

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
(PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*)

A DIMENSÃO RELACIONAL DO SER COGNOSCENTE NA APRENDIZAGEM
DESESCOLARIZADA SOB UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

FABIANE CHIESSE AZEVEDO JORGE

SONIA PIRES SIMÕES
(Orientadora)

2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
(PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*)

A DIMENSÃO RELACIONAL DO SER COGNOSCENTE NA APRENDIZAGEM
DESESCOLARIZADA SOB UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

FABIANE CHIESSE AZEVEDO JORGE

Monografia apresentada ao curso de Pós-
graduação em Psicopedagogia como requisito
parcial das exigências do curso para obtenção
do título de especialista em Psicopedagogia

SONIA PIRES SIMÕES
(Orientadora)

2010

AGRADECIMENTOS

À Professora Sonia Pires Simões pela orientação; aos professores, colegas e funcionários do curso, que indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho; à Banca Examinadora por aceitar analisar este trabalho; às Professoras Cíntia Teixeira e Flavia Cavalcanti pelas noções iniciais; aos Professores Lino de Macedo e José Pacheco pelas sugestões e trocas de idéias recentes; aos estudantes com quem trabalho individualmente por me levarem à reflexão; ao meu par Alisson Batista pela aprendizagem diária.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo teórico sobre a aprendizagem desescolarizada sob uma perspectiva psicopedagógica, entendendo-se a desescolarização como sendo a não obrigatoriedade escolar. Tal estudo questiona se uma aprendizagem que prescindem da escola pode prejudicar o ser cognoscente devido à não convivência com outros sujeitos no contexto escolar. Dessa forma, objetiva-se construir um conhecimento psicopedagógico sobre a aprendizagem desescolarizada com base em revisão bibliográfica sobre a dimensão relacional do ser cognoscente. A fim de atingir o objetivo citado, busca-se pesquisar autores que considerem formas de aprendizagem que prescindam da escola; selecionar idéias que possibilitem descrever a dimensão relacional interpessoal e contextual da aprendizagem desescolarizada; refletir sobre uma possível troca de saberes entre a psicopedagogia e a desescolarização, considerando a dimensão relacional na aprendizagem desescolarizada. A partir da análise crítica de propostas de aprendizagem desescolarizada – educação doméstica ou domiciliar combinada a teias de aprendizagem ou redes de oportunidades – conclui-se que a dimensão relacional do ser cognoscente é contemplada de forma satisfatória pela aprendizagem desescolarizada. Todavia, ela é contemplada de uma maneira diversa daquela que constitui a aprendizagem escolar. Sendo assim, o ser cognoscente não é prejudicado pela não convivência com outros sujeitos no contexto escolar, já que ele pode experimentar outras formas de interação com pessoas e contextos diferentes. O conhecimento psicopedagógico construído a partir do estudo da dimensão relacional do ser cognoscente conclui que quando o ser cognoscente pode ir em busca do conhecimento que deseja e comprazer-se com isso, ele aprende. Para tanto, ele precisa ter autonomia e responsabilidade para escolher com quem e em que contexto deseja realizar sua busca, seja na escola ou fora dela.

Palavras-chave: Aprendizagem, psicopedagogia, desescolarização, ser cognoscente, dimensão relacional.

ÍNDICE

Agradecimentos	II
Resumo	III
1. Introdução.....	01
2. O Ser Cognoscente e sua Dimensão Relacional.....	05
2.1. Definindo Psicopedagogia.....	05
2.2. O Ser Cognoscente e suas Dimensões.....	07
2.2.1. A Dimensão Relacional do Ser Cognoscente.....	07
2.3. Aprendizagem e Conhecimento.....	14
3. Desescolarização e Aprendizagem.....	19
3.1. Definindo Desescolarização.....	19
3.2. Fundamentos da Desescolarização.....	21
3.3. Reflexões sobre Escola e Aprendizagem Escolar.....	25
3.4. A Aprendizagem Desescolarizada.....	30
4. A Dimensão Relacional na Aprendizagem Desescolarizada.....	35
4.1. Contra-argumentando a Aprendizagem Desescolarizada.....	35
4.2. Propostas de Desescolarização.....	39
5. Psicopedagogia e Desescolarização.....	48
5.1. Os Profissionais da Desescolarização.....	48
5.2. Troca de Saberes entre Psicopedagogia e Desescolarização.....	51
6. Considerações Finais.....	56
7. Referências Bibliográficas.....	60

1 – Introdução

A escola moderna é considerada pela sociedade atual como um ambiente privilegiado para a aprendizagem e para a educação. Essa mesma sociedade, no entanto, também considera que a escola moderna enfrenta uma crise, já que tem fracassado em atingir suas metas de educação e de aprendizagem.

No Brasil, Alves (2008) afirma que freqüentar a escola é um sofrimento silencioso. Os pais temem a violência que os filhos podem vir a sofrer não só no caminho até a escola, mas também dentro do próprio ambiente escolar. Além disso, estão insatisfeitos com o desempenho cognitivo de seus filhos.

Pode-se acrescentar ainda a insatisfação dos professores com seus baixos salários. O excesso de carga horária de trabalho e as turmas com grande número de alunos também são motivos de queixa. Os alunos, por sua vez, apresentam cada vez mais dificuldades e problemas de aprendizagem.

A instituição escolar nem sempre existiu. De acordo com Aranha (2000), embora houvesse educação e aprendizagem, não havia escolas nas sociedades primitivas. É a partir da Idade Média e do Renascimento, na medida em que as formas primitivas de transmissão do saber acumulado mostram-se insuficientes, que grupos restritos da sociedade passam a necessitar da escola.

Com a Revolução Industrial e o crescimento das populações, não só os pais passaram a ter menos tempo para educar seus filhos em casa devido à jornada de trabalho, como o próprio saber necessário para o trabalho e a vida urbana passou a precisar de novos meios para ser transmitido. Nesse momento, a escola passa a ser uma exigência social.

Entretanto, passados os séculos, a organização da sociedade foi sendo modificada. O desenvolvimento da tecnologia contribuiu para mudanças nas relações sociais e alterou as condições para a realização da educação e do processo de aprendizagem. Ressurgem, na sociedade, circunstâncias favoráveis à educação e à aprendizagem que prescindem da escola.

Em face da crise da escola e das novas oportunidades de formas de aprender na sociedade, na década de 1960, o movimento de desescolarização passou a defender a não obrigatoriedade escolar. Hoje, cinco décadas depois, o ensino em casa já é uma realidade em muitos países. Trata-se do modelo de educação que mais cresce no mundo, segundo dados da Revista Educação (2008). Nos EUA, de acordo com informações da Home School Legal Defense Association (HSLDA), em 1999, 850 mil crianças e jovens não dependiam do ambiente escolar para aprender. Em 2003, o número subiu para 1,1 milhão de estudantes, sendo a internet apontada como um fator determinante para esse crescimento.

Ainda segundo a revista supracitada, o ensino domiciliar é realizado em países como Alemanha, Espanha e Japão, embora a legislação desses países não permita sua prática

legalmente. Na América do Sul, o Chile e a Argentina proíbem a prática da educação domiciliar, mas já é possível encontrar famílias que recorrem a ela. Na Venezuela, no Equador e na Colômbia, a legislação permite a educação domiciliar, mas não de forma clara. Pacheco (2008) mostra como a educação domiciliar tem sido praticada legalmente em Portugal e como a educação domiciliar e a escolar podem coexistir.

No Brasil, a busca de dados sobre famílias que recorrem a formas de educação que prescindam da escola é dificultada por dois motivos. Em primeiro lugar, porque somente a escola é reconhecida oficialmente. Em segundo lugar, porque o tema é pouco discutido, mesmo no meio acadêmico. Hartt (2008) cita três casos de famílias que recorreram à justiça exigindo o direito de ensinarem seus filhos fora da escola. Os debates em torno do tema tem se restringido ou à esfera jurídica ou ao senso comum.

Muitas são as críticas à desescolarização, podendo ser citadas a impossibilidade de construção de um conhecimento comum, a falta de competência educacional fora do ambiente escolar e a superproteção familiar de pais que querem ter um controle total sobre a educação dos filhos, impedindo que outras pessoas interfiram em sua educação. Destaca-se, todavia, uma crítica que se refere à possível perda por parte dos estudantes da convivência com outras pessoas oferecida no ambiente escolar. Uma das maiores preocupações desencadeada pela desescolarização diz respeito às dificuldades de socialização que podem surgir entre aqueles que venham a receber uma educação que prescindam da escola.

Ao discutir a educação domiciliar, Alves (2008) defende a posição de que o importante é que as pessoas aprendam, quer seja dentro ou fora das escolas. Pelo fato de a aprendizagem consistir em um tema tão central na desescolarização, faz-se pertinente a investigação do assunto pela psicopedagogia. Nesse sentido, o presente trabalho não considerará somente a educação domiciliar, mas a própria aprendizagem desescolarizada.

A aprendizagem desescolarizada é um tema amplo e ainda pouco discutido. Esse estudo se limita a questionar se uma aprendizagem desescolarizada pode prejudicar o ser cognoscente devido à não convivência com outros sujeitos no contexto escolar. Sendo assim, o objetivo desse estudo é construir um conhecimento psicopedagógico sobre a aprendizagem desescolarizada com base em pesquisa sobre a dimensão relacional do ser cognoscente. Para tanto, será necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Pesquisar autores que considerem formas de aprendizagem que prescindam da escola;
- b) Selecionar idéias que possibilitem descrever a dimensão interpessoal e contextual do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada;
- c) Refletir sobre uma possível troca de saberes entre a psicopedagogia e a desescolarização, considerando a dimensão relacional na aprendizagem desescolarizada.

Poucos são os teóricos da desescolarização cujas obras foram publicadas no Brasil. Podem ser destacados Ivan Illich, Everett Reimer e John Holt. Illich (1973) e Reimer (1979) analisam a instituição escolar e procuram desvincular educação de escola. A educação, que é um valor, não pode ser confundida com a escola, que é uma instituição que presta o serviço do ensino. Além disso, esses autores oferecem propostas de aprendizagem desescolarizada que permitem a reunião autônoma das pessoas objetivando o estudo e o livre acesso aos recursos educativos. Tais propostas, em especial as de Illich (1973), sintetizam estruturas relacionais de aprendizagem, e não somente estruturas institucionais.

Holt (2007) se aprofunda no estudo da aprendizagem propriamente dita, apontando aspectos do processo que podem se revelar incompatíveis com o ensino promovido nas escolas. Em sua investigação, conclui que pode haver um rompimento da relação ensino-aprendizagem, isto é, a aprendizagem não é um produto do ensino.

Como fundamentação psicopedagógica para a análise do aspecto social da aprendizagem desescolarizada, recorre-se aos estudos de Silva (1998). Ela entende que o objeto de estudo da psicopedagogia é o ser cognoscente, o ser que constrói o conhecimento. Esse ser autônomo é também determinado por três dimensões – racional, afetiva e relacional. Para o presente estudo, interessa a dimensão relacional.

A dimensão relacional é dividida em contextual e interpessoal. A dimensão relacional contextual pressupõe que o ser cognoscente é um ser social contextualizado, o que significa que ele é determinado pelas circunstâncias materiais de existência em que vive na sociedade. A dimensão relacional interpessoal está baseada no fato de que o ser cognoscente é determinado pelas relações que estabelece com outros sujeitos.

A fim de atingir os objetivos desse trabalho, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica. Várias fontes foram consultadas tendo em vista o conhecimento e a análise dos principais textos disponíveis sobre o assunto abordado. O aprofundamento dos textos disponíveis permitiu a articulação dos conhecimentos provenientes da psicopedagogia e da desescolarização. O exame da aprendizagem desescolarizada sob uma perspectiva psicopedagógica favoreceu o surgimento de uma reflexão sobre uma possível troca de saberes entre psicopedagogia e desescolarização. Tal reflexão está aberta a discussões futuras. Finalizando o trabalho, são apresentadas algumas conclusões contendo os pontos mais relevantes, as limitações e sugestões para o desenvolvimento de estudos posteriores.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo, descrito acima, constitui uma introdução. Nele são abordados os aspectos gerais da pesquisa – a formulação do problema, a justificativa, os objetivos e os procedimentos metodológicos.

O capítulo seguinte procura apresentar a perspectiva psicopedagógica que orientará o trabalho, buscando uma definição de psicopedagogia. É nesse segundo capítulo que se

encontra o detalhamento sobre a dimensão relacional do ser cognoscente e também a concepção de aprendizagem utilizada como referência ao longo do trabalho.

O movimento de desescolarização, com sua definição e sua fundamentação, é abordado no terceiro capítulo. Outros assuntos presentes nesse capítulo são a forma como os teóricos da desescolarização vêem a instituição escolar e também a concepção de aprendizagem para os teóricos da desescolarização.

O quarto capítulo traz algumas críticas feitas à desescolarização. Enfatizam-se as críticas dirigidas à dimensão relacional do ser cognoscente. Esse capítulo traz ainda um detalhamento das propostas de aprendizagem desescolarizada, considerando-se a dimensão relacional do ser cognoscente.

O quinto capítulo é um momento de reflexão e procura fazer algumas aproximações entre a psicopedagogia e a desescolarização. Ressaltam-se os aspectos profissional e teórico, sinalizando possibilidades e limites para a psicopedagogia e para a desescolarização com base no que foi estudado nos capítulos anteriores.

Por último, seguem as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 – O Ser Cognoscente e sua Dimensão Relacional

2-1. Definindo Psicopedagogia

No presente trabalho se pretende estudar, sob uma perspectiva psicopedagógica, a dimensão relacional na aprendizagem desescolarizada. Faz-se necessário, portanto, iniciar por uma definição de psicopedagogia. No entanto, a própria definição de psicopedagogia não é ainda um consenso.

Silva (1998) entende que a psicopedagogia ainda é indefinida, já que a maioria dos trabalhos realizados na área é composta por relatos de experiência, estudos de caso ou ainda estudos descritivos. Sendo assim, tem-se recorrido à teoria não como uma fundamentação, mas sim como um ponto de referência. Disso resulta que os trabalhos realizados na área costumam apresentar definições de aprendizagem em vez de definições de psicopedagogia. Por tudo isso, a autora sugere a busca por essa definição na literatura psicopedagógica e aponta para a Epistemologia Convergente com o intuito de construir uma definição.

Visca (1991) denomina Epistemologia Convergente a perspectiva que se baseia no propósito de tentar integrar as contribuições das Escolas de Genebra, Psicanalítica e de Psicologia Social a fim de conceituar a aprendizagem e, por conseguinte, o fazer psicopedagógico. A autora extrai da Epistemologia Convergente de Visca os aspectos cognitivo, afetivo e social da aprendizagem para sua definição preliminar. Ela sugere também uma análise da evolução da prática psicopedagógica no Brasil para complementar tal definição.

Em seus estudos, Scoz (1996) traça detalhadamente a evolução da prática psicopedagógica, que passou de uma visão organicista a uma visão multidisciplinar. Partindo das décadas de 1950 e 1960, é possível encontrar a atuação dos “reeducadores”. Estes realizavam um trabalho junto às crianças com dificuldades de aprendizagem. É por volta dos anos 1970 e 1980 que os psicopedagogos começam a se organizar como uma categoria profissional, embora a psicopedagogia ainda não tenha sido reconhecida como profissão até o presente momento.

Esse início da psicopedagogia foi marcado por uma visão unívoca. A explicação para o problema de aprendizagem era dada a partir de um determinado déficit, não havia nenhum tipo de vinculação com a história individual. Na área da saúde, prevalecia o atendimento clínico com base em uma visão organicista do problema de aprendizagem proveniente da abordagem psiconeurológica do desenvolvimento humano. Essa abordagem introduziu no Brasil a noção de Disfunção Cerebral Mínima. Já na educação, o modelo organicista direcionava a busca das causas do fracasso escolar exclusivamente na deficiência dos próprios alunos.

A pesquisa de Scoz (1996) mostra que o surgimento da Escola Nova levou à busca de uma explicação para o problema de aprendizagem nos aspectos afetivos dos alunos. A ênfase dada a esse aspecto, porém, conduziu novamente a uma visão unilateral. O mesmo aconteceu com as contribuições advindas da sociologia da educação. Esta, por sua vez, privilegiou o aspecto social como o único fator determinante do problema de aprendizagem.

À contribuição da sociologia da educação para a compreensão do problema de aprendizagem, seguiram-se as de outras ciências, convertendo a visão organicista em uma visão multidisciplinar. Nesse segundo momento, vários saberes encontram-se justapostos e desprovidos de qualquer integração necessária ao estudo do problema de aprendizagem. No Brasil, as crianças com problemas de aprendizagem são encaminhadas para os mais diversos especialistas.

A preocupação da psicopedagogia se amplia na década de 1980. Em vez de se limitar ao problema de aprendizagem, passa a compreender o processo de aprender em sua totalidade. Com isso, a visão multidisciplinar sofre uma mudança, pois os saberes precisam agora estar integrados nos planos teórico e prático tendo em vista uma transformação. Trata-se da visão interdisciplinar, que visa ao diálogo entre as disciplinas.

A partir dos anos 1990, a psicopedagogia segue em busca de uma visão transdisciplinar. Discute-se a necessidade de a psicopedagogia incluir o sujeito como componente essencial de um mundo percebido cada vez mais como um todo indivisível e relacional. Esse sujeito é ele próprio uma totalidade, inscrito em redes interdependentes com o universo a sua volta.

Voltando à investigação de Silva (1998), destacam-se dois momentos na evolução da prática psicopedagógica. Primeiro, surge a necessidade de uma resposta ao fracasso escolar. A psicopedagogia tem como objeto de estudo os sintomas da dificuldade de aprendizagem. A desatenção e o desinteresse são exemplos desses sintomas. O objetivo da psicopedagogia é remediar os sintomas.

Tratar os sintomas, no entanto, mostra-se insuficiente como resposta ao fracasso escolar. A mudança no olhar sobre os sintomas vai determinar o segundo momento mencionado anteriormente. Na medida em que os sintomas passam a ser considerados como sinais de uma desarticulação dos diferentes aspectos da aprendizagem, o objeto da psicopedagogia passa a ser o processo de aprendizagem. Na perspectiva da autora supracitada, a psicopedagogia, como um saber independente, tem por objetivo refazer o processo de aprendizagem dando conta de todos os seus aspectos. É proposta, então, a seguinte definição preliminar por Silva:

A psicopedagogia é um campo de conhecimento que, como o próprio nome sugere, implica uma integração entre a psicologia e a pedagogia tendo como objeto de estudo o processo de aprendizagem visto como estrutural, construtivo e interacional, integrando nele os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano (1998, p.26-27).

Diante de tal definição, no entanto, Silva (1998) faz uma ressalva. O trabalho psicopedagógico não se dá entre psicopedagogo e aprendizagem, mas sim entre psicopedagogo e ser cognoscente, o que coloca o próprio ser cognoscente como objeto de estudo da psicopedagogia. Sendo assim, faz-se necessário, nos próximos itens desse capítulo, o aprofundamento sobre o ser cognoscente e sobre o processo de aprendizagem. Como o tema do presente trabalho se refere à dimensão relacional da aprendizagem desescolarizada, será enfatizada a dimensão relacional.

