessem, sem prazo estipulado, metodologias de aprendizado e outros aspectos que limitem tal liberdade (JOSEPH, 2011).

educação mais universal e democrática; a ideia de quatro autores – exceto Carl Rogers – de que aluno e professor podem assumir papel de aprendizado e ensino; de que é possível haver autonomia no aprendizado, mas as pressões externas dos diplomas, mercado de trabalho e a sociedade escolarizada em geral desvalorizam o conhecimento adquirido fora das instituições de ensino, o que pode ser um problema grave para aqueles que dependem do conhecimento que buscaram para sobreviver.

O ponto alto da pesquisa foi a confirmação da hipótese de que estudar sem obrigação é mais eficaz, teoria que foi comprovada em toda a análise dos argumentos. Também, a crítica feita por este acadêmico aos autores tão renomados no meio acadêmico como Carl Rogers e Paulo Freire, além das observações sobre a escola Summerhill, que até hoje se encontra à frente de seu tempo.

O problema da pesquisa foi respondido em parte. Não foi possível encontrar explicações claras para o fato de que o sistema valoriza algumas informações supérfluas como no exemplo da questão de Conhecimentos Gerais, questionando o paradeiro de uma celebridade virtual (JABOTICABAL. PM, 2012). Mas foi possível perceber que o mercado dos diplomas aumenta ainda mais a demanda por educação com fins lucrativos.

A pesquisa das obras dos cinco autores e a análise dos dados pôde responder aos problemas desta Monografia. O aprendizado por interesse próprio é mais eficiente do que o obrigatório? Sim. Isso foi provado pelos autores tanto na teoria quanto na prática em todos os cinco referenciais teóricos e com todas as análises críticas dos argumentos. Outra pergunta desta Monografia respondida pela análise de dados: é possível uma sociedade sem ensino obrigatório? Em das escolas, pelo menos, sim. Foram os casos de Summerhill e a Escola da Ponte, ambas em funcionamento até hoje. Não se tem notícia de experiências em maior escala do que aquelas duas escolas, e a análise dos dados mostrou que ainda existem fracassos e obstáculos consideráveis que estão fora do alcance delas. Mas a não-obrigatoriedade escolar não é possível para uma sociedade inteira, pelo menos no sistema que vigora até hoje – o sistema monetário. Um exemplo de sociedade sem escola obrigatória – abrangendo um país inteiro – é os Estados Unidos. Naquele país, não há leis de obrigatoriedade escolar, muito menos leis punitivas aos pais que

não levem seus filhos à escola: o ensino doméstico – conhecido como *homeschooling*, isto é, estudo em casa sem frequência escolar – é permitido. Entretanto, mesmo com a extinção da escola, as pressões externas do sistema e do mercado de trabalho já são, sozinhas, grandes suficientes para até mesmo substituir as pressões da escola. Pessoas são obrigadas a aprender um número limitado de informações – e com prazo estabelecido – para conseguirem o emprego que as sustentem. Na sociedade escolarizada, é impossível haver total liberdade de aprendizado. “Em nosso moderno sistema educacional, parece a muitos completamente impossível dar liberdade de aprender aos estudantes, tantos são os limites exteriormente impostos” (ROGERS, 1969, p. 29).

Os objetivos deste trabalho foram atingidos. A análise das propostas foram bastante esclarecedoras e muito relacionadas umas com as outras, complementando-se com visões diferentes, indo da macro à micro visão. As propostas de cada autor foram entendidas, apesar de haver dificuldade na compreensão das ideias de Paulo Freire, mas que, felizmente com a inclusão da mais uma obra a respeito de seu método, a coleta de dados foi mais esclarecedores. A análise da redação dos autores também se concretizou, e foi possível verificar a diferença de persuasão e clareza de seus argumentos.