2-2. O Ser Cognoscente e suas Dimensões

O ser cognoscente, de acordo com Silva (1998), é um ser pluridimensional, constituído por uma dimensão racional, uma dimensão afetiva ou desiderativa e uma dimensão relacional, que se subdivide em relacional contextual e relacional interpessoal. Ele é o sujeito da construção do conhecimento, um sujeito ativo que introduz algo de si no conhecimento. As considerações que se seguem tomam por base os estudos da autora.

Há no ser cognoscente uma dialética entre autonomia e determinação. Como ser de ação é sujeito de sua própria autonomia. Ao mesmo tempo, é determinado pelas dimensões que o constituem.

A dimensão racional do ser cognoscente caracteriza o ser pensante. É através de sua ação sobre o meio que ele constrói suas estruturas no prolongamento desta ação interiorizada. Essa dimensão envolve não apenas a ação em si, mas também a formulação e a enunciação de conceitos do sujeito sobre o meio em que atua.

Ressalta-se na dimensão racional a lógica formal. Já que se encontra submetido à linguagem, a expressão da estruturação do que é vivido pelo sujeito é sempre formal. Para tratar da dimensão racional do ser cognoscente, Silva (1998) recorre aos estudos de Piaget.

A dimensão afetiva do ser cognoscente caracteriza o ser apaixonado. O ser cognoscente é determinado por um saber do qual ele não tem conhecimento. Trata-se de um saber inconsciente.

Se o ser cognoscente não tem consciência de tudo que sabe, pode-se afirmar que ele não controla totalmente os seus próprios pensamentos. Isso porque esse sistema inconsciente do ser cognoscente é regido pelo princípio do desejo ou do prazer. Silva (1998) fundamenta-se nos estudos de Freud e Lacan para construir sua teoria sobre a dimensão afetiva do ser cognoscente.

A dimensão relacional contextual caracteriza o ser contextualizado. A dimensão relacional interpessoal caracteriza o ser de relação. Por ser o foco do presente estudo, a dimensão relacional será estudada mais detalhadamente no subitem abaixo.

2-2-1. A Dimensão Relacional do Ser Cognoscente

Na medida em que o ser cognoscente é um ser social contextualizado, a dimensão relacional contextual é constituinte no processo de construção do conhecimento. Com ser social contextualizado entende-se que ele é regido pelas condições materiais de existência em que vive na sociedade. Silva (1998) recorre aos estudos de Schaff para fundamentar sua investigação, indicando como o fato de o sujeito ser um conjunto de relações sociais traz conseqüências para a construção de seu conhecimento.

De acordo com Schaff (1995), estão incluídos nas relações sociais entre os seres humanos os aspectos econômicos, políticos e culturais da sociedade, isto é, as relações de trabalho, classe, religião e nacionalidade, por exemplo. A totalidade dessas relações forma um sistema. Isso quer dizer que essas relações estão interligadas de tal modo que a mudança em um dos elementos resulta em mudanças nos demais.

Os atos conscientes das pessoas são influenciados e determinados por fatores que são um resultado direto da cultura. Esses fatores são transmitidos ao indivíduo pela sociedade e interiorizados por ele. Nem sempre ele se dá conta da existência e do funcionamento desse mecanismo. Trata-se de uma forma específica de inconsciente, diferente daquela da psicanálise. Essa forma de inconsciente é de domínio da psicologia social, que se dedica, entre outros temas, ao problema dos estereótipos e de sua influência sobre os atos humanos e sobre o caráter social do homem.

A função social dos estereótipos é a defesa dos valores e das avaliações reconhecidas pela sociedade ou por um grupo restrito desta. A interiorização desses valores como norma social obrigatória constitui uma condição de integração do indivíduo.

Schaff (1995) recorre a Erich Fromm e sua teoria do caráter social do homem para se referir ao conjunto de reações quase instintivas do ser humano. Essas reações permitem que o ser humano responda aos estímulos do mundo exterior com base em modelos de comportamento transmitidos e modelados pelo desenvolvimento social como resultado de experiência.

Tanto o estereótipo quanto o caráter social são pouco flexíveis e muito resistentes à mudança. Ambos estão inseridos no processo de construção do conhecimento.

Ao afirmar que o ser humano é sempre um indivíduo social, Schaff (1995) fundamenta-se na teoria do indivíduo humano de Marx, que defende que o indivíduo é uma formação histórica, um produto de relações sociais. A ligação que se estabelece com a sociedade se expressa por meio da origem dos estereótipos que dominam seu pensamento e de seu sistema de normas e de valores.

Mas o autor supracitado vai além da teoria de Marx e busca fundamentação também na sociobiologia. O indivíduo humano é determinado pelo seu genótipo, ao qual se superpõe o estrato cultural do comportamento humano segundo um processo de co-evolução.

É no processo de educação social que o indivíduo humano torna-se o que é. Nesse processo, seu pensamento e seu agir sofrem a influência da linguagem, do sistema de

valores transmitidos, da transmissão dos estereótipos e da aquisição de um caráter social. O indivíduo é um ser social no sentido de sua existência no interior da sociedade.

A relação entre o indivíduo e a sociedade ocorre entre dois extremos – o individualismo e o totalitarismo. Na modernidade, inexistente uma forma de viver humana fora da sociedade. Schaff (1995) aponta para a necessidade de um individualismo moderado, capaz de reduzir a interferência e as restrições sociais na vida privada, o que conserva uma esfera de intimidade para o indivíduo.

Dentro da sociedade, o indivíduo realiza uma busca constante por um sentido da vida e por um estilo de vida. O primeiro se refere àquilo que motiva o agir do ser humano. A perda do sentido da vida leva ao tédio, a uma sensação de vazio existencial. Tais considerações de Schaff (1995) se baseiam nas idéias elaboradas por Frankl. Enquanto símbolo de autonomia e de integração social e enquanto caminho para a ascensão social, Schaff (1995) cita o trabalho como uma das motivações fundamentais do agir humano em sociedade. Já o estilo de vida diz respeito à maneira pela qual o ser humano emprega o seu tempo livre. Daí a importância de as pessoas aprenderem a empregar seu tempo livre com razão e fantasia em atividades esportivas, turísticas e artísticas, por exemplo.

Segundo o autor supracitado, as relações sociais do homem são influenciadas pelo sistema de valores aceito por cada um. Se um indivíduo reconhece os valores aceitos, ele constrói laços sociais permanentes e torna-se socialmente adaptado. Caso contrário, ele se torna um indivíduo alienado. Os valores reconhecidos pelo indivíduo determinam, por sua vez, os objetivos vitais, que modelam o caráter social. Os valores mudam no tempo e no espaço conforme a totalidade das relações da sociedade. O indivíduo humano é o que é pelo vínculo que estabelece com a sociedade através da linguagem, dos estereótipos e dos sistemas de valores e também pelo papel que assume nessa sociedade. O vínculo estabelecido e o papel exercido vão estar intimamente ligados ao processo de construção do conhecimento.

Em um exercício de futurologia sócio-política, Schaff (1995) procurou descrever a sociedade atual, a qual denominou sociedade informática. A sociedade informática de Schaff (1995) é resultado da segunda revolução tecnológico-industrial, que contribuiu para o desenvolvimento da microeletrônica, da engenharia genética e do setor energético. Caracteriza-se por apresentar todas as esferas da vida pública cobertas por processos informatizados, o que resulta em um desemprego estrutural. Pessoas estruturalmente desempregadas não estão nessa condição em consequência de uma conjuntura pouco propícia. A causa desse tipo de desemprego é a substituição do trabalho humano tradicional por autômatos, ocasionando uma mudança na própria estrutura da sociedade.

O avanço da tecnologia altera as relações sociais. A sociedade informática de Schaff (1995) apresenta tendências integradoras e abre novas perspectivas para a realização da comunicação, para a prática da democracia – entendida como liberdade de pensamento – e

para a difusão da cultura, por exemplo. A discussão científica, a propagação de notícias da atualidade e o intercâmbio cultural proporcionam mudanças nos modelos de referência pessoal e no caráter social, o que contribui para a construção do conhecimento.

O reverso da moeda é como assegurar o bem estar psíquico de pessoas que não trabalham. Outro problema é o gerenciamento dos resultados do processo informático e a utilização dos dados que se têm à disposição. A expansão do processo aumenta os riscos de uma divisão entre os que têm e os que não têm acesso às informações adequadas. Além disso, o trabalho tem sido considerado ao longo de anos como uma das grandes motivações das atividades humanas, dentre as quais destaca-se a aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que as novas tecnologias enriquecem as formas de contato entre as pessoas, favorecendo a autonomia e a criatividade pessoais, elas permitem também a alienação. Em uma sociedade de massas, é comum o sentimento de solidão em meio às multidões.

Schaff (1995) aponta a educação continuada, aliada à difusão cultural e ao pleno acesso à informação, como uma das possíveis soluções para os problemas decorrentes da sociedade informática. Ele ressalta, no entanto, como condição para tal educação um verdadeiro estudo e um verdadeiro ensino. Nesse contexto, o autor vê a possibilidade para o desenvolvimento de um homem de formação global, estudioso e lúdico. Por lúdico entende a manifestação da plenitude de vida, manifestações de tristeza ou de alegria, expressas de forma espontânea e estilizadas por meio de música, dança ou esportes, por exemplo.

Trata-se, porém, como já dito anteriormente, de uma possibilidade, que pode vir a se concretizar ou não. Destaca ainda o autor supracitado que, sob uma perspectiva humanista, tem-se uma possibilidade positiva, cuja realização depende do reconhecimento da liberdade de pensamento como um valor na sociedade.

As contribuições que os estudos do autor supracitado trazem para o presente trabalho no que tange à dimensão relacional contextual referem-se tanto a uma teoria geral da relação indivíduo-sociedade, quanto à caracterização das possíveis relações indivíduo-sociedade na sociedade atual. Segundo Silva (1998), a forma pela qual o sujeito percebe o mundo e diferencia nele certos elementos se vincula ao modo pelo qual o conhecimento é construído. Cabe ressaltar também que os sistemas de valores condicionam os julgamentos na esfera social. Silva afirma que:

O ser cognoscente transforma as informações obtidas segundo o código das determinações sociais que penetram no seu psiquismo pela mediação de suas motivações conscientes e inconscientes e, sobretudo, pela mediação de sua ação sobre o objeto, sem a qual o conhecimento é uma ficção especulativa (1998, p. 32).

Ainda segundo Silva (1998), existe um outro aspecto da dimensão relacional. Uma vez que o ser cognoscente é também determinado pela relação que estabelece com outros

sujeitos, pode-se considerar uma dimensão relacional interpessoal. A fim de compreender como a intersubjetividade é constituinte no processo de construção do conhecimento, a autora recorre à teoria de ação comunicativa de Habermas, que afirma:

Falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas (1989, p.165).

A ação comunicativa de Habermas (1989) é a forma de atuação dos sujeitos tendo em vista o entendimento mútuo. A situação de ação, nesse caso, é uma situação de fala na qual os agentes desempenham os papéis de primeira, segunda e terceira pessoas. O mundo da vida serve como contexto para essa ação e também como fonte de recursos para o agir comunicativo. As considerações que se seguem tomam por base os estudos do autor.

Os atos de fala são utilizados para representar estados e acontecimentos, para produzir relações interpessoais e para manifestar vivências. Sendo assim, um ato de fala pode se referir ao mundo objetivo, ao mundo social ou ao mundo subjetivo. Considerando-se o entrelaçamento dessas três perspectivas de mundo com as três perspectivas do falante (pessoas do discurso), pode-se chegar a um acordo que se baseia ao mesmo tempo em um saber proposicional, em uma concordância normativa e em uma confiança recíproca, que precisam ser racionalmente validadas. Ao dizer apenas algo sobre o mundo, o falante encontra-se a parte do agir comunicativo. É na medida em que o falante diz algo para alguém com a intenção de ser compreendido que ele se torna capaz de agir comunicativamente.

A linguagem é fundamental para a prática comunicativa cotidiana, pois permite que um falante expresse suas intenções, expresse o estabelecimento de uma relação interpessoal com um ouvinte e expresse uma proposição sobre algo no mundo. Quando um falante se expressa de determinada maneira, ele está rejeitando todas as outras formas de expressão que ele poderia escolher.

As argumentações são formas de reflexão do agir comunicativo orientado para o entendimento mútuo, são as formas discursivas da vontade. Em uma argumentação real, há uma participação cooperativa dos concernidos. Cada um se torna a instância última de avaliação do que é de seu interesse. No entanto, a maneira como cada um percebe seu interesse deve ser passível da crítica dos demais. Fundamentada em um princípio de universalização, bem como na imparcialidade e na liberdade de opinião, a argumentação deve afastar a possibilidade de que alguns determinem o que é o melhor para os outros. Dessa forma, a argumentação garante a ininfluenciabilidade e a autonomia da formação da vontade.

Na prática, todos os participantes estão aptos a problematizar qualquer questão, manifestando suas atitudes, desejos e necessidades. Para Habermas (1989) todos os

sujeitos capazes de participar de uma argumentação devem ser incluídos no discurso. Qualquer repressão, mesmo que nas suas formas mais dissimuladas, devem ser recusadas.

No discurso e por causa da argumentação, o mundo vivido da prática cotidiana é tematizado e problematizado. Suas pretensões de validade são examinadas e o que era até então inquestionável, como um fato ou uma norma, pode exigir uma justificação. A participação em argumentações caracteriza-se por uma atitude hipotética. A problematização de fatos e instituições abala as certezas do mundo social. Sendo assim, Habermas afirma: “Quem coloca em questão as formas de vida nas quais sua própria identidade se formou tem que colocar em questão sua própria existência.” (1989, p.212)

Sem conflitos de ação que reivindiquem o retorno a uma situação de consenso não existe agir comunicativo. Também não se pode falar em ação comunicativa quando um sujeito atua sobre o outro com intenções de convencimento. Nesse caso, tem-se o agir estratégico, no qual os atores estão voltados para o sucesso, ou seja, para as conseqüências do seu agir. Os atores do agir estratégico procuram alcançar seus objetivos influenciando externamente sobre as decisões ou os motivos do outro. Utilizam armas, ameaças ou seduções. O que resulta de uma intervenção externa não pode ser considerado como um acordo, uma convicção comum a todos os participantes do discurso.

Habermas (1975b) afirma que as condições de comunicações encontram-se distorcidas quando há uma orientação para o agir estratégico e não para o entendimento mútuo. Resulta daí a dominação e a ideologia. Essa ideologia ofende a socialização e a individuação regidas pela comunicação na linguagem corrente.

A realização do agir comunicativo depende de condições do sujeito e da sociedade. Os que participam da comunicação precisam ter a competência de assumir uma atitude objetivante diante do que existe, uma atitude conforme as normas diante das relações interpessoais e uma atitude expressiva diante das próprias vivências. Necessitam ainda poder adotar as atitudes relacionadas aos papéis comunicacionais das pessoas do discurso. Uma verdadeira comunicação só pode ser empreendida, por sua vez, em uma sociedade emancipada, que viabilize as condições para que seus integrantes atinjam a maturidade. Habermas (1975a) identifica o novo nível de emancipação a ser alcançado com o da vontade individual.

O discurso argumentativo, na forma em que foi apresentado por Habermas (1989), imune à repressão e à desigualdade entre sujeitos, apresenta-se como uma modalidade de comunicação muito próxima de um ideal. Os discursos têm lugar em contextos sociais, sendo submetidos a limitações de tempo e de espaço. Seus participantes são movidos por interesses alheios ao consenso. Para que as condições idealizadas se aproximem de alguma realidade, temas e contribuições precisam ser ordenados, relevâncias precisam ser asseguradas e competências, avaliadas.

Com a teoria da ação comunicativa, o lugar do sujeito solitário, ocupado apenas com os objetos e que se toma a si mesmo por objeto, é ocupado por um sujeito da prática comunicativa cotidiana, na qual se inserem operações cognitivas de caráter intersubjetivo e cooperativo. Esse sujeito é o sujeito de um conhecimento mediatizado lingüisticamente e relacionado com o agir. O papel desse sujeito é o de intérprete-mediador. A atitude do intérprete é a de quem se esforça por compreender o que lhe é dito, renunciando à posição privilegiada de observador e assumindo seu envolvimento nas negociações de sentido e na validade dos atos de fala.

A propósito de outras formas de ação que deformam o agir comunicativo, Rouanet (1987) se refere à pseudocomunicação. Essa é resultante das atitudes de indivíduos que mentem para si mesmos, que têm uma visão distorcida do mundo dos fatos e que apresentam normas que correspondem a um interesse particular como sendo de interesse comum. A pseudocomunicação ocorre em uma sociedade que usa a emancipação aparente como estratégia de poder. Sendo assim, no processo de distorção da comunicação, encontram-se tanto interferências externas ao sujeito quanto deformações subjetivas.

Um problema identificado pelos estudos do autor citado anteriormente é o da interferência do estado e da economia em áreas até então exclusivas da ação comunicativa, como é o caso da família, da educação e da organização do tempo livre. Para o autor essa invasão é causa das patologias do mundo vivido. Ele denuncia um mundo crescentemente administrado. O desencantamento e a burocratização do mundo da vida se manifestam sob a forma da reificação, isto é, sob o processo pelo qual as relações entre pessoas são equiparadas a relações entre coisas.

Com relação à argumentação, Rouanet (1987) faz uma ressalva para o fato de que argumentos aparentemente racionais podem não passar de um reflexo de uma racionalidade heterônoma. Os participantes do discurso podem até acreditar que estão agindo autonomamente, mas, na verdade, estão apenas reproduzindo as evidências do senso comum difundidas pelos aparelhos culturais. Enquanto houver violência e enquanto não houver a participação de todos os interessados no discurso, não é possível se falar em agir comunicativo. Sendo assim, não é a subjetividade que é oprimida. As relações de opressão se dão na esfera das relações intersubjetivas. Para que isso aconteça basta que a particularidade de um único participante seja destruída de forma autoritária.

De acordo com Iarozinsky (2000), uma educação na perspectiva habermasiana se pautaria pela negação de um homem abstrato e desligado do mundo. É por meio das relações intersubjetivas que os sujeitos vão se percebendo criticamente. No entanto, as práticas pedagógicas das instituições escolares se voltam muitas vezes para o individualismo e a competitividade. Esse sujeito individualista, simpático à dominação e à manipulação, contradiz a teoria de Habermas (1989).

As instituições burocráticas e as ações muito formais, segundo Iarozinsky (2000), dificultam a interação entre os sujeitos no sentido de uma busca por um consenso. Um exemplo disso é a excessiva regulamentação dos programas escolares, que despersonalizam os envolvidos, inibem a inovação, favorecem a perda de responsabilidade e promovem o imobilismo.

A construção do conhecimento não acontece somente na interação solitária do sujeito com o objeto. A interação entre os sujeitos, numa relação de reciprocidade e cooperação, é também muito importante. Se os sujeitos podem atuar estrategicamente ou voltados para o agir comunicativo, nem o processo educativo nem a aprendizagem podem ser considerados neutros.

De acordo com Silva (1998), o que não é questionado não pode ser constituinte no processo de construção do conhecimento, já que não passou pela validação crítica e racional do processo argumentativo. Portanto, é na medida em que os pressupostos são trazidos para a relação dialógica a fim de serem questionados e justificados através da argumentação, que a relação comunicativa passa a ser determinante no processo de aprendizagem como a dimensão relacional interpessoal do ser cognoscente.

O processo de construção do conhecimento, identificado aqui como aprendizagem, se dá como efeito da articulação entre as dimensões racional, afetiva e relacional do ser cognoscente. Uma má articulação entre essas dimensões implica em um problema de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário, no próximo item, refletir sobre o que se entende por aprendizagem e conhecimento, bem como compreender de que maneira as dimensões se articulam.

2-3. Aprendizagem e Conhecimento

A palavra “aprender” quer dizer adquirir conhecimento de acordo com Saraiva (2000). Pode ser comparada à palavra “apreender”, sinônimo de “segurar”, “prender” e “compreender”. Tal comparação pode ser realizada porque ambas as palavras derivam do termo latino “*apprehendere*”. No português medieval, ocorre “desaprender” como variação de “desprender” no sentido de “soltar”, “desatar”. Recorrendo-se a Cunha (2007), “*apprehendere*” significa indiferenciadamente “tomar”, “agarrar”, “apoderar-se”, “assegurar-se de”, “abarcara”, “abranger”, “compreender”, “conceber” e “entender”.

Aquilo de que o sujeito se apodera, aquilo que ele concebe quando aprende é o conhecimento. “Conhecer” para Saraiva (2000) é o mesmo que “ter noção”, “ter informação” e também “saber”. Origina-se do latim “*cognoscere*”. Cunha (2007) indica as seguintes acepções para esse termo latino: “conhecer pelos sentidos”, “ver”, “saber”, “ter conhecimento de”, “experimentar”, “reconhecer”, “examinar”, “julgar” e “reconhecer”, entre outras.

Uma vez esclarecido o que se quer dizer com aprendizagem e conhecimento, é possível retornar à Silva (1998) para compreender como se dá a construção do conhecimento a partir da articulação entre as dimensões do ser cognoscente. Suas várias dimensões se ligam sob a direção do princípio do desejo e do princípio da realidade, na dialética da autonomia e da heteronomia (determinação). Trata-se de um processo conflitante e complementar ao mesmo tempo. As considerações que se seguem se baseiam nos estudos da autora.

A dimensão relacional interpessoal se articula com a afetiva e com a racional na medida em que a ação comunicativa é mediatizada pelo desejo. Na argumentação, os desejos dos sujeitos envolvidos na ação comunicativa se misturam. Já a dimensão relacional contextualizada se articula com a afetiva e a racional na medida em que o desejo do sujeito é mediatizado por significações e formas sociais.

Deformações na articulação entre as dimensões bloqueiam a autonomia do sujeito cognoscente. Se a dimensão afetiva e a dimensão relacional contextual se sobrepõem à racional, o ser cognoscente fica vulnerável à falsa consciência, às opiniões e às ideologias. Com isso, ele se torna heterônomo diante do conhecimento. Caso a dimensão racional reprima as demais, o ser cognoscente torna-se o emissor de uma fala vazia e, conseqüentemente, perde sua autonomia diante do conhecimento. Um ser cognoscente heterônomo tem uma ação limitada, pouco criativa, conservadora e conformada. Trata-se de uma ação incompatível com a necessária à aprendizagem. O psicopedagogo trabalha na busca pelo núcleo que organiza a possibilidade de uma articulação de complementaridade, a fim de garantir a unidade do sujeito pluridimensional e a sua autonomia para aprender.

Scoz (1996), ao estudar as diversas fases no processo de aquisição do conhecimento, enfatiza a importância não apenas da integração do sujeito cognoscente, como também da integração dos saberes para o processo de aprendizagem. Inicialmente a filosofia, a ciência, a arte e a religião constituíam um todo integrado. A essa fase da aquisição do conhecimento dá-se o nome de pré-disciplinar. A integração dos saberes auxilia no processo de autocompreensão do ser cognoscente.

O racionalismo científico, com sua concepção mecânica do universo baseada na decomposição e na análise dos saberes, promoveu uma forma de estudo determinista e descontextualizada. Conhecedor, conhecimento e conhecido foram separados. Tem-se aí uma fase pluridisciplinar.

Num momento seguinte, percebe-se a necessidade da reintegração entre conhecedor, conhecimento e conhecido. Nessa fase interdisciplinar, novas sínteses são promovidas através do diálogo entre as disciplinas, o que possibilita o surgimento de novas relações culturais. Reconhece-se a interdependência dos diversos aspectos da realidade.

Finalmente, na fase transdisciplinar da aquisição do conhecimento, alcança-se a concepção de universo como uma rede interligada de relações. A idéia de que o ser humano

lida com coisas isoladamente é substituída pela idéia de uma rede de conexões. O advento dessa idéia se deve ao advento da física quântica. Trata-se, no entanto, de um ideal cuja realização foge ainda ao alcance da ciência, podendo ser considerado como um direcionamento para o processo de aquisição do conhecimento.

No paradigma da transdisciplinaridade, o saber é visto como articulado, situado e consciente. Articulado porque implica na integração de vários campos de conhecimento; situado porque se encontra inserido em uma dimensão de historicidade que supõe uma linha de transformações desde a sua origem até a sua finalidade; e consciente, pois exige a participação ativa de um ser cognoscente que busca não apenas o conhecimento das coisas, mas também o autoconhecimento, o conhecimento do outro e o conhecimento das relações recíprocas.

Sendo assim, mudanças no que se entende por conhecimento implicam também em mudanças no que se entende por aprendizagem. Levando em conta os autores citados no estudo da dimensão relacional do ser cognoscente, é possível encontrar algumas considerações relevantes sobre conhecimento e aprendizagem.

Schaff (1995) afirma que os avanços do conhecimento humano não podem ser considerados negativos ou positivos, pois tudo vai depender de como ele será utilizado pelo homem enquanto sujeito social. Na sociedade informática de Schaff (1995), os conhecimentos da ciência serão cada vez mais utilizados como instrumento de produção. O desenvolvimento tecnológico afetará cada vez mais a difusão do conhecimento, aliviará a carga de memória humana, facilitará a criação de banco de dados e aumentará a rapidez de execução de operações combinatórias. Todo esse conjunto de mudanças pode influenciar o processo de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário que não só o sujeito, mas também que a própria sociedade desempenhe um papel ativo no processo de educação do ser humano. A inteligência humana pode ser condicionada pela formação escolar através dos programas e do conteúdo das informações disponibilizados. A formação escolar transmite, além de noções, modelos de formação de personalidade e de caráter social na medida em que transmite um preciso sistema de valores.

O autor supracitado faz um alerta para a relação entre desemprego estrutural e aprendizagem. Quando o trabalho falha como um atrativo, desaparece também o estímulo para aprender. Em face disso, a vida se vê tomada de um vazio existencial, que se verifica também pela falta de interesse pela vida pública.

Schaff (1995) baseia-se nas idéias de Chardin, que concebe o conhecimento como um processo infinito. O conhecimento perfeito nunca é dado. Quanto mais se sabe sobre a realidade, mais límpido se torna o horizonte da ignorância humana.

No processo de entendimento mútuo de Habermas (1989), não há nada que possibilite a decisão *a priori* sobre quem deve aprender de quem. O saber estritamente proposicional é muito limitado se comparado ao saber empregado quando se diz algo a alguém.

Habermas (1989) compartilha do conceito de aprendizagem construtivista de Piaget ao afirmar que o processo de aprendizagem pode ser compreendido internamente como a passagem de uma primeira interpretação sobre determinado problema para uma segunda interpretação, já que a primeira era errada. Sua ética do discurso se aproxima da concepção construtivista de aprendizagem, pois compreende a argumentação como uma forma de reflexão do agir comunicativo. A passagem do agir comunicativo para o discurso é uma aprendizagem realizada na prática comunicativa.

Em sua investigação, Habermas (1975a) reconhece três categorias de saber – a informação, a interpretação e a análise. Refere-se ao conhecimento libertador como aquele que pode ser definido pela auto-reflexão. O conhecimento é guiado por interesses, que se formam pela mediação da linguagem, do trabalho e do domínio. A auto-reflexão, no entanto, só é possível se o interesse estiver voltado para a emancipação. Sem um interesse cognitivo na emancipação, a realização do processo reflexivo não é possível.

De acordo com Iarozinsky (2000), o conhecimento é uma prática social construída intersubjetivamente. Ele é construído por uma ação dialógica fundamentada na argumentação, que tem como ponto de partida as experiências do sujeito. A linguagem é fundamental nesse processo. O conhecimento é construído a partir da relação entre sujeitos que se encontram livres de coações e que buscam um entendimento comum.

O discurso é sempre medido por um saber falível, que pode ser alvo de constantes reflexões e negociações. Sendo assim, a autora supracitada afirma que é imprescindível a assunção do conhecimento como algo que pode ser mudado. A construção do conhecimento depende da competência para o diálogo, da possibilidade de troca, da interação com o outro. Quanto mais se comunica, mais se aprende, mais se conhece. A interação entre os sujeitos e entre os seus mundos permite uma verdadeira aprendizagem que, na interpretação de Iarozinsky (2000) da teoria da ação comunicativa, nada mais é do que a aquisição compartilhada de saberes.

Todas essas considerações contribuem para o esclarecimento da posição de Silva (1998) frente à relação ensino-aprendizagem. Silva sinaliza uma possível ruptura da relação ensino-aprendizagem, “[...] porque tanto o aprender como processo quanto o processo de construção do conhecimento não tem relação necessária com o ensinar e finalmente porque ambos os processos antecedem e ultrapassam o ensinar.” (1998, p.27)

Scoz (1996), por sua vez, aponta para a necessidade de se repensar o papel da educação e dos sistemas de ensino na atualidade. A instituição escolar, inserida em um contexto de perda de valores individuais no curso da história, segundo Scoz, “[...] acabou enveredando por um caminho que pouco tem contribuído para o autoconhecimento de

alunos e de educadores.” (1996, p. 26). A fim de que essa realidade possa ser enfrentada, as instituições precisariam passar por um processo de reflexão.

A perspectiva psicopedagógica construída nesse capítulo está baseada em um estudo sobre a aprendizagem através do ser que constrói o conhecimento. Privilegiou-se a dimensão relacional desse ser cognoscente, embora haja duas outras dimensões – a afetiva e a racional. O conhecimento a ser construído, por sua vez, é um conhecimento articulado, situado, consciente, falível e passível de mudança. De acordo com essa visão, conhecimento, conhecido e conhecedor integram-se em um todo indivisível. A aprendizagem desse conhecimento não está necessariamente relacionada com o ensino e com os sistemas de ensino formalmente institucionalizados. É sob essa perspectiva que se faz um convite à reflexão sobre a aprendizagem desescolarizada, uma aprendizagem que prescinde da obrigatoriedade escolar. Esse é o assunto do capítulo seguinte.

3 – Desescolarização e Aprendizagem

3-1. Definindo Desescolarização

O termo “desescolarização” corresponde à palavra inglesa “*deschooling*”. Recorrendo-se à etimologia do vocábulo, é possível compreender um pouco melhor a sua formação e o seu significado. “Escarização” é definido por Bueno (1978) como o aprendizado em moldes escolares, a ministração do ensino escolar. Deriva de “escola”, que é o estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente o ensino coletivo, de acordo com a definição de Cunha (2007). Na língua portuguesa, “escola” data do século XIII e é de origem latina. Consultando Saraiva (2000), verifica-se que “*schola*” é tanto a corporação, o colégio, a companhia e a sociedade, quanto o jogo, o divertimento, o recreio e o passatempo.

A primeira reação ao termo “desescolarização”, em função do prefixo “des”, é a idéia de ação contrária à que é expressa pelo termo primitivo (“escola”) ou a cessação da situação anterior (“escolarização”). Embora as duas acepções para o prefixo sejam aceitas por Cunha (2007), adéqua-se melhor a esse estudo o sentido de separação e o de mudança de aspecto, ambos também considerados por Cunha. Sendo assim, é possível entender “desescolarização” como uma mudança de aspecto da aprendizagem, uma vez que passa a ser compreendida como separada da escola.

Illich (1973) e Reimer (1979) concordam ao defenderem a importância de se desvincular educação de escola, enquanto que Holt (2007) se concentra em diferenciar educação de ensino. Para os dois primeiros, a desescolarização se faz necessária na medida em que valores não podem ser confundidos com instituições que oferecem um serviço. Dessa forma, a educação como valor não pode ser tomada por serviços como a obtenção de graus e de certificados. Holt (2007), por sua vez, constata em sua experiência com crianças que elas aprendiam mais quando ele ensinava menos, o que o leva a não reconhecer a aprendizagem como produto direto do ensino.

Os autores supracitados compartilham da idéia de desescolarização, mas oferecem diferentes propostas, que serão desenvolvidas nos capítulos seguintes. De uma maneira geral, Illich (1973) e Reimer (1979) sugerem a formação de redes e de teias de educação. Já Holt enfatiza o *homeschooling* como alternativa à escola.

Alves (2008) explica o termo “*homeschooling*” como educação domiciliar, o que implica aprender fora das escolas institucionalizadas, aprender em casa. Seria, em suas palavras, uma versão individual da proposta de Illich. Boto (2008) complementa a explicação de Alves (2008) ao afirmar que o termo pode ser traduzido para o português de dois modos – ensino doméstico ou ensino domiciliar. O primeiro se refere à prática de se aprender diretamente

com os pais e o segundo, de se aprender com uma pessoa designada pelos pais, como um tutor, por exemplo.

Illich (1973) considera a hipótese de que a obrigação de freqüentar a escola corta o direito de aprender de muitas pessoas. Ao sugerir a promoção da aprendizagem em um ambiente desescolarizado, quer ampliar a oportunidade de cada um poder transformar todo instante de sua vida em um momento de aprendizado, de participação. Quando o sistema escolar é a única possibilidade oficialmente reconhecida de educação, os recursos educacionais – livros didáticos, professores, verbas de educação, instrumentos de aprendizagem – passam a ser delimitados pela escola. A desescolarização implicaria na criação de um novo relacionamento educacional entre o ser humano e o seu meio, o que exigiria mudanças de atitudes relativas ao desenvolvimento cognitivo, à aprendizagem, à qualidade e à estrutura de vida.

O processo de desescolarizar a sociedade, ainda segundo o autor anteriormente citado, supõe um sistema educacional de livre acesso aos recursos disponíveis pelos que desejam aprender. O propósito desse sistema seria capacitar os que quisessem partilhar o que sabem a encontrar os que quisessem aprender, o que geraria a necessidade de formação e administração de teias de aprendizagem. Sua proposta se converteria em prática por meio das seguintes abordagens – serviço de consultas a objetos educacionais; intercâmbio de habilidades; encontro de colegas; serviço de consulta a educadores em geral. Disso resultaria uma aprendizagem automotivada e também novas relações com o mundo.

Para Reimer (1979) o acesso universal aos recursos educacionais através de redes de objetos e de pessoas seria uma alternativa à escola e poria fim ao que ele chama de monopólio institucional da educação. Esse acesso se daria a partir de uma rede de serviços capaz de dar a cada ser humano a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados também pelos mesmos interesses e de permitir a reunião autônoma de recursos sob o controle pessoal de cada sujeito. Tanto o renascimento de instituições educacionais anteriores à escola, quanto o surgimento de novas instituições, como pares de estudantes e educadores profissionais, por exemplo, coexistiriam com o sistema educacional oficial.

A escolha do estudo em tempo integral ou horário parcial, das matérias a serem aprendidas e do uso dos recursos educacionais ficaria a cargo dos próprios estudantes. Nesse sistema, professores exerceriam o papel de orientadores. A avaliação dos estudantes não dependeria do que o autor supracitado chama de comparecimento compulsório a aulas, mas do resultado de exames. Ele entende que o processo de desescolarização deve se estender pela sociedade atingindo a questão do trabalho, já que a capacidade intelectual de um candidato a um emprego deve prevalecer sobre o fato de ele ter recebido alguma forma de ensino formal.

De acordo com Gohn (2006), a educação formal é aquela que se desenvolve na escola a partir de conteúdos determinados. Diferencia-se da informal e da não-formal. A informal é a que as pessoas recebem em seu processo de socialização na família, na vizinhança ou no clube, por exemplo. Por último, a educação não-formal é a que se dá nos processos de compartilhamento de experiências em espaços de ações coletivos e cotidianos. Enquanto que na educação formal o principal agente educador é o professor, na não-formal esse papel pertence aos sujeitos com quem se interage de uma forma geral e na informal, aos amigos, pais e vizinhos.

Posto que os teóricos da desescolarização defendem a não obrigatoriedade escolar a fim de que educação e escolaridade não sejam sinônimos e de que alternativas à escola possam surgir; posto que o movimento de desescolarização preza por uma distribuição eqüitativa de recursos educacionais a fim de que oportunidades educacionais sejam legítimas fora dos limites da escola; faz-se necessário compreender as considerações sobre a escola e a concepção de aprendizagem dos teóricos da desescolarização. Para tanto, é imprescindível um levantamento das principais idéias que fundamentam esse processo.

3-2. Fundamentos da Desescolarização

Em seus estudos, Illich (1973) começa por questionar a idéia amplamente aceita de que um maior tempo de escolaridade tem necessariamente por conseqüência melhores resultados tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Na sociedade escolarizada, o progresso vincula-se não a um comprovado conhecimento, mas a uma cadeia de aprendizagem oferecida exclusivamente pela escola através da qual se acredita adquirir o conhecimento. A quantidade e a origem dos diplomas passam a ter maior importância do que a competência, a fluência no falar vale mais do que a capacidade de dizer algo novo. Ao processo de transformar necessidades não materiais, como é o caso da educação, em demanda por serviços e mercadorias, o autor dá o nome de institucionalização de valores.

A institucionalização de valores é compreendida no contexto de uma sociedade de consumo. Illich (1973) considera a existência de uma indústria da aprendizagem e do conhecimento fomentada pela escola, que é a instituição responsável por formar o progressivo consumidor, principal recurso da economia. O autor convida a sociedade a ir além da crítica e da ação social. Ele propõe que se vá ao desengano, à desmistificação da sociedade de consumo, que repousa sobre quatro mitos principais: o mito dos valores institucionalizados, o mito da mensuração dos valores, o mito dos valores empacotados e o mito do progresso autopetruável.