Este acadêmico sugere a utilização deste trabalho para fins de divulgação – especialmente em congressos – de linhas de pensamento pouco difundidas, a respeito da não-obrigatoriedade escolar e da eficácia proporcionada pela autonomia do aprendizado, além de ampliar os dados da pesquisa para publicar um livro completo sobre o assunto. O acadêmico também pretende publicar artigo do trabalho e divulgar o Projeto Venus como proposta para a desescolarização da sociedade.

Por fim, este acadêmico sugere como futuras pesquisas a ampliação do tema **sociedade sem escolas**, no intuito de aprimorar as ideias do Projeto Venus e divulgar a causa em outros ambientes, especialmente do acadêmico-científico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que É O Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Código Penal - Decreto-lei 2848/40 | Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103275/codigo-penal-decreto-lei-2848-40>>. Acesso em: 01 out. 2012.

BOL. *EUA atingirão teto legal de sua dívida até fim de 2012, diz Tesouro*. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2012/10/31/eua-atingirao-teto-legal-de-sua-divida-ate-fim-de-2012-diz-tesouro.jhtm>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

G1. *Índice de suicídios de jovens bate recorde no Japão*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1125483-5602,00.html>> Acesso em: 01 dez. 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

JABOTICABAL. Prefeitura do Município. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/concurso-publico-faz-pergunta-sobre-luiza-do-canada-20120201.html>> Acesso em: 01 out. 2012.

JOSEPH, Peter. *Zeitgeist Addendum*. Estados Unidos: documentário. 2011.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação - O Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LITTLEWOOD, William T. *Foreign and Second Language Learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1998.

MARQUES, Alice. *Interpretando a Epistemologia Qualitativa*. 2009.

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*: Summerhill. São Paulo: IBRASA, 1976.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação*. São Paulo: Vozes, 2008.

PEASLEE, Erica. *Adolescent Suicide in Japan: The Fatal Effects of Ijime*. Pittsburgh, Estados Unidos: Dietrich College of Humanities and Social Sciences, 2012. Disponível em: <http://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2012/JLR34_sawada.pdf> Acesso em: 01 dez. 2012.

PORTALWEBNEWS. *Ministério da Educação anuncia pesquisa nacional sobre ijime*. Disponível em: <<http://portalwebnews.com/index.php/2012/07/21/ministerio-da-educacao-anuncia-pesquisa-nacional-sobre-ijime/>> Acesso em: 01 dez. 2012.

ROGERS, Carl. *Liberdade para Aprender*. São Paulo: Martins Fonte, 1969.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. *Concurso Público do Provimento do Cargo de Guarda Municipal*. 2008, p. 10. Disponível em: <<http://www.centraldeconcursos.com.br/docs/prova/p-pref-salvador-guarda-municipal-prova-a01-tipo-001-20080301.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo. Cortez, 2007.

SHAKESPEARE, William. *A Megera Domada*. Inglaterra: peça teatral, 1596.

TED. *Technology, Entertainment and Design*. 2006. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>. Acesso em: 01 nov. 2012.

UNICEF. 2012. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDoQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mp.sp.gov.br%2Fportal%2Fpage%2Fportal%2Finfanciahome_c%2FConvivencia_Familiar%2Fcv_legislacao_convivencia%2FFederal_convivencia%2FDECLARA%25C3%2587%25C3%2583O%2520UNIVERSAL%2520DOS%2520DIREITOS%2520DAS%2520CRIAN%25C3%2587AS.doc&ei=k-CuUNbKHIGm8ATDxYHgBQ&usg=AFQjCNHVLmVvp1sCsO8eafIH0cPcZpvyFA>. Acesso em: 01 out. 2012.

VEJA. *Obama assina plano que eleva teto da dívida; EUA está livre do calote.* São Paulo: Abril, 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/obama-assina-plano-que-eleva-teto-da-divida-dos-eua>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros. *Pesquisa Qualitativa.* Disponível em: <http://www.guanis.org/metodologia/a-_-pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2010.

WEHLING, Bob. *Building a 21st Century U.S. Education System.* Washington: National Commission on Teaching and America's Future, 2007. Disponível em: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/Bldg21stCenturyUSEducationSystem_final.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2012.