O mito dos valores institucionalizados se baseia na crença de que o processo produz sempre algo de valor e de que a produção cria a demanda. A escola ensina que a instrução produz a aprendizagem. A existência de escolas gera a demanda por escolarização. O valor

da aprendizagem pode, por sua vez, ser medido e documentado por títulos e certificados, o que levará ao mito da mensuração dos valores. A escola inicia as pessoas em um mundo no qual tudo pode ser medido, mas o próprio crescimento pessoal não é mensurável. Tudo o que não puder ser medido transforma-se em algo secundário. A mensuração leva à classificação, que conduz à hierarquização. Na prática, surgem as mais diversas escalas, como as que medem o desenvolvimento das nações, a inteligência dos bebês e o índice de consumo.

O mito dos valores empacotados aparece na escola quando se toma o currículo ou o programa que ela vende por aprendizagem ou conhecimento. Por último, o mito do progresso autoperpetuável sustenta que é sempre possível alcançar níveis mais elevados de educação através da escola. Há sempre um curso de atualização ou de reciclagem a ser feito. O efeito de tudo isso é que o valor do ser humano deixa de passar pela sua educação, pelo seu conhecimento, e passa a ser condicionado pela capacidade que ele tem de consumir a produção, a escolarização, gerando sempre nova demanda.

Illich (1973) identifica a modernização da pobreza, a falta de autonomia e a perda de confiança no ser humano como conseqüências da institucionalização de valores. O fato de uma necessidade ser satisfeita única e obrigatoriamente por uma resposta institucional propicia o surgimento de uma nova classe de pobres – a dos que não têm acesso à resposta. Isso permite uma constante redefinição de pobreza. É a partir daí que o autor vai analisar a pobreza moderna, caracterizada pela falta de poder das pessoas sobre as circunstâncias, pela perda de autonomia. A dificuldade de organização das pessoas a partir de suas próprias experiências dentro da comunidade abre caminho para que uma instituição se posicione diante delas.

A partir do momento que a educação é tida como um serviço a ser consumido, o grau de escolaridade passa a ser um critério de avaliação do nível de pobreza ou riqueza não só de um indivíduo, mas também da sociedade. A escolarização obrigatória classifica e hierarquiza as nações do mundo. O desenvolvimento econômico condicionado a metas educacionais com base em escolaridade estimula a preocupação com as estatísticas em detrimento da preocupação com a qualidade da aprendizagem.

Outra conseqüência da institucionalização de valores é a perda na confiança da realização independente. Uma aprendizagem que não recebe tratamento institucional gera suspeitas. Os teóricos da desescolarização compartilham o pensamento de que quanto mais se confia em uma instituição, acreditando que só ela é capaz de ser merecedora de crédito, mais o ser humano perde a confiança em si mesmo e no que ele mesmo pode realizar. Sendo assim, o mundo perde sua dimensão humana na proporção em que sua confiança recai cada vez mais sobre as instituições e não sobre a boa vontade, a competência e a capacidade social.

A questão da autonomia e da confiança está diretamente ligada à questão da responsabilidade. Illich (1973) aponta para a existência de uma transferência de responsabilidade do sujeito para a instituição. Com a desescolarização, seria devolvida ao educando e ao seu tutor mais próximo a responsabilidade pela iniciativa e pelos resultados de sua aprendizagem, responsabilidade inclusive financeira. Em uma sociedade desescolarizada, a verba educacional não seria transferida somente para a escola, mas também para cada indivíduo.

Illich afirma: “A escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente.” (1973, p. 32). Isso se deve ao fato de que, ainda que pessoas de classes sociais diferentes freqüentassem a mesma escola, sempre haveria uma desvantagem para o estudante mais pobre. Os estudantes mais ricos não dependem exclusivamente da escola para progredir ou para aprender. Ele conta com outras fontes de aprendizagem, como a conversação, os livros e outros recursos da sua própria casa. Ele pode ainda fazer viagens de férias. Sob essa perspectiva, é também relevante que pessoas de classes diferentes apresentam diferentes idiosincrasias.

A escolaridade universal, defendida pelo Iluminismo e base da democracia, que antes visava a dar a cada um iguais oportunidades educacionais, em vez de igualar as oportunidades, monopolizou sua distribuição. O autor supracitado defende a busca de igualdade de oportunidades de educação, mas não vincula essa busca à obrigatoriedade escolar, pois vê na obrigatoriedade muito mais um processo de monopolização do que de promoção da igualdade.

Com a escolarização, Illich afirma que “[...] a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo.” (1973, p.54). Meios de educação como o trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e a vida familiar perdem sua função educativa diante da supremacia da escola. A escola, com suas regras próprias, separa as pessoas do mundo e a sociedade é dividida entre acadêmico e não-acadêmico, pedagógico e não-pedagógico. Os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, cada vez por mais tempo, e a escola faz dessa separação uma preparação para a vida, ensinando a necessidade de ser ensinado.

O desenvolvimento da tecnologia é um fator importante no contexto de desescolarização. Novas e dispendiosas tecnologias acarretam, segundo o autor anteriormente citado, o desejo por bens e serviços, que constituem privilégios de poucos e colaboram para a modernização da pobreza anteriormente mencionada. O que torna os gostos modernos é sua obsolescência antes mesmo de serem satisfeitos. A busca incessante pelo novo impulsiona a produção, inclusive de conhecimento.

A tecnologia concede às pessoas um tempo disponível, que poderia ser dedicado a uma diversidade de ações, mas que vem sendo preenchido com o estímulo ao consumo. Fazendo uma releitura do pensamento de Illich (1973), quase meio século depois, constata-

se que o sistema financeiro tem permitido o consumo de produtos tecnológicos apesar da falta de renda e que as pessoas têm se endividado para consumir tecnologia, intensificando a modernização da pobreza. Verifica-se também o quanto o acesso à tecnologia tem se tornado importante para a educação, em especial o acesso às novas tecnologias da informação.

Para Illich (1973) o futuro depende menos do desenvolvimento da tecnologia e mais de uma opção por uma vida de ação, na qual as pessoas possam ser espontâneas e independentes. Uma vida de consumo ilimitado conduz à poluição e ao esgotamento do ambiente. Daí a necessidade da desescolarização, pois a escola é considerada pelo autor como um meio de perpetuação da sociedade de consumo. Os efeitos do processo de desescolarização da sociedade seriam a imprecisão da diferença entre economia, política e educação, a autonomia dos indivíduos e a revisão da imagem que se tem do ser humano.

Reimer (1979) também questiona a validade da tecnologia na medida em que ela vem sendo empregada no que ele chama de jogo da competição e do consumo. Para este autor a verdadeira educação é a de pessoas livres, reconhecidas por serem capazes de dominar a tecnologia, e não por serem por ela escravizadas. Suas críticas à forma como a tecnologia vem sendo usada levam em conta cinco fatores – a poluição, a guerra, a população excessiva, o consumo infinito e a dependência de modos de produção não viáveis a longo prazo. Sob essa perspectiva, a própria idéia de progresso e eficiência, ou seja, a idéia de que a sociedade está se desenvolvendo cada vez mais e de que das pesquisas provêm sempre soluções para os problemas, é um mito.

Diversos níveis de competição são examinados por Reimer (1979), a saber: a competição internacional, que exige intervenção militar; a competição entre classes, demandando força policial e instituições penais; a competição pessoal, exemplificada pela necessidade de se ter o carro do ano, fabricado por alguma instituição. Há até mesmo a luta estética das pessoas contra a velhice. Na batalha entre as metas institucionais e as metas sociais humanistas, encontra-se o desejo pela obtenção da vantagem e pela defesa de interesses próprios, resultando em relações de domínio e privilégios. Toda essa competição, enquanto se estende a mais produtos e pessoas, segue poluindo o ar, a água e a terra, destruindo o próprio sentido de vida.

Segundo os estudos do autor supracitado, as escolas preparam as crianças para entrarem no jogo das competições e formam adultos que crêem terem sido educados, mas que não têm liberdade para dar continuidade a sua educação. Seria algo como se as pessoas fossem livres *para* aprender na escola e não livres *da* escola se quisessem aprender. Nesse sentido, a desescolarização abriria espaço para a cooperação. Seria necessário delimitar o que uma pessoa ou grupo poderia consumir, produzir ou executar. Seria necessário haver uma consciência dos verdadeiros interesses pessoais e do grupo. Mas, o sacrifício de interesses é um comportamento inédito da humanidade.

Reimer (1979) também discutiu a questão do currículo. Na sua perspectiva, o currículo gradativo é a pedra fundamental de um sistema que se baseia na institucionalização da infância, do ensino e da frequência escolar.

A propósito das responsabilidades educacionais, o autor supracitado enfatiza a necessidade de pais e empregadores reassumirem seus compromissos educacionais. Segundo seus estudos, a verdadeira educação se processa em casa e no trabalho. Ao oferecer ensino gratuito, a moderna organização da sociedade recompensa pais e empregadores no curto prazo pela redução de suas funções educacionais.

Outro tema de interesse do mesmo autor é a igualdade de oportunidade. Para ele trata-se de uma ideologia. Quando se acredita que qualquer pessoa pode atingir o que determina sua ambição e o que sua capacidade permite, estabelecem-se como únicas limitações dos alunos seu grau de esforço e sua capacidade mental, como se o progresso dependesse somente de qualidades individuais. A obrigatoriedade escolar torna a oportunidade educacional acessível, porém proporcional ao privilégio. No entanto, ela alimenta a crença de que é exatamente o contrário que está acontecendo. Aí está o grande malefício político da escolarização da sociedade.

Nesse contexto, Reimer (1979) assinala algumas ações individuais das quais depende o processo de desescolarizar a sociedade. São elas: a diminuição do consumo, a atitude de compartilhar e de preservar, a aprendizagem de como se organizar e governar um mundo justo e a reassunção da educação individual dos filhos. Ele vê como consequência da desescolarização uma sociedade altamente pluralista, com diversas hierarquias fluidas, interligadas, baseadas em um amplo número de critérios de valor independentes.

3-3. Reflexões sobre Escola e Aprendizagem Escolar

As reflexões de Reimer (1979) e de Illich (1973) sobre a escola estão relacionadas à sua condição institucional. Enquanto que o primeiro se volta com mais cuidado para dentro da escola, examinando sua origem e suas funções, o segundo enfoca a relação que se estabelece entre a escola e a sociedade que ela ajuda a construir. Holt (2007) se dedica ao estudo da escola como suposto ambiente privilegiado do ensino e da aprendizagem, mas conclui que é quase impossível que a aprendizagem aconteça nesse meio. Sendo assim, embora os três autores demonstrem sua insatisfação com a escolaridade obrigatória e defendam a desescolarização, Reimer (1979) e Illich (1973) vão concentrar suas críticas no aspecto educacional, enquanto que Holt (2007) vai visar ao aspecto da aprendizagem propriamente dita.

Reimer (1979) define a escola como uma instituição que exige a frequência de grupos etários específicos em classes, sob a supervisão de professores, com a finalidade do estudo de um determinado currículo. A finalidade das instituições, segundo ele, é o controle das

técnicas e ideologias. Sua estratégia de atuação e permanência é estender privilégios quando ameaçada, o que garante a manutenção das estruturas apesar de ajustes e mudanças. Dessa forma de atuar deriva uma relação de domínio e privilégio.

Em todos os países, como nota Reimer (1979), os custos da escolarização aumentam. Isso se deve por um lado porque os próprios critérios de valor da escolarização se baseiam no número de anos de escolaridade e no custo da escola freqüentada. Por outro lado, a escola vem acumulando cada vez mais funções, que, além de encarecê-la, acabam por torná-la educacionalmente inapta e um efetivo instrumento de controle social. Educar, ter a tutela dos alunos, fazer a seleção social e doutrinar são atividades incompatíveis.

Ao obter a tutela dos alunos, a escola contribuiu para que a mulher tivesse a liberdade de ir trabalhar sem se preocupar com quem iria deixar os filhos. Podem ser citadas como vantagens da tutela a segurança, o conforto e a comodidade. Mas a manutenção dessa tutela prende cada vez mais os pais ao trabalho, pois boa parte de seus salários são empregados na vida escolar dos filhos. O problema da tutela escolar é que 80% do tempo do professor, de acordo com os estudos do autor supracitado, terminam por ser dedicado ao controle do comportamento e à rotina administrativa.

Verifica-se também o prolongamento da infância e o adiamento da assunção de compromissos por parte dos alunos. A tutela dos alunos acaba por dividir a vida moderna em escola, trabalho e aposentadoria. A escola se ergue como uma ponte entre o mundo da infância e o mundo adulto. Para Reimer (1979) essa ponte tem gerado crianças cada vez mais egocêntricas e adultos cada vez mais reprimidos.

A seleção social é a separação dos jovens nas categorias que irão ocupar fora da escola. Ela é mais visível com a aproximação do ensino médio e do vestibular, quando os alunos já começam a se preparar para as profissões e carreiras que pretendem seguir. Essa escolha passa a determinar onde os alunos devem estar, com quem devem conviver e como deve ser seu estilo de vida, sempre em função das expectativas futuras. A seleção social é um importante mecanismo para a distribuição de valores. Gradativamente, a seleção ultrapassa os muros da escola. Reimer afirma que:

Os pais sabem a verdade, e os professores e administradores freqüentemente admitem-na a contragosto. Os eufemismos sobre a importância transcendental do aprendizado e sobre o fazer o melhor possível tornam-se autodestrutivos. Não é de admirar, nestas circunstâncias, que algumas crianças abandonem a escola, enquanto outras se esforçam para ganhar e não para aprender (1979, p. 40).

A meritocracia se baseia na seleção social. O mérito se define pelo processo de seleção ocorrido nas escolas. Tanto os atrasados quanto os adiantados sabem onde vão acabar chegando. Os adiantados apreciam isso. Os atrasados são condicionados a admirar. O problema está na definição de mérito difundida pelas escolas, que se confunde com a

vantagem de se ter pais bem preparados, biblioteca em casa, oportunidade de viajar, por exemplo.

O papel que a escola tem de doutrinar os alunos acompanha a necessidade de adaptação. A sobrevivência na escola exige adaptação. Na escola, os alunos aprendem os valores educacionais e precisam aceitá-los para se adaptarem ao sistema escolar. Com isso aprendem o próprio valor da adaptação. A doutrinação, conforme o pensamento de Reimer (1979), também se dá através da prioridade do currículo. O aluno aprende que a matemática é mais importante que a música, basta comparar o tempo dedicado às disciplinas, a seriedade com que são tratadas e a exigência feita por cada professor no momento de avaliação.

Reimer (1979) remete à Grécia antiga para exemplificar como não havia uma instituição educacional que acumulasse tantas funções. Pelo contrário, as atividades eram distribuídas. Os servos gregos eram responsáveis por passear com os pupilos. Os disciplinadores entretinham os pupilos em jogos bélicos. Já os mestres, discutiam com os pupilos. Os mestres ouviam e respondiam perguntas de maneira a formar questões mais profundas. Para o autor a escola aboliu o papel dos servos, uma vez que os alunos não podem ultrapassar os portões do colégio, e os mestres foram transformados em inquiridores, sobrevivendo apenas os disciplinadores. De acordo com ele, por ser importante, o papel de educar não deve ser deixado unicamente à mesma instituição que exerce a seleção social, a tutela e a doutrinação das pessoas.

Illich (1973) define a escola como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em determinada idade e na presença de um professor. Questiona três premissas de grande aceitação na sociedade: lugar de criança é na escola; as crianças aprendem na escola; as crianças só podem ser ensinadas na escola. Ele entende a permanência cada vez maior da criança no ambiente escolar, isolado do mundo adulto, como uma situação de confinamento. A frequência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as coloca num ambiente muito sério.

O autor citado anteriormente refere-se ao efeito anti-educacional que a escola tem sobre a sociedade toda vez que ela é tida como a instituição especializada em educação. Os fracassos são considerados, pela maioria, como prova de que a educação é uma tarefa muito dispendiosa, complexa, até mesmo misteriosa, quase impossível.

Tanto Illich (1973) quanto Reimer (1979) recorrem a Ariès para explicar as origens da escola. Ariès (1981) relata que a escola da Idade Média era reservada a uns poucos clérigos. Pessoas de diferentes idades misturavam-se dentro de um espírito de liberdade de costumes. No início dos tempos modernos, essa mesma escola passou a ser um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período voltado para a formação moral e intelectual. O espírito de liberdade foi sendo substituído por uma disciplina mais autoritária. Começa aí a separação da criança da sociedade adulta.

Ariès (1981) conta que o colégio do século XIII era um asilo para estudantes pobres fundado por doadores. Tratava-se de uma instituição não apenas de ensino, mas também de vigilância e enquadramento da juventude. Nos séculos XV e XVI, o colégio tornou-se uma instituição essencial da sociedade, responsável pela boa educação – instrução e formação – dos alunos, que eram submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. Somente no século XIX surgiu a estrutura moderna de classe escolar devido à necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Nesse momento, passou a reinar uma nova concepção de educação – formar para o mundo adulto.

A autoridade dos colégios permitiu o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, que ia da espionagem mútua aos castigos corporais. Não havia castigos para os fidalgos entre os adultos. A aplicação de disciplina distinguia a condição social. Mas, entre as crianças, não havia distinção para o castigo.

As pequenas escolas se desenvolveram a partir da especialização de idades de acordo com Ariès (1981). Reimer (1979) aponta a progressiva especialização do conteúdo, métodos, pessoal e lugar no ensino humano socialmente organizado como uma das grandes tendências históricas da escolarização.

Aranha (2000) complementa o estudo de Ariès ao afirmar que a natureza, a importância e o objetivo da escola variaram no tempo em função das necessidades econômicas e sociais. À medida que o saber se tornou privilégio do segmento mais rico, ele se constituiu em uma forma de fortalecimento do poder. Configurou-se, então, a necessidade da escola como instrumento de transmissão do saber. O objetivo da escola criada pela burguesia era disciplinar a criança com a finalidade de alcançar a ascensão social e política. Tal escola era restrita a poucos. A popularização da escola é uma exigência da sociedade pós-Revolução Industrial. A conclusão a que Reimer (1979) chega sobre a história da escola é que ela vem se transformando na instituição que qualifica as pessoas para participarem de outras instituições.

Illich (1973) reforça essa hipótese quando afirma que quem aceita a necessidade da escola se torna uma presa fácil para outras instituições. A escola tornou-se um processo planejado que prepara o ser humano para um mundo também planejado com a finalidade de formar cada pessoa dentro de um determinado padrão. A escola, segundo o autor, colabora para que as pessoas acreditem que precisam da sociedade tal como ela está. Mas, o que se encontra no cotidiano escolar é a frustração crescente de alunos e professores. Os professores são mal pagos e reclamam que não têm tempo nem estrutura suficientes para realizarem um bom trabalho. Os alunos se sentem frustrados pelo rígido controle do sistema escolar.

Holt (2007) condena o fato de as escolas se basearem cada vez mais na ideia de que educação e ensino são processos industriais, que podem ser planejados em detalhes por instâncias superiores e impostos a professores e alunos. O objetivo da escola é acertar

sempre e não descobrir algo novo. Até mesmo a diversão passa a ser obrigatória. Não há lugar para o improviso. Ele defende que, para a criança, não é necessário estar sempre correto. O erro é algo divertido para ela. Na escola, a situação competitiva, a necessidade de se obter aprovação constante, a decepção resultante de não se conseguir fazer o que é solicitado e a desaprovação criam um ambiente por demais sério, retirando o encantamento da brincadeira. É o encantamento que torna as atividades divertidas para crianças e adultos. Se o encantamento for substituído por estimativas sobre quocientes de inteligência e sobre classificação nos exames, mata-se o jogo.

Realizar atividades sem nenhum plano ou finalidade, fazer por fazer, é essencial sob esse aspecto. No entanto, esse tipo de atividade na escola, que reflete uma concepção utilitária e imediatista do tempo, é vista como perda de tempo. Holt (2007) considera a perda de tempo fundamental para que se desenvolva a apreciação e a observação empírica de fenômenos. Somente a partir dessas ações um conhecimento mais analítico pode tomar forma e fazer sentido e, então, evoluir para um conhecimento mais disciplinado e orientado. Um conhecimento desse tipo seria tão plural que um único programa não conseguiria dar conta, o que levaria à necessidade de serem desenvolvidos materiais multiprogramados.

Na escola, segundo as observações do autor citado anteriormente, as crianças não agem como cientistas porque recebem desafios que lhes são externos, porque trabalham sobre problemas que não são propostos por elas mesmas para serem resolvidos. As crianças gostariam de realizar mais tarefas na escola se tivessem a liberdade para escolher. As pessoas precisam escolher também se preferem o mundo dessa maneira ou de qualquer outra maneira dentre as muitas possíveis.

Com relação à doutrinação, o autor citado acima comenta que a escola doutrina para que se acredite que conhecimento, habilidade e sabedoria são produtos oriundos unicamente da vida escolar. Portanto, as pessoas devem ser graduadas e classificadas tendo como critério o tempo de escolaridade que foram capazes de consumir.

Holt (2007) observa que, no ambiente escolar, as crianças não usam a mente para aprender, mas para livrarem-se das tarefas. Com o passar do tempo, essa atitude castra a inteligência e frustra o natural desejo de aprender, destruindo não só a própria inteligência, como também o caráter. Além disso, as crianças devem passar anos memorizando antes de se tornarem aptas a fazer algo interessante.

Para Reimer (1979) os que desejam conscientemente preservar a escola são os que se beneficiam das instituições. Nesse grupo encontram-se os proprietários, os líderes políticos e o cidadão de classe média dos países desenvolvidos. Para Illich (1973) defendem a escola os que se beneficiam da crescente aplicação de verbas públicas para a educação de poucos e da crescente aceitação de controle social. Ele descreve a escola como um dos mercados de trabalho que mais cresce no mundo inteiro e lamenta que a instituição escola seja reconhecida pela função primordial de formar capacidade crítica. Lamenta mais ainda o

fato de ela tentar realizar tal função tornando a aprendizagem de alunos – sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza – dependente de um processo, usando as palavras do próprio, “pré-empacotado”. Illich afirma: “As próprias escolas pervertem a natural inclinação de crescer e aprender, convertendo-a em demanda pela instrução.” (1973, p. 107)

Holt (2007) observa que, no ambiente escolar, correção e reprovação se confundem. Para aprender, os alunos precisam de tempo, a fim de que possam voltar sempre que necessário e corrigir os próprios erros. Esse tempo não é igual para todos, ele varia de pessoa para pessoa. Se cada aluno pudesse usufruir o tempo que lhe fosse necessário, ele descobriria que quanto menos depende de um outro, mais pode ensinar-se a si mesmo. Porque o principal negócio da escola é preparar alunos para obter bons resultados em testes de desempenho, são poucos os trabalhos de alunos independentes abertos à experimentação. E é essa experimentação aliada a outros fatores, conforme será exposto no próximo item, que possibilita a aprendizagem.

3-4. A Aprendizagem Desescolarizada

Holt aproximou-se das idéias de vários estudiosos do século XX, dentre os quais Piaget, e influenciou os estudos de Illich e de Reimer. Sendo assim, pode-se considerar que os teóricos da desescolarização compartilham com Piaget a concepção de aprendizagem construtivista. Eles enfatizam a necessidade do encontro com o que pode ser conhecido e da descoberta do mundo para o aprendiz. Comparados a Holt (2007), Reimer (1979) e Illich (1973) realizam um estudo mais teórico. Reimer (1979) recorre aos fundamentos filosóficos da educação e Illich (1973), a bases sociológicas. Holt (2007) se ocupa do estudo das condições em que a aprendizagem ocorre e observa que há duas possibilidades gerais de se realizar uma investigação sobre a aprendizagem – pode-se olhar para o cérebro ou para a própria criança no ato de aprendizagem. Ele usa o termo “ato” no seu sentido de drama e ação.

As brincadeiras, os jogos, os experimentos, a fala, a leitura, os esportes, a arte, a matemática e a fantasia são os meios utilizados por Holt (2007) para observar o ato de aprendizagem. Ele recorre à observação da própria criança em situações de aprendizagem efetiva, dedicando-se mais à descrição do processo do que a sua explicação. Sua justificativa está no fato de considerar a atual prática científica de olhar unicamente para a atividade cerebral como favorecedora do especialista. Isso invalidaria, por sua vez, a experiência própria que cada um tem na convivência com as crianças ou com os sujeitos que aprendem de uma forma mais abrangente.

Se as pessoas pudessem confiar na naturalidade com a qual a criança aprende, seria dada à criança maior liberdade para que pudesse aprender efetivamente. O desejo natural que o ser humano tem de aprender é impulsionado pela sua vontade de dar sentido ao

mundo. Nesse caso, Holt (2007) se pergunta por que seria necessária uma motivação externa ao sujeito para que ele aprendesse. O que se aprende porque se precisa saber, por motivos que pertencem ao próprio sujeito cognoscente, nunca é esquecido. O autor conclui que é a artificialidade das situações de aprendizagem que torna as pessoas preocupadas e as impede de aprender. Essa situação artificial seria fruto de um ensino dissociado, isto é, um ensino que não faz sentido.

Holt (2007) vê uma relação inversa entre ensino e aprendizagem, já que comprovou por experiência própria que quanto menos se ensina, mais se aprende. O quanto as pessoas aprendem depende de como elas se sentem em relação à tarefa e à habilidade para realizá-la em determinado momento. Ao mesmo tempo, ele vê uma relação direta entre confiança e aprendizagem, já que a confiança aumentaria a capacidade de compreensão.

O ensino leva as crianças a concluir que aprender é obter e dar respostas aos adultos, quando aprender é descobrir como algo funciona. O desejo de aprender seria tão grande que permitiria à criança tolerar o próprio erro e, assim, permitiria a ela realizar quantas tentativas fossem necessárias para que, comparando as diversas tentativas, pudesse chegar a alguma que satisfizesse sua necessidade. Esse processo não conduz apenas à aprendizagem de algo específico, mas também à construção da paciência e da persistência.

No ato de aprender, a criança parte de suas próprias intuições ou hipóteses. O esforço da criança é o de transformar essas intuições em certezas, sabendo que pode confiar na própria memória. Isso leva tempo, pois é preciso tomar consciência dos erros, encontrá-los e corrigi-los. Começa-se a aprendizagem por uma vaga intuição, que é perdida, recuperada, testada, perdida novamente, novamente recuperada. Esse processo se repete incontáveis vezes. Holt (2007) afirma, no entanto, que professores gostam de respostas certas e rápidas. Sua correção, antes que a pessoa tome consciência dos próprios erros, acaba por não fazer sentido. As crianças acabam por trocar suas intuições pelas respostas dos professores ou dizem simplesmente que não sabem.

A seqüência de aprendizagem das crianças pode ser o contrário do que costuma acontecer na maioria das escolas, onde as crianças aprendem primeiramente habilidades para depois encontrarem o que fazer com elas, ou ainda onde o programa determina que se aprenda primeiro o mais fácil para depois aprender o mais difícil. As crianças podem ir primeiramente ao mais difícil por ser o que faz mais sentido, e só então buscar o mais fácil. Fácil ou difícil depende mais do fato de algo ser interessante, fazer sentido e estar conectado à realidade do que da quantidade de informação que lhe é intrínseca.

Na oscilação de coragem, Holt (2007) encontra mais uma razão para que a aprendizagem não seja programada ou escolarizada. Essa oscilação descreve que, no ato de aprendizagem, a criança dá um salto de ousadia em direção ao novo, para depois recuar

para o que lhe parece mais confortável, familiar e seguro. Esse ritmo de descoberta e consolidação não é constante como pretende muitas vezes o ambiente escolar.

As crianças aprendem melhor quando estão livres para aprenderem a seu modo. Por isso, a necessidade de elas terem acesso ao mundo e a necessidade da não obrigatoriedade escolar. Elas aprendem melhor se puderem escolher o que, como e quando aprender. Elas precisam ser livres para escolher como preferem investigar e descobrir o mundo e também como preferem expressar essa descoberta.

As fantasias inventadas pelas crianças são muito importantes no ato de aprendizagem. As crianças usam suas fantasias, segundo Holt (2007), para se inserirem no mundo e não para fugirem dele. Trata-se de uma tentativa de compreender a realidade a fim de construir modelos mentais que funcionem nessa realidade. Se por um lado isso é muito difícil para a criança porque ela tem pouca experiência, por outro tudo se torna mais fácil de aprender se puder ser incorporado à coleção de modelos mentais. As fantasias surgem, então, das necessidades de dar sentido, de se familiarizar e de se sentir à vontade no mundo.

Na visão de Holt (2007), professores pensam que é possível transplantar seus modelos mentais para a mente das crianças por meio de explicações. Ele não acredita ser possível avançar em educação enquanto permanecer a ilusão de que se pode medir e controlar o que se passa na mente das crianças e desconfia da educação com base em técnicas ou truques de pensamento.

Holt (2007) sintetiza o estilo de aprendizagem natural das crianças antes deste ser modificado pela escola. O estilo de aprendizagem é caracterizado pela curiosidade, pela vontade de desenvolver controle sobre si mesma e sobre seu entorno. A criança quer fazer o que vê outras pessoas fazerem, é aberta, receptiva e sensível, por isso precisa observar de perto o mundo em que vive, para assimilá-lo. Ela não tem medo de cometer erros. Frente ao novo, não fica ansiosa pelo sentido imediato, pois é capaz de esperar que o sentido apareça, não importa quanto tempo seja necessário. Por tudo isso, Holt ressalta que “[...] as crianças aprendem independentemente, não em bandos.” (2007, p. 295)

Illich (1973), que defende uma aprendizagem auto-dirigida, reforça as idéias citadas acima afirmando que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pela aprendizagem escolar. Aprender para este autor significa adquirir nova habilidade ou compreensão. A maior parte da aprendizagem se dá ocasionalmente, o que não quer dizer que ela não possa se beneficiar da instrução planejada. É uma das atividades humanas que menos exige manipulação por outros. Resulta não da instrução, mas da participação aberta em situações significativas.

Segundo Illich (1973), a atual crise de educação exige que a própria idéia de aprendizagem prescrita por lei seja revista, e não apenas os métodos por ela empregados. Ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem hoje vem sendo definida como consumo de assuntos, resultado de programas pesquisados, planejados e promovidos.

De acordo com Reimer (1979), na escola, os alunos aprendem a depender do que outros vão ensinar, aprendem que o que vale a pena ser aprendido é o que é ensinado. Sendo assim, se algo é importante, deverá ser ensinado por alguém na escola.

Reimer (1979) pensa a questão da aprendizagem considerando Paulo Freire (1970) e Paul Goodman (1960). Paulo Freire (1970) **apud** Reimer (1979) entende que as pessoas aprendem através do processo de tornarem-se conscientes de sua situação. Podem compreender sua situação em circunstâncias sob as quais possam agir de forma eficiente. Goodman (1960) **apud** Reimer (1979) entende que as pessoas aprendem no curso de encontros reais. O conhecimento ensinado na escola é alienado, pois é separado de sua origem, como também de suas aplicações. Nesse sentido, Goodman (1960) **apud** Reimer (1979) chama o conhecimento ensinado na escola de sabedoria morta. A tentativa de se aprender sabedoria morta ou não produz qualquer efeito ou leva as pessoas a acreditarem que o mundo não passa de um absurdo.

Nesse sentido, os teóricos da desescolarização não costumam se referir a problemas de aprendizagem. Eles se referem à resistência ao ensino ou à destruição da aprendizagem. A verificação constante, quando não é requerida pelo aprendiz, destrói a aprendizagem. As crianças começam a sentir medo em situações que tenham que dar uma resposta que possa estar errada e isso pode se prolongar por toda a vida. Os testes de inteligência não deveriam medir o que se sabe, mas considerar a atitude e o comportamento que se tem diante do que não se sabe.

Para Holt (2007) o entendimento dos problemas de aprendizagem de outras pessoas, principalmente das crianças, exige que seja possível ver pelos olhos dela, exige que se imagine como seria se não se soubesse o que se sabe. As crianças sabem o quão pouco sabem quando comparadas a um adulto, o que se torna uma fonte de medo e humilhação. Por isso, podem aprender melhor com pessoas um pouco mais velhas do que ela. A ansiedade e o medo dos adultos e a sua tentativa de simplificar o que deve ser ensinado causa a maioria dos problemas de aprendizagem.

Illich (1973) critica os educadores que podem justificar currículos mais dispendiosos com base em suas observações de que as dificuldades de aprendizagem aumentam proporcionalmente o custo do currículo. Ele levanta a hipótese de que estudantes sadios desenvolvem uma resistência à aprendizagem quando se percebem manipulados. De acordo com o autor, estruturas relacionais, e não instituições, dariam conta de uma aprendizagem desescolarizada.

Holt (2007) afirma que apenas educação de verdade resolverá o problema das escolas. Entende educação de verdade como o processo que traz à tona as possibilidades do indivíduo. Consiste no fato de as pessoas poderem aprender por si mesmas. Destaca ainda a impossibilidade de saber ao certo o que as crianças aprendem, já que pessoas diferentes provavelmente aprendem conceitos e procedimentos diferentes. Holt (2007)

ressalta a necessidade de se aproveitar o desejo natural de aprender, o que tornaria a aprendizagem mais divertida e se aproximaria do próprio significado da palavra “escola” no que diz respeito a divertimento e jogo. Um jogo mais lúdico do que competitivo.

No capítulo seguinte, serão apresentadas algumas críticas à aprendizagem desescolarizada. Tais críticas se concentram na dimensão relacional do ser cognoscente e exigem um detalhamento das propostas de desescolarização.

4 – A Dimensão Relacional na Aprendizagem Desescolarizada

4-1. Contra-argumentando a Aprendizagem Desescolarizada

Muitos questionamentos se erguem diante da proposta de uma aprendizagem desescolarizada. Alguns se dirigem à desescolarização, apontando suas falhas. Outros dão conta da defesa da instituição escolar, destacando sua importância. Uma das maiores preocupações desencadeada pela possibilidade de uma não obrigatoriedade escolar diz respeito às dificuldades de socialização que podem surgir entre as pessoas que venham a receber uma educação que prescindia da escola. Tais dificuldades de socialização poderiam influenciar de forma negativa o processo de construção do conhecimento do ser cognoscente, uma vez que este, conforme exposto no primeiro capítulo, é determinado por uma dimensão relacional.

Em entrevista a Hartt (2008), Craveiro enfatiza o importante papel do convívio escolar para a vida de adolescentes e crianças. A autora se questiona sobre os possíveis efeitos de uma falta de convivência com pessoas da mesma idade durante a infância. Ela considera a hipótese de que os jovens podem se tornar fundamentalistas e apresentar grandes dificuldades de aceitar as diferenças existentes entre as pessoas por permanecerem fora da escola na infância.

De acordo com a entrevista de Craveiro a Hartt & Barros (2008), a escola não deve focar somente na ampliação do conhecimento do aluno. A autora admite os problemas que vêm sendo enfrentados pela educação, mas prefere olhar a escola como uma instituição ainda em desenvolvimento. A construção da escola deve acontecer de forma coletiva e através do diálogo, um diálogo que envolve outros participantes além dos profissionais da educação.

Os teóricos da desescolarização costumam fundamentar suas propostas na liberdade de escolha do sujeito que aprende. Vilhena, entrevistado por Hartt & Barros (2008), no entanto, lembra que a escolha de estudar em casa não é feita pela criança, uma vez que são os pais que tomam essa decisão. Com isso, o autor conclui que o direito ao convívio com outras pessoas da mesma idade é furtado à criança que não frequenta a escola.

Além da falta de respeito ao direito individual da criança, o autor supracitado alerta para o fato de que, com a perda desse direito, a criança perde também a oportunidade de se transformar em pessoa, em sujeito, pois tal transformação depende da saída do ambiente familiar. Esta saída contribui para o relacionamento com outras pessoas. O desenvolvimento do ser humano em sua plenitude implica a relação com outros seres humanos em contextos mais amplos que o familiar. Se o favorecimento do desenvolvimento cognitivo pela aprendizagem desescolarizada é defendido pelos que contestam a obrigatoriedade escolar,

o desenvolvimento intelectual não é suficiente para a sociedade, que precisa de pessoas preparadas para o exercício da cidadania.

Na mesma corrente de raciocínio, Silva, em entrevista a Hartt & Barros (2008) não consegue conceber a idéia de que alguém possa aprender apenas dentro de casa, sem se socializar, pois a educação não se limita à aquisição de conhecimentos. Para essa autora críticas ao ensino formal não podem justificar a prática do ensino domiciliar. É preciso que o próprio ensino domiciliar revele-se educacionalmente eficiente, o que vem a ser algo contraditório, já que a educação é um direito social e coletivo, fora da esfera de autonomia do indivíduo.

Hartt & Barros (2008) consideram o movimento de desescolarização uma forma de organização política e social própria da cultura norte-americana. Tendo em vista as diferenças culturais entre os países que permitem a desescolarização e os que não permitem, a existência de uma escola não obrigatória no Brasil, por exemplo, não passaria de uma importação do *american way of life*. É sabido o fracasso decorrente da implementação de ações descontextualizadas.

Uma instituição social democrática, republicana, responsável pela formação de estudantes e cidadãos – assim deve ser reconhecida a escola. Os estudos de Hannah Arendt **apud** Hartt & Barros (2008) fundamentam a escola como a instituição que se coloca entre o domínio privado do lar e o domínio público do mundo. Cabe a essa instituição o papel de conduzir a importante travessia da vida privada para a vida pública. Sob essa ótica, a cidadania nada mais é do que uma construção do convívio em grupo.

A proposta de educação desescolarizada esconde uma concepção de infância e sociedade que remete ao mito do bom selvagem de Rousseau. Tal consideração é feita por Schilling em entrevista a Hart & Barros (2008). Se os homens são bons por natureza até serem corrompidos pela sociedade, é preciso resguardar a infância dessa sociedade. Mas o problema dessa proposição encontra-se na impossibilidade de alguém se tornar um ser humano em toda sua plenitude fora das relações interpessoais e contextuais.

Diante disso e com base em seus estudos sobre educação e direitos humanos, a autora supracitada entende que a proposta da escola em casa encobre algo muito sutil – os pais, por considerarem seus filhos especiais, se recusam a levá-los para a escola, já que esta é uma instituição que preza pela igualdade. Na escola, o filho receberá o mesmo tratamento recebido por todas as outras crianças. A igualdade torna-se, assim, o principal argumento de defesa da escola. É para lá que todos irão e poderão se perceber como iguais sob diversos aspectos, tais como a igualdade diante da lei, a igualdade da condição de ser que aprende. Os argumentos que se seguem se baseiam ainda na autora.

A não obrigatoriedade escolar faz com que os filhos fiquem muito mais suscetíveis a serem modelados apenas segundo os valores e ideais dos pais. Admitir a inviabilidade de

uma escola ideal poderia contribuir para a conciliação entre os interesses da família e os da sociedade. Escolas reais são constituídas de limites e de possibilidades.

A escola em casa representa uma tentativa de dominação dos pais sobre os filhos com o intuito de que nenhum outro fator interfira na educação deles. Levar um filho à escola significa confiar em sua capacidade para lidar com desafios e conflitos e reconhecer que ele será diferente dos pais, que ele terá uma história de vida própria. Sob essa perspectiva, a escola não é apenas um lugar de encontros, mas também de desencontros. Cabe aos pais conversar, discutir, acompanhar todo o processo, pois é a presença e a ação dos filhos no mundo que permite que esse mundo seja por eles apropriado.

A educação não se faz apenas a partir de boas experiências. Os estudos de Boto (2008) mostram que a cultura escolar é composta por afetos e desafetos, rivalidades, desavenças e afinidades. Mas é justamente essa diversidade de situações e sentimentos que ajudam a criar hábitos de perseverança, disciplina, convivência, controle de si, concentração e atenção. Tudo se torna educativo nos limites da escola através de seus ritos e de suas regras.

Enquanto a família se ocupa de proteger a criança, a escola a torna mais próxima do mundo. O fato de os pais serem os únicos educadores dos filhos constituiria uma tirania. A autora supracitada recorre à psicanálise para explicar tal situação. A escola em casa seria um modo escolhido pelos pais para se projetarem no futuro traçado para seus filhos.

Outra questão levantada por Boto (2008) é o profissionalismo e a formação de quem realiza a atividade educativa. Professores têm o ensino por profissão, foram formados para lecionar. Sendo assim, estariam mais capacitados para não se deixar levar pelas emoções que envolvem a prática pedagógica. Dominando técnicas apropriadas, poderiam ensinar de maneira serena. Já os pais, por sua vez, não teriam suas práticas pautadas por nenhuma formação e, por isso, estariam mais propensos ao descontrole durante a atividade educativa.

A autora supracitada conclui que a família deve educar sim, mas não como escola. Sendo assim, a escola deve se empenhar para cumprir seu papel de forma eficiente, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade. Para tanto, ela sugere que a escola procure se adaptar utilizando o universo midiático como fonte de aprendizagem.

Barros (2008) também critica a educação domiciliar como solução para a crise do sistema escolar, pois se trata de uma solução que visa às necessidades individuais em detrimento do que pode ser feito pelo grupo. Portanto, faz-se necessário buscar, através do diálogo e da negociação, soluções que atendam não apenas ao ideal de um único sujeito, mas que representem algo viável para o coletivo.

Até aqui foram reunidos os principais argumentos dos autores que são contrários à educação domiciliar ou à educação doméstica. Nota-se a ênfase que é dada à dimensão relacional da aprendizagem na medida em que a educação domiciliar impediria a

socialização das crianças por lhe tirarem a convivência com o outro. A educação domiciliar é vista também como uma solução individualista para um problema coletivo. Além disso, sua implementação é vista como uma negação ao diálogo, à busca por um consenso.

Uma outra modalidade de crítica é a realizada por Pacheco (2008), que não vê conflito entre educação escolar e domiciliar, já que esta é anterior à escola. O que ele teme é a discriminação no caso de a educação domiciliar se tornar um privilégio de poucos. Os críticos da educação domiciliar deveriam refletir sobre as razões que levam os pais a questionarem a utilidade da escola em vez de simplesmente atacar as formas alternativas a ela.

O autor supracitado também compartilha da idéia de que a aprendizagem se dá na relação entre sujeitos mediada pelo mundo e entende o termo “escola de todos” em toda sua amplitude – dos escolarizados e dos desescolarizados. É o que se verifica em dois exemplos por ele citado. No primeiro caso, uma menina, filha única de mãe solteira, recebia educação em casa. Ele propôs que a menina freqüentasse mais a escola em que estava matriculada para brincar com outras crianças. A escola era também responsável pela avaliação da aprendizagem da menina.

O outro caso citado por Pacheco (2008) que exemplifica a ausência de tensão entre educação escolar e educação domiciliar é o de um menino cuja família escolheu a educação domiciliar porque a escola próxima à residência da família não pôde aceitar o menino porque ele tinha leucemia. Quem se responsabilizou pela educação domiciliar do menino foram os professores de uma outra escola na qual ele se matriculou – a Escola da Ponte.

Em mensagem eletrônica, Pacheco (2010) comenta que falta fundamento à alegação da necessidade de freqüência escolar para a socialização. No ensino domiciliar, fenômeno que reflete a crise da escola, os jovens interagem com adultos e outros jovens da comunidade num tipo de socialização que não é assegurada pela escola. Esta, por sua vez, promove freqüentemente uma socialização que consiste em solidões e *bullyings*.

Alves (2008) também faz críticas à educação domiciliar, embora não seja contrário à proposta. Considerando que o importante é que as pessoas aprendam, ele entende que seja razoável que os pais queiram proporcionar um ambiente alternativo de aprendizagem aos filhos quando a escola não atinge suas expectativas. Ressalta que a educação domiciliar é prevista em lei em países culturalmente adiantados. No entanto, alerta para o fato de que nem todo lar poderia ser realmente um ambiente de aprendizagem alternativo à escola. Com isso, levanta a questão de pais e tutores terem ou não competência educacional.

Os próprios teóricos da desescolarização também fazem suas ressalvas. Reimer (1979) considera a tutela das crianças menores como um dos maiores problemas decorrentes da desescolarização. Já Holt (2007) se questiona sobre a dificuldade de se construir um conhecimento comum a todos uma vez que as pessoas passassem a recorrer

à desescolarização. Mas entende que esse problema pode ter também vantagens na medida em que abarca a diversidade de conhecimentos.

A maior parte das críticas apresentadas até agora é especificamente voltada para a educação domiciliar ou para a educação doméstica, mas compreende essas modalidades como uma situação em que a criança aprende somente em casa e somente com seus pais ou com tutores. Os teóricos da desescolarização, no entanto, oferecem uma série de propostas que podem ampliar essa visão. Tais propostas serão expostas no item a seguir, depois da exposição de algumas considerações de Holt (2007) sobre o aspecto relacional da aprendizagem do ser cognoscente na escola, aspecto este que é utilizado como contra-argumento de muitos críticos da desescolarização.

4-2. Propostas de Desescolarização

Na sua prática docente em escolas, Holt (2007) pôde apreciar o processo de aprendizagem da fala de muitas crianças e adolescentes. Aprender a falar para ele não se limita à aquisição da linguagem, mas engloba o desenvolvimento da capacidade de conversação. A partir das vinculações que ele faz entre habilidade comunicativa e aprendizagem, é possível perceber a importância da dimensão relacional interpessoal do ser cognoscente para um defensor da aprendizagem desescolarizada. A seguir, tem-se um detalhamento das considerações de Holt (2007) a esse respeito.

Os aspectos do currículo podem ser afetados pela perda de habilidade e de interesse em falar. Dentre esses aspectos podem ser citados a aprendizagem da redação, da leitura e das ciências exatas e humanas. Analisando-se primeiramente o caso da redação, é possível afirmar que a criança que não conversa poderá encontrar dificuldades para escrever. Quando a criança pensa que o que ela tem a dizer não é interessante, ela pode ficar com medo de que os outros riam daquilo que ela venha a falar ou escrever. Aos poucos, a criança desenvolve um mecanismo que vai banindo paulatinamente suas próprias considerações, resultando em um processo de auto-censura de idéias.

Devido ao pouco treino que terá em organizar suas idéias com palavras próprias, a criança achará muito difícil exprimir seus pensamentos. Se ela não aprende na prática a dar clareza e eficiência à fala, acaba perdendo a capacidade de julgamento daquilo que escreve.

O conteúdo do que é dito e a maneira como se diz esse conteúdo constituem dois importantes critérios para avaliar um texto. Mas as escolas costumam se dedicar mais ao ensino das regras gramaticais e de estruturas de texto. Isoladamente a aprendizagem dessas regras é insuficiente para a escrita de um bom texto.

A leitura também é prejudicada pela falta de habilidade de conversação. Um bom leitor costuma entrar em interlocução com o autor do texto que lê. Na verdade, ele não apenas lê

o texto, como também conversa e discute com o escritor. É o que pode ser chamado de uma leitura ativa. O mau leitor, ao contrário, realiza uma leitura passiva na qual as palavras do texto nada dizem. Corresponde a um ouvinte entediado durante uma palestra e se comporta como se a simples exposição de um texto à mente já fosse o bastante para a fixação de suas palavras.

A aprendizagem das ciências exatas, como a matemática, por exemplo, implica em seguir instruções a fim de converter as palavras de terceiros em ação. Esse processo se torna difícil para quem não aprendeu a articular informações. Caso a criança não consiga fazer um determinado exercício, ela pode creditar seu fracasso ao conteúdo específico da matéria. Há aí duas opções. Ou a criança fica com a impressão de que não pode sequer diferenciar o que entende do que não entende ou acha que não é capaz de expor suas dúvidas para que alguém possa, assim, auxiliá-la.

As aulas de ciências exatas, bem como as de ciências humanas e naturais, na observação de Holt (2007), apresentam um padrão de fala. O professor faz algumas perguntas com o objetivo de verificar se os alunos estão prestando atenção e entendendo o que está sendo ensinado.

Alguns professores realizam ainda algo que chamam de debate ou discussão. Bill Hull **apud** Holt (2007) denomina tais debates e discussões de “forçar respostas”. Isso significa que as respostas certas já existem *a priori*. Elas são esperadas e raramente cedem espaço a respostas novas. Muitas perguntas usadas nesses debates são retiradas de manuais de instrução, que sugerem que uma discussão seja feita a fim de que determinadas conclusões sejam extraídas.

A conversação dirigida e falsa pode, de acordo com o autor supracitado, prejudicar a aprendizagem tanto quanto ou ainda mais que a ausência de conversa. Isso porque essa modalidade de conversação tem por consequência o desinteresse pelo assunto por parte das crianças, que acabam por ficarem entediadas.

Considere-se, no entanto, a hipótese de as discussões em aula serem interessantes para os aprendizes. Considere-se que elas contassem com honestidade e autenticidade e que tivessem abertura para todo tipo de resposta, ainda que essas respostas pudessem atrapalhar o plano de aula. Por último, considere-se que essas discussões contassem com a participação de todos os alunos. Ainda assim, segundo o mesmo autor, essas discussões seriam insuficientes para desenvolver a capacidade discursiva das crianças e isso se deve a dois motivos. Em primeiro lugar, a sala de aula sofre com o problema das turmas compostas por muitas crianças. Em segundo lugar, os professores não teriam tempo para cumprir seus programas e realizar tais discussões.

Holt (2007) propõe algumas soluções. Trabalhar em pares ou em grupos atenuaria o problema das turmas muito grandes. Permitir que as crianças falem umas às outras quando quiserem diminuiria o problema da falta de tempo, pois não haveria necessidade de abrir um

debate com toda a turma. De qualquer forma, o que se propõe é que se dedique mais tempo em sala de aula para a conversação sobre assuntos de interesse dos próprios alunos, sem a interferência e nem mesmo a orientação do professor. Importa que não haja controle sobre o conteúdo das conversações.

As propostas anteriormente mencionadas apontam para o fato de se reservar mais tempo para atividades livres, como a leitura, o desenho e os jogos. A experiência de Holt (2007) indica que, quando podem escolher, as crianças dão preferência à conversação. No início, a conversa das meninas pode se desviar para risadinhas e cochichos, enquanto que a dos meninos para a gritaria e até para brigas. Entretanto, as conversas vão ganhando seriedade na mesma proporção em que as crianças ganham experiência na conversação pela própria conversação.

O benefício da conversação para Holt (2007) repousa sobre o fato de que as diferenças entre os melhores e os piores alunos tendem a diminuir quando eles podem conversar. Muitos alunos considerados menos capazes se revelam ótimos falantes, interessados e bem informados, capazes de se nivelar pela conversação com o restante da turma.

O abuso de liberdade por crianças que foram controladas em excesso, segundo o autor supracitado, pode se tornar um problema quando se dá abertura para a conversação. A solução nesse caso seria começar o processo com períodos curtos de conversação que vão se ampliando gradativamente. Na medida em que encontrarem formas interessantes para usarem a liberdade que lhes foi confiada, podem conquistar mais liberdade, pela qual serão responsáveis.

Com essas considerações, Holt (2007) busca uma maneira de quebrar o ritmo inibidor da escola e de transformar a sala de aula em um lugar onde possam florescer o estudo independente, o pensamento livre e a conversa interessante. Eis as três condições para o uso da palavra, seja ela escrita, lida, ouvida ou falada – dizer o que se quer, para a pessoa que se quer, para propósitos que não sejam alheios.

Se o autor supracitado pensa a conversação em sala de aula e se ele defende o *homeschooling*, então é possível afirmar que lhe é indiferente se essa conversação se dará na escola ou em casa. O importante é que a conversação aconteça. O problema está no fato de nem sempre a escola priorizar essa conversação.

De qualquer forma, considerar a conversação em pares ou em grupo como elemento essencial para a aprendizagem implica em que os aprendizes estejam em contato com outras pessoas. Na verdade, o próprio estudo poderia ser considerado uma possibilidade de contato, de relação interpessoal.

Holt (2007) critica um tipo de relação interpessoal que Habermas (1989) chama de agir estratégico e um tipo de comunicação que Rouanet (1987) denomina pseudocomunicação. Forçar respostas se afasta do agir comunicativo, da busca por um consenso. Desfavorece a

competência para a argumentação. Também não faz sentido a argumentação cuja conclusão já é pré-determinada. No entanto, todas essas técnicas dão a impressão de uma comunicação aparente. Holt (2007) ressalta ainda a necessidade de as crianças desenvolverem suas competências discursivas e de terem seus próprios interesses como guias de seu conhecimento, interesses esses que se formam pela mediação da linguagem, como afirma Habermas (1975a).

Sendo assim, a proposta de Holt (2007) preza pela convivência com pessoas fora do ambiente familiar a fim de favorecer a aprendizagem de um conhecimento comunicativamente construído, ao contrário do que querem fazer parecer os críticos da educação doméstica e domiciliar. As propostas dos autores citados abaixo podem indicar algumas sugestões de como efetivar a convivência entre os estudantes desescolarizados.

Illich (1973) começa por questionar a socialização que é promovida no ambiente escolar. Defensores e críticos do sistema escolar concordam que devem preparar as crianças e os jovens para a vida em sociedade. O problema estaria no fato de que a boa adaptação às regras dessa sociedade implicaria no engajamento em uma ideologia que prioriza o desenvolvimento econômico, reduzindo as relações interpessoais a relações produtor-consumidor.

De acordo com o autor supracitado, uma alternativa à instituição escolar seria a formação de uma teia educacional na qual seria possível a reunião autônoma de recursos sob a responsabilidade pessoal de cada um. Nessa proposta, a estrutura institucional não seria a única permitida, pois haveria também uma forma de se organizar através de uma estrutura relacional.

Em uma estrutura de relações, os resultados imprevisíveis de encontros pessoais livremente escolhidos seriam mais valorizados do que os certificados de instrução profissional já estabelecidos. Os encontros entre as pessoas podem ser facilitados pelos instrumentos tecnológicos disponíveis. Illich afirma que “as estruturas relacionais que precisamos são as que capacitam todo homem a definir-se a si mesmo pela aprendizagem e pela contribuição à aprendizagem dos outros.” (1973, p. 121)

Ainda segundo Illich (1973), o acesso à informação e à crítica dos outros são dois elementos essenciais para quem deseja aprender. A crítica pode ser feita tanto por colegas quanto por adultos. Os colegas são aqueles aprendizes cujos interesses coincidem entre si. Podem ser companheiros de jogos, de passeio ou de leituras. Já os adultos, no caso, seriam aquelas pessoas que desejam dividir suas experiências mais amplas, a quem se poderia recorrer para se consultar sobre o conhecimento a ser aprendido, sobre o método mais indicado e sobre as questões a serem discutidas. Os consultores também poderiam ser úteis para cobrir as deficiências das respostas dadas pelos aprendizes e pelos colegas, além de também poderem ajudar na escolha dos colegas mais indicados para determinada aprendizagem.

Os recursos colegas e consultores existem em grande quantidade na sociedade. No entanto, segundo o autor supracitado, eles nem sempre são considerados recursos educativos. Por isso, o acesso a tais recursos para fins de aprendizagem encontra algumas dificuldades. Daí a necessidade de se pensar em novas estruturas relacionais.

O que Illich (1973) está propondo é uma nova maneira de relacionamento educacional entre o ser humano e seu ambiente, entre o ser humano e o contexto em que vive, entre um ser humano e outro. Existem outras possibilidades de aprendizagem para além da escola e a tecnologia moderna pode ser empregada com o objetivo educativo da liberdade de expressão e de reunião.

As novas estruturas relacionais propostas por Illich (1973) seriam compostas por abordagens que podem contribuir para que o aprendiz consiga definir e alcançar suas metas. São elas: serviço de consultas a objetos educacionais; intercâmbio de habilidades; encontro de colegas. Essas abordagens constituiriam em canais diferentes de aprendizagem e procurariam dar conta de grande parte dos recursos necessários para o aprendizado. Para que a criança possa se desenvolver, ela precisa estar em um mundo de objetos, ser rodeada de pessoas que lhe servem de modelo de valores e de habilidades e encontrar colegas que lhe desafiem não só a competir, mas também a cooperar, interrogar e compreender.

A teia de oportunidades é formada de modo a criar modalidades específicas de acesso a cada um dos recursos necessários à aprendizagem. Antes de decidir o que deve ser aprendido, essa estrutura relacional de aprendizagem se questiona sobre com que tipo de pessoas e objetos alguém gostaria de construir seu conhecimento. As considerações abaixo se baseiam na proposta de Illich (1973).

Se todo instante pode ser um momento de aprendizagem, a qualidade do ambiente e o relacionamento de uma pessoa com esse ambiente podem determinar o que ela pode aprender incidentalmente. Os recursos físicos de aprendizagem, em sua maioria, foram transformados em instrumentos de ensino. Muitos estudantes só têm acesso a livros, computadores, laboratórios, microscópios e mapas através da escola.

A aprendizagem auto-dirigida depende de que esses recursos possam estar disponíveis para a sociedade, mas fora da escola. O controle escolar sobre o material educativo impede que ele seja utilizado a qualquer momento mesmo pelas pessoas que fazem parte da escola que o controla. A desescolarização do material educativo facilitaria seu acesso e contribuiria para o reconhecimento do valor educativo que lhe é implícito.

A não obrigatoriedade escolar permitiria que os adolescentes participassem mais da vida de suas comunidades, o que seria uma forma de socialização tão eficiente quanto a oferecida pela escola. Atuando na comunidade, os adolescentes estariam em contato com suas regras e seriam responsáveis pelo que nela acontece.

Os ambientes de trabalho, como as empresas, as indústrias, o comércio e os escritórios, por exemplo, poderiam ser reorganizados para receberem as pessoas que estivessem interessadas em aprender algo próprio desses ambientes. Também nesse caso o contato com as regras e com a cultura dos ambientes de trabalho contribuiria para a socialização dos aprendizes. Dessa forma, as operações diárias do mundo do trabalho seriam reconhecidas como recursos de aprendizagem.

Objetos e dados científicos também são recursos educativos. A facilitação do acesso a essas informações se faz necessária para a construção de novas estruturas relacionais que favoreçam a aprendizagem. A ciência deve estar ao alcance do público para que ele possa construir um conhecimento com bases científicas.

Ainda segundo a proposta de Illich (1973), um serviço de consulta a objetos educacionais contribuiria para o acesso a artefatos e processos que concorrem para a aprendizagem formal. Enquanto alguns recursos poderiam ser reservados somente para fins educativos em bibliotecas, laboratórios, agências de aluguel e locais de exposição, outros poderiam ter outros fins em suas atividades diárias, como seria o caso de fábricas, aeroportos e fazendas, por exemplo. O importante seria que os recursos estivessem à disposição dos estudantes.

Illich (1973) chama de intercâmbio de habilidades o encontro de alguém que possui determinada habilidade e que quer partilhá-la com alguém que não a possui, mas que deseja aprendê-la. Para tanto, além do aprendiz, é necessária a existência de um modelo, ou seja, uma pessoa que saiba a habilidade e que esteja disponível para demonstrá-la na prática. A troca de habilidades poderia ocorrer tanto em centros organizados, como também na residência do modelo ou em qualquer outro local da preferência dos envolvidos.

Com o intercâmbio de habilidades retorna-se à questão da certificação. Um modelo poderia ser um professor sem certificado, desde que ele tivesse competência em sua habilidade e quisesse partilhá-la. O intercâmbio de habilidades considera a possibilidade de uma educação não-licenciada.

De acordo com a proposta de Illich (1973), o sistema educacional deve permitir que cada um tenha autonomia para definir a atividade que quer aprender e para escolher um parceiro de estudo. A escola é de fato uma instituição que oferece às crianças a oportunidade de sair do ambiente familiar para conviverem com outras pessoas e fazer novos amigos. Entretanto, ela também atua no sentido de levar as crianças a pensarem que deveriam escolher seus amigos dentre aqueles com os quais foram reunidos.

Ainda segundo os estudos do autor supracitado, uma boa escola teria a preocupação de tentar descobrir os interesses comuns entre os alunos matriculados nos cursos que oferecem. Já uma estrutura relacional de aprendizagem se preocupa em aumentar a probabilidade de reunir pessoas que em um dado momento apresentem um interesse

específico comum, ainda que elas não estejam matriculadas em um mesmo estabelecimento de ensino.

O encontro de parceiros necessita de uma rede de comunicação. Illich (1973) pensa em um catálogo de consulta no qual pudessem constar os nomes dos aprendizes, telefones para contato e áreas de interesse. Hoje, no entanto, a internet revela-se como uma grande rede que pode facilitar o encontro de parceiros, como já acontece com seus serviços de listas de discussão, comunidades e *blogs*. Nota-se que depois do advento da internet houve um grande aumento do número de estudantes que recorreram à educação domiciliar nos países em que ela é oficialmente permitida. Uma rede de comunicação amplia a capacidade de determinada pessoa poder participar simultaneamente de diversos grupos e, assim, amplia também suas possibilidades de socialização.

A proposta das teias de aprendizagem contempla a dimensão relacional do ser cognoscente. O intercâmbio de habilidades e o encontro de colegas satisfazem às necessidades do ser relacional na medida em que ressalta a importância da relação interpessoal para a construção do conhecimento do ser cognoscente. Considerando o sujeito que aprende um ser social, as teias de aprendizagem apontam para novas possibilidades de o ser humano criar laços com a sociedade, com as regras e valores da comunidade, do mundo do trabalho, do ambiente que o rodeia. O serviço de consultas a objetos educacionais é um bom exemplo disso. O acesso à informação, tão mencionado por Schaff (1995) e tão importante para a construção do conhecimento, é elemento fundamental para as novas estruturas relacionais de educação.

A proposta de redes de oportunidades apresentada por Reimer (1979) fundamenta-se também em aspectos relacionais de aprendizagem. As redes de oportunidades podem ser divididas em redes de objetos e redes de pessoas. As redes de objetos seriam compostas por arquivos, bibliotecas, instrumentos musicais, jogos, brinquedos e pela própria natureza. Modelos de instrução, companheiros de estudo e educadores formariam as redes de pessoas. Seguem algumas considerações sobre a proposta do autor.

Começando pelas redes de objetos, as vantagens dos arquivos são a facilidade de sua conservação e a organização voltada para uma rápida orientação. O ser humano educado vai precisar recorrer cada vez mais aos arquivos, que podem ser formados com grande economia e podem ser utilizados por muitas pessoas ao mesmo tempo. Quem aprender a utilizar os sistemas de arquivos terá autonomia para conduzir sua própria educação. A qualidade dessa educação vincula-se à qualidade e à integridade de informações disponíveis para o público. Nesse sentido, aprender a ler torna-se tão importante quanto encontrar as informações relevantes.

A função das bibliotecas seria a de manter os objetos educacionais à disposição dos estudantes. Sendo assim, as bibliotecas deveriam armazenar não apenas livros e demais publicações, como também outros recursos necessários para a produção do material

escrito. O acesso universal a computadores e impressoras atinge o mesmo nível de importância que a habilidade de leitura.

Instrumentos musicais, aparelhos eletro-eletrônicos, ferramentas e materiais das mais diversas atividades técnicas e artísticas também deveriam estar disponíveis para serem utilizados pelos estudantes. Os aprendizes deveriam ter acesso a esses recursos não apenas para saber como utilizá-los dentro de suas respectivas funções, mas também para aprender como são construídos, qual o princípio que permite seu funcionamento.

Ressalta-se também a qualidade educacional dos jogos por ser uma maneira agradável de aprender, por permitir a organização de atividades em pares ou em grupos e por desenvolver noções de regras entre os participantes. Em mensagem eletrônica, Macedo (2010) ressalta a importância de jogos que exercitem o pensamento lógico e matemático dos alunos e que se encontram disponíveis na internet.

Reimer (1979) preocupa-se também com o distanciamento do ser humano em relação à natureza. Com isso, traz à tona questões como a exploração e a poluição. O autor destaca a necessidade de se aprender com a natureza, pois a educação deveria ser sua principal função na vida humana.

Quanto às redes de pessoas, Reimer (1979) reconhece que o companheiro de estudo, o par, é muito importante sob dois aspectos – ele motiva o outro companheiro e dá oportunidade de se praticar o que é aprendido. O autor destaca três momentos distintos na aprendizagem, a saber: a aprendizagem da própria matéria, a aprendizagem de sua prática com alguém que também a esteja aprendendo e a aprendizagem com outras pessoas que já a tenham aprendido.

Reimer (1979), assim como Illich (1973), defende a disponibilidade de modelos de instrução e de companheiros de estudo. Os modelos seriam responsáveis por demonstrar como uma atividade é posta em prática. Os companheiros se beneficiam mutuamente de seu relacionamento, que é livremente escolhido e livremente mantido. Descobrir os pares é uma questão de conseguir encontrá-los e de se chegar até eles. Boletins semanais em cidades pequenas, jornais em cidades maiores, revistas de circulação nacional e publicações internacionais aliadas aos computadores podem servir como mediadores desses encontros.

Seja em relação aos pares, seja em relação aos modelos, o que importa para o autor supracitado é que o estudante tenha o direito de escolhê-los, bem como tenha também o direito de escolher sobre o horário, o local e a matéria de estudo. Grande parte dos educadores concorda com a idéia de que o estudante tem que aprender a aprender. Reimer (1979) defende que é muito difícil que alguém aprenda a aprender sem tomar essas decisões básicas sobre onde, quando, com quem e o que estudar. É por isso que para o autor a iniciação dos estudos deve ser um pouco tardia.

A proposta das teias de oportunidades de Reimer (1979) se enquadra na sociedade descrita por Schaff (1995), na qual o avanço da tecnologia altera as relações sociais. Reimer (1979) se aproveita das possibilidades que tendem à integração dessa sociedade para apresentar novas práticas educativas com base na liberdade de pensamento e na difusão da cultura e da informação. As teias de oportunidades, compostas por arquivos, instrumentos musicais e outros recursos das redes de objetos favorecem o desenvolvimento do homem estudioso e lúdico citado por Schaff (1995).

Já os pares e modelos da rede de pessoas encontram identificações com o caráter intersubjetivo e cooperativo das operações cognitivas de Habermas (1989). O sujeito da rede de pessoas não é um ser solitário ocupado com a rede de objetos. Ele é um sujeito da prática comunicativa cotidiana, que aprende e contribui com a aprendizagem de seus pares, além de se beneficiar da interação com os modelos. Tais considerações indicam que a dimensão relacional do ser cognoscente é amplamente contemplada na aprendizagem desescolarizada, só que de um modo diferente daquele que constitui a aprendizagem escolar.

Reimer (1979) afirma que, diante das teias de oportunidades, as escolas permaneceriam, se adaptariam ou desapareceriam conforme a satisfação garantida a seus clientes. De acordo com a capacidade de satisfazer as exigências dos estudantes, outras instituições educacionais se desenvolveriam. O que se questiona aqui é por que o processo de reinvenção ou de construção da escola impede a existência de qualquer alternativa a ela ou ainda por que ela deveria ser considerada a única possibilidade de local educativo oficialmente reconhecido.

Uma importante crítica feita à desescolarização diz respeito à falta de profissionalismo do processo. Reimer (1979) e Illich (1973), no entanto, concordam que a existência de redes ou teias educacionais provocaria um aumento da procura por profissionais da educação. Esses profissionais exerceriam, no processo de aprendizagem desescolarizada, funções diferentes daquelas que executam na aprendizagem escolar. No capítulo seguinte, serão estudados o papel dos educadores no processo de aprendizagem, bem como a troca de saberes que poderia ser feita entre a psicopedagogia e a desescolarização para o enriquecimento de ambas.

5 – Psicopedagogia e Desescolarização

5-1. Os Profissionais da Desescolarização

A aprendizagem desescolarizada prescinde da escola. No entanto, ela necessita de profissionais competentes que participem do processo. As propostas de aprendizagem que foram apresentadas no capítulo anterior e que se baseiam na não obrigatoriedade escolar ampliam o próprio processo de aprendizagem, pois apontam outras situações de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo em que as novas oportunidades para aprender tornam os estudantes independentes da escola, elas criam a necessidade de uma orientação para a realização da aprendizagem.

Illich (1973) indica a necessidade de um educador independente para orientar os pais, prestar assistência aos autodidatas e operar as redes de pessoas descritas no capítulo anterior. Os pais precisam de alguém que os oriente na tarefa de conduzir a educação de seus filhos. Já os aprendizes, quando enfrentam dificuldades, precisam de líderes experientes que os auxiliem. Quem for orientar os pais deve ter conhecimentos sobre a aprendizagem humana e sobre os recursos educacionais. Quem for orientar os aprendizes deve ter conhecimentos fundamentados na experiência em pesquisa.

O autor supracitado destaca três espécies de competência educativa, a saber: criação e manejo dos intercâmbios educacionais ou redes; orientação de pais e estudantes no uso dessas redes; empreendimento de jornadas exploratórias intelectualmente complexas. Para o autor somente as duas primeiras espécies apresentam características de campos profissionais independentes – administradores educacionais e conselheiros pedagógicos.

A instalação e o manejo das redes requerem planejadores e administradores. Esses profissionais devem ser competentes na facilitação de encontros de jovens, de modelos de habilidades, de líderes educacionais e de objetos educativos. Administradores e planejadores de redes estariam envolvidos com a construção de caminhos que liguem os estudantes aos recursos educativos.

Na medida em que as redes de aprendizagem pudessem surgir, cada estudante poderia encontrar e seguir seu próprio caminho educativo. De acordo com Illich (1973), o estudante inteligente recorreria periodicamente aos conselheiros pedagógicos a fim de obter assistência para estabelecer novos objetivos, esclarecimento para as dificuldades encontradas e auxílio para tomada de decisão sobre os métodos mais adequados de estudo.

Por meio de consultas particulares, o estudante poderia recorrer aos conselheiros pedagógicos sempre que se fizesse necessário julgar a eficiência tanto do aprendiz quanto do professor e escolher os recursos educativos e os métodos mais indicados à modalidade de aprendizagem de cada um. O conselheiro pedagógico também poderia ser útil para

ajudar a escolher os lugares adequados para a aprendizagem e o tempo de dedicação ao estudo.

Illich (1973) entende que o papel do líder educacional é difícil de ser definido. O líder atuaria no sentido de permitir que as pessoas pudessem seguir suas próprias iniciativas, tornando-se, assim, aprendizes de suas descobertas. Ele ajudaria o estudante a analisar as imperfeições de suas conclusões. O líder poderia convidar o aprendiz a voltar sobre seus próprios passos, como um historiador, ou poderia convidá-lo para tomar parte de uma pesquisa que esteja realizando. Dessa forma, introduziria o aprendiz na arte da crítica.

O relacionamento entre os estudantes e os profissionais independentes, segundo Illich (1973), não estaria limitado a uma determinada disciplina intelectual, mas envolveria uma rede de conhecimentos integrados vinculados ao contexto da aprendizagem e à identidade de cada sujeito. Tal relacionamento se converteria em benefícios para todos os envolvidos, pois seria um luxo para o professor poder escolher com quem trabalhar e um lazer para o estudante, lazer este que está presente na própria etimologia da palavra “escola” vista no capítulo 2.

Illich (1973) ressalta duas questões relativas às propostas de desescolarização que devem receber uma atenção especial. A primeira é o cuidado que se deve ter com uma possível dependência na relação entre os aprendizes e os conselheiros pedagógicos e líderes educacionais. A segunda se refere às pessoas que ajudam outras a adquirir uma habilidade nas relações de intercâmbio. Tais pessoas devem saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar os que querem aprender uma habilidade, mas que encontram dificuldades para aprendê-la.

Por tudo isso, Illich (1973) destaca que a desinstalação da atual estrutura profissional da educação depende não só da demanda de pais e estudantes, mas também dos professores escolares. Segundo o autor, os mais empreendedores e competentes encontrariam outras formas de trabalho fora do ambiente escolar, o que lhes garantiria maior independência e até maiores rendas, caso se interessassem pelas funções de modelos de habilidades, administradores de redes de comunicação ou especialistas em orientação.

Reimer (1979) indica como função dos educadores nas redes de pessoas e de objetos a facilitação do manuseio dos recursos educacionais. Sua proposta é bem semelhante à de Illich (1973), diferindo apenas no que entende por liderança educacional. Reimer (1979) cita três tipos de educadores profissionais – planejadores e administradores de recursos educacionais em rede; pedagogos que prestem assessoria na elaboração de programas educacionais individuais, com aptidão para diagnosticar dificuldades e indicar ações no sentido de atenuar ou eliminar tais dificuldades; líderes em qualquer área do saber.

Sobre os planejadores das redes, o autor supracitado afirma que eles devem compreender o conhecimento, as pessoas e as sociedades em que vivem. Devem voltar-se para a idéia da educação individualizada, objetivando o estudante. Os planejadores de

redes devem também entender os obstáculos que impedem a livre circulação das informações e saber como atenuar tais obstáculos sem provocar reações contrárias. Finalmente devem ter a aptidão de resistir à tentação de dirigir os estudos de seus clientes, em vez de abrir novos horizontes de exploração.

Reimer (1979) não demonstra satisfação ao usar a palavra “pedagogo” ou o termo “professorado independente”, mas os emprega mesmo assim. O autor supõe que, na medida em que as pessoas tiverem maior liberdade para tomar as decisões educacionais, elas sentirão maior necessidade de orientação e, assim, reconhecerão a importância de profissionais capazes dessa orientação. Pais e estudantes necessitarão de conselhos educacionais, pautados na experiência dos profissionais, no que diz respeito à seleção de programas de estudo, escolha de modelos de instrução, encontro de pares de estudo e de lideranças adequadas para as aprendizagens mais difíceis.

Os líderes educacionais, de acordo com o autor citado anteriormente, exerceriam um papel específico sobre o conteúdo do que é aprendido ou realizado. Eles seriam uma espécie de especialistas em disciplinas. Muitas vezes, suas atividades se confundiriam com as dos modelos. A necessidade de ação de um líder educacional surgiria quando o processo de aprendizagem encontrasse situações de dificuldade e quando as pessoas fizessem alguma atividade de estudo em grupo. O líder educacional seria aquele que tivesse maior competência para a tomada de direção.

De acordo com Reimer (1979), a habilidade em diagnosticar as dificuldades dos estudantes em aprender uma determinada matéria é a qualidade mais difícil de ser encontrada em um professor. Para o autor tal qualidade pode ser adquirida na medida em que o professor tiver oportunidade de observar os métodos de ensino sob circunstâncias diversas.

Em seus estudos, Reimer (1979) destaca que as relações familiares, eróticas, econômicas e políticas não podem se organizar como se a educação fosse o seu objetivo fundamental, o que não quer dizer que tais relações não sejam importantes no processo educativo. Um bom relacionamento humano é condição essencial para que as pessoas possam ser educadas e possam se educar. Sendo assim, o recurso educacional mais básico seria um mundo no qual as pessoas pudessem conviver mutuamente bem.

Os profissionais descritos por Illich (1973) e por Reimer (1979) apresentam uma série de características e exercem uma série de atividades que poderiam ser encontradas na psicopedagogia. A psicopedagogia é um campo de saber que estuda o próprio processo de aprendizagem e o ser que constrói o conhecimento. Sendo assim, o psicopedagogo poderia tanto contribuir para a orientação dos pais na condução da educação de seus filhos, quanto prestar assistência aos estudantes na seleção de programas de estudo e no estabelecimento de metas. O psicopedagogo poderia ser útil ainda na operação de redes de pessoas, uma vez que, a partir do estudo da dimensão relacional do ser cognoscente, tenta

compreender a relação existente entre o conhecimento, as pessoas e a sociedade em que vive.

O próximo item será um pequeno espaço para a reflexão sobre uma possível aproximação entre a psicopedagogia e a desescolarização. Tal reflexão tomará como base as idéias apresentadas nesse capítulo e nos anteriores e levará em conta principalmente o aspecto relacional do ser cognoscente.

5-2. Troca de Saberes entre Psicopedagogia e Desescolarização

Muitas são as semelhanças existentes entre as concepções de aprendizagem da psicopedagogia e dos teóricos da desescolarização. Ambas consideram, por exemplo, a importância da relação entre o ser cognoscente e o contexto em que ele se encontra para o processo de construção do conhecimento. Prova disso é a descrição da dimensão relacional contextual do ser cognoscente de Silva (1998) e as propostas de redes de objetos dos teóricos da desescolarização.

Tanto a perspectiva psicopedagógica tomada no presente trabalho quanto os autores estudados que defendem a desescolarização enfatizam a importância da questão dos valores para o processo de aprendizagem. Os sistemas de valores regulam os julgamentos na esfera social. A capacidade de julgar, por sua vez, é determinante no processo de construção do conhecimento.

O avanço das tecnologias é um tema presente nos estudos de psicopedagogia e de desescolarização. Isso porque o avanço da tecnologia além de alterar as relações sociais, cria também condições para a realização de novas estruturas de aprendizagem.

Ao longo do presente trabalho foi se formando aos poucos a possibilidade de existência de um ser humano estudioso e lúdico. Um ser humano que aprende na medida em que vai estabelecendo relações com outros sujeitos. Não é o fato de estar na presença de outra pessoa que garante o desenvolvimento das relações interpessoais e seu aproveitamento para a construção do conhecimento. As relações precisam encontrar situações propícias para se estabelecerem.

Tanto os autores consultados sobre o campo da psicopedagogia quanto os autores da desescolarização concordam sobre a importância da autonomia no processo de aprendizagem. Diante disso, partem em defesa do respeito às particularidades de cada sujeito.

A questão da relação ensino-aprendizagem aparece tanto nos estudos de Silva (1998) quanto nos de Holt (2007). Ambos duvidam da obviedade dessa relação. Silva (1998) afirma que o processo de aprendizagem antecede e ultrapassa o ensino. Holt (2007) não consegue estabelecer uma relação direta entre ensino e aprendizagem.

Tanto as investigações na área da psicopedagogia quanto as dos defensores da desescolarização reconhecem a existência de um desejo natural de aprender. Tal desejo seria motivado pela necessidade que o ser humano tem de dar sentido ao mundo em que se encontra.

Frente a essas considerações sobre a aprendizagem, é possível avaliar que o conhecimento construído por meio desse processo não se limita a um conhecimento dos objetos. Trata-se também do conhecimento de si mesmo, do outro e das relações. Dessa maneira, o conhecimento deve ser construído a partir de uma prática social intersubjetiva. Ressalta-se aqui um aspecto cooperativo presente tanto nos estudos apresentados no campo da psicopedagogia quanto no da desescolarização, ou seja, a contribuição que cada um pode dar para a aprendizagem do outro com quem se interage.

Quanto às considerações sobre aprendizagem, conhecimento e ser cognoscente, especialmente no que tange à dimensão relacional, os autores estudados no presente trabalho não entram em muitas contradições. Apenas o tema da aprendizagem desescolarizada não tem sido explorado pela psicopedagogia, já que esse campo de saber tem se voltado mais para a área institucional.

Talvez a própria problematização do tema aprendizagem desescolarizada pudesse constituir, no presente momento, na maior contribuição que a psicopedagogia poderia conceder ao processo de desescolarização. A psicopedagogia poderia contribuir para o levantamento e para a divulgação de informações corretas sobre as propostas de desescolarização, bem como para a análise crítica e para a desmistificação de tais informações. Sob a perspectiva psicopedagógica que se tomou no presente trabalho e considerando a dimensão relacional do ser cognoscente, a aprendizagem desescolarizada mostra-se eficiente.

Para os teóricos da desescolarização é importante que os profissionais envolvidos com a aprendizagem desescolarizada saibam diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. Os psicopedagogos podem ser muito úteis nesse caso, não porque fixam seus estudos nas dificuldades de aprendizagem, mas porque têm o próprio ser cognoscente e seu processo de aprendizagem como objeto de estudo.

Dois aspectos mencionados pelos teóricos da desescolarização merecem uma atenção especial da psicopedagogia. O primeiro deles é o fato de os autores que estudam a desescolarização considerarem que os problemas de aprendizagem são causados, em sua grande maioria, pela escola. Ainda que muitos problemas tenham realmente relação com a escola, e a psicopedagogia não descarta esse fato, na perspectiva de Silva (1998), os problemas de aprendizagem resultariam de uma má articulação entre as dimensões afetiva, relacional e cognitiva do ser cognoscente. Sendo assim, mesmo em uma aprendizagem desescolarizada, os problemas de aprendizagem poderiam ocorrer.

Silva (1998) alerta para o risco de o ser cognoscente ficar vulnerável à falsa consciência, às opiniões e à ideologia quando as dimensões afetiva e relacional se sobrepõem à racional. Ela identifica também um problema para a construção do conhecimento quando a dimensão relacional fica submetida à racional, resultando em um sujeito que apenas repete falas vazias.

O segundo aspecto se refere ao fato de que os teóricos da desescolarização consideram a aprendizagem uma das habilidades humanas que menos necessitam de manipulação. Se a aprendizagem em si não necessita ser manipulada, as condições e situações que a favorecem, de acordo com a psicopedagogia, podem sim ser trabalhadas.

Como o presente trabalho considera a coexistência da aprendizagem escolar e da aprendizagem desescolarizada, as pessoas poderiam, de acordo com suas necessidades, optar ora por uma ora por outra. Nesse caso, o psicopedagogo poderia atuar nos processos de adaptação do sujeito que sai da escola e recorre à educação desescolarizada e do sujeito que, depois de ter recorrido à educação desescolarizada, retorna à escola.

Orientar os pais, prestar assistência aos estudantes e operar as redes de pessoas e de objetos podem ser atividades exercidas com competência por psicopedagogos. Um diferencial do psicopedagogo seria a noção que ele tem de que o conhecimento é passível de mudança e que mudanças no que se entende por conhecimento implicam em mudanças no que se entende por aprendizagem.

Considerando a dimensão relacional do ser cognoscente, os psicopedagogos poderiam estar sempre ressaltando para os pais a importância de seus filhos aprenderem com outros sujeitos, sugerindo atividades que favoreçam a convivência e a vida em comunidade. Os teóricos da desescolarização enfatizam muito o encontro entre pessoas que compartilham os mesmos interesses, que apresentam afinidades. Os psicopedagogos poderiam também orientar os pais e os estudantes no sentido de apontar o grande valor que existe na convivência com pessoas que têm interesses diferentes, pois esse convívio contribui para o encontro do novo, amplia os horizontes do conhecimento e exercita a aceitação das diferenças.

Além disso, os psicopedagogos poderiam atuar em ambientes como laboratórios, bibliotecas, museus, aeroportos e fazendas, ou seja, em ambientes disponíveis aos estudantes como recursos educativos. Tal atuação seria no sentido de receber os estudantes e promover situações de aprendizagem que não prejudicassem o funcionamento desses ambientes.

Em suma, a psicopedagogia pode contribuir com o movimento de desescolarização oferecendo profissionais capacitados e discutindo o tema à luz de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e sobre o ser cognoscente, como pode ser demonstrado com o estudo da dimensão relacional do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada. Em contrapartida, muitas podem ser as contribuições dos estudos da desescolarização para a

atuação da psicopedagogia. Além de ampliar as possibilidades de atuação do psicopedagogo em áreas independentes da escola, a desescolarização pode contribuir também para apontar alguns limites da instituição escolar que dificultam a plena construção de conhecimento do ser cognoscente.

Os teóricos da desescolarização explicitam como a institucionalização de valores e o entendimento da educação como um serviço a ser consumido prejudicam o processo de aprendizagem. Eles alertam também para o fato de que a transferência de responsabilidade do sujeito para a instituição atrapalha o desenvolvimento da autonomia. A autonomia para aprender depende da combinação de liberdade e responsabilidade.

Com base nos estudos sobre a desescolarização, o psicopedagogo que atua em instituições escolares pode também ir em busca de mais espaço para a espontaneidade dentro das escolas. O planejamento escolar tem seus benefícios, mas deve estar em equilíbrio com a naturalidade que é própria da aprendizagem.

As instituições escolares costumam creditar muitas de suas impossibilidades ao fator tempo, ou melhor, à falta dele. Com base em Holt (2007) o psicopedagogo pode tentar mostrar como a concepção utilitária e imediatista do tempo no ambiente escolar prejudica o processo de aprendizagem. Uma mudança na percepção do tempo escolar pode ser a chave para a resolução de muitos problemas de aprendizagem causados pela escola. Todo instante pode ser um momento de aprendizagem. O psicopedagogo pode enfatizar aspectos da aprendizagem levantados por Holt (2007), como a oscilação de coragem e as variações de seqüências de aprendizagem dos diversos sujeitos.

Uma questão muito trabalhada pela desescolarização é a auto-confiança necessária para a construção do conhecimento. O psicopedagogo deve estar atento para as diversas formas de destruição dessa auto-confiança no ambiente escolar, ajudando os participantes do processo de aprendizagem a reconhecerem quando a inteligência está sendo realmente usada para aprender e quando está sendo usada apenas para se livrar de uma tarefa.

Quanto à dimensão relacional contextual do ser cognoscente, os teóricos da desescolarização demonstram muitas situações em que a escola faz com que a educação seja colocada à parte do mundo, como algo limitado pelos muros da escola. Sendo assim, a escola torna-se um mundo à parte e a sociedade, não educativa.

No que tange à dimensão relacional interpessoal, os teóricos da desescolarização alertam para a preponderância, na escola, de relações pautadas no domínio e no privilégio. A construção do conhecimento não é favorecida por qualquer tipo de relação interpessoal. O processo de aprendizagem se dá com base em relações voltadas para o agir comunicativo, para a cooperação e para a emancipação, como pode ser visto nos estudos de Habermas (1989).

Ao exercer a função de seleção social, descrita por Reimer (1979), a escola acaba por determinar com quem os alunos devem conviver e como deve ser seu estilo de vida. Sendo

assim, o que a escola faz, muitas vezes, é padronizar as relações interpessoais e contextuais, o que pode influenciar negativamente a aprendizagem dos alunos.

Esse espaço para reflexão, embora pequeno, conduz a uma nova interpretação sobre o processo de desescolarização no que diz respeito ao processo de aprendizagem com base na dimensão relacional do ser cognoscente. Se Reimer (1979) intitula seus estudos de “A escola está morta”, é porque a sabedoria presente na escola, segundo o autor, é uma sabedoria sem vida, sem relação com o mundo vivido pelos que tentam aprendê-la e, portanto, sem sentido.

Quando Illich (1973) pensa em uma sociedade sem escolas, ele não está vislumbrando uma sociedade futura, onde as escolas não mais existiriam. Ele se refere à sociedade atual, na qual inexistente uma escola no sentido da raiz da palavra – um lugar para o divertimento, para o jogo, para o passatempo. Um lugar para o lazer, para o lúdico, para as expressões espontâneas, para a manifestação da plenitude de vida como quer Schaff (1995). Um lugar para as relações de estudo e de lazer.

Na escola, o ser cognoscente é reconhecido principalmente como um aluno. De acordo com Cunha (2007), trata-se daquela pessoa que recebe educação ou instrução. Sobre o vocábulo “*alumnus*”, do qual se origina a palavra “aluno”, Saraiva (2000) recorre ao naturalista Plinius, que afirma que o termo se refere à criança feita escrava da pessoa que a recolhera e criara.

Nas propostas de desescolarização estudadas, o ser cognoscente seria reconhecido principalmente como um estudante. Fazer um estudo, de acordo com Cunha (2007), significa aplicar o espírito para aprender. Para Saraiva (2000) o termo “*studiosus*” (estudante) se refere àquele que busca algo ou que gosta de alguma coisa. Já o verbo “*studeo*” (estudar) pode ser entendido como “desejar”, “prosseguir”, “inclinarse a” e “comprazer-se em”.

Quando o ser cognoscente pode estudar, ir em busca do conhecimento que deseja e comprazer-se com isso, ele aprende. Para tanto, ele precisa ser livre e responsável para escolher com quem e em que contexto ele deseja realizar sua busca, quer seja na escola, quer seja fora dela. O ser cognoscente é determinado por uma dimensão relacional interpessoal e contextual que influencia o processo de aprendizagem. Deve ser também autônomo para decidir com que pessoas e em que contexto pode realizar melhor a construção do seu conhecimento.

6 – Considerações Finais

Com o presente estudo buscou-se construir um conhecimento psicopedagógico tendo por base uma pesquisa teórica sobre a dimensão relacional do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada. Tal estudo questiona se uma aprendizagem desescolarizada pode prejudicar o ser cognoscente devido à não convivência com outros sujeitos no contexto escolar. A seguir, são apresentadas as conclusões atingidas de forma coerente aos objetivos propostos, bem como uma possível solução para a problematização inicial. Pretende-se também relacionar os pontos mais relevantes e as limitações desse estudo, bem como algumas sugestões para investigações futuras.

A definição de psicopedagogia utilizada no trabalho foi proposta por Silva (1998) e considera a psicopedagogia como um campo de conhecimento que investiga o processo de aprendizagem e que tem o ser cognoscente como objeto de estudo. Esse ser que constrói o conhecimento é determinado por três dimensões – a racional, que caracteriza o ser pensante; a afetiva, que caracteriza o ser apaixonado; e a relacional, que caracteriza o ser contextualizado e o ser de relação.

A dimensão relacional contextual é constituinte no processo de construção do conhecimento na medida em que o ser cognoscente é regido pelas condições materiais de existência em que vive na sociedade. As contribuições de Schaff (1995) para o estudo da dimensão relacional contextual referem-se tanto a uma teoria geral da relação indivíduo-sociedade, quanto à caracterização das possíveis relações indivíduo-sociedade na sociedade na atualidade. Para o autor, o indivíduo humano torna-se o que é no processo de educação social à proporção que sua ação sofre a influência da linguagem, do sistema de valores transmitidos, da transmissão dos estereótipos e da aquisição de um caráter social.

O avanço da tecnologia da sociedade informática de Schaff (1995) apresenta tendências integradoras capazes de viabilizar novas formas de comunicação, de acesso à informação, de prática democrática e de difusão cultural. A educação que pode ser desenvolvida nessa sociedade gera condições para a existência de um ser humano lúdico e estudioso.

De acordo com Silva (1998), a forma pela qual o ser cognoscente perceberá essa sociedade e diferenciará nela certos elementos relaciona-se com a maneira pela qual se construirá o conhecimento. Uma vez que o ser cognoscente transforma as informações a partir do código das determinações sociais, em especial pela mediação de sua ação sobre o objeto, a dimensão relacional contextual se torna constituinte do processo de aprendizagem.

O ser cognoscente é também determinado pela relação que estabelece com outros sujeitos. De acordo com a teoria da ação comunicativa de Habermas (1989), as argumentações são resultado de uma reflexão sobre o agir comunicativo voltado para o consenso da prática comunicativa cotidiana. Para Silva (1998) a dimensão relacional

interpessoal do ser cognoscente é constituinte no processo de aprendizagem na medida em que este questiona e justifica os pressupostos da relação dialógica por meio da argumentação.

O processo de aprendizagem resulta da articulação entre as dimensões racional, afetiva e relacional do ser cognoscente regida pelo princípio da realidade e do desejo, na dialética da heteronomia e da autonomia. Enquanto que a dimensão relacional interpessoal se articula com a afetiva e com a racional na medida em que a ação comunicativa é mediatizada pelo desejo, a dimensão relacional contextual se articula com a afetiva e com a racional na medida em que o desejo do sujeito é mediatizado por significações e formas sociais.

Para o processo de aprendizagem importa não só a integração do ser cognoscente, como também a integração dos próprios saberes. Segundo Scoz (1996), no paradigma da transdisciplinaridade, tem-se um saber articulado, situado e consciente. Mudanças no que se entende por conhecimento implicam em mudanças no que se entende por aprendizagem. Tanto o sujeito quanto a própria sociedade devem desempenhar um papel ativo no processo de educação.

O conhecimento a ser construído, portanto, é um conhecimento falível e passível de mudança. A aprendizagem de tal conhecimento não está necessariamente relacionada com o ensino e com os sistemas formalmente institucionalizados. É sob essa perspectiva que se faz uma investigação sobre os autores que consideram formas de aprendizagem que prescindem da escola.

Considerou-se a desescolarização como uma mudança de aspecto da aprendizagem, já que esta passa a ser compreendida como separada da escola. Em suma, trata-se da não obrigatoriedade escolar. Holt (2007) considera a educação domiciliar ou doméstica. Illich (1973) sugere a formação de teias de aprendizagem, que incluem o serviço de consultas a objetos educacionais, o intercâmbio de habilidades, o encontro de colegas e o serviço de consulta a educadores em geral. Reimer (1979) propõe a criação de redes de objetos e redes de pessoas. A aprendizagem desescolarizada resulta da combinação dessas propostas.

As dificuldades de socialização que podem surgir entre os que aprendem fora da escola revelam-se como uma das maiores preocupações desencadeada pela possibilidade de uma não obrigatoriedade escolar. A maior parte das críticas volta-se para a educação doméstica ou domiciliar. Ao criticarem esse modelo de educação isoladamente como uma situação em que a criança aprende somente em casa e somente com seus pais ou tutores, desconsideram que os teóricos da desescolarização, no entanto, oferecem uma série de propostas que podem ampliar essa visão. Essas propostas permitem a descrição da dimensão relacional do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada.

As teias de aprendizagem de Illich (1973) tendem a contemplar a dimensão relacional do ser cognoscente. As necessidades do ser de relação podem ser satisfeitas pelo intercâmbio de habilidades e pelo encontro de colegas, que ressaltam a importância da intersubjetividade para a construção do conhecimento do ser cognoscente. As teias também podem satisfazer as necessidades de o ser humano criar novos laços com a sociedade, com as regras e valores da comunidade, do mundo do trabalho, do ambiente que o rodeia.

As redes de oportunidades de Reimer (1979) fundamentam-se no aspecto relacional da aprendizagem. Sua proposta considera o fato de as relações sociais serem alteradas pelos avanços tecnológicos. As redes de objetos contemplam a dimensão relacional contextual na medida em que prioriza o acesso aos objetos de conhecimento, quer sejam informações, instrumentos, ferramentas ou jogos, por exemplo. O sujeito da rede de pessoas não é um ser solitário ocupado com a rede de objetos. Ele participa da prática comunicativa, aprende e contribui para a aprendizagem de seus pares, interage com os modelos.

Portanto, pode-se concluir que a dimensão relacional do ser cognoscente é contemplada de forma satisfatória pela aprendizagem desescolarizada. Todavia, ela é contemplada de um modo diferente daquele que constitui a aprendizagem escolar. Sendo assim, o ser cognoscente não é prejudicado pela não convivência com outros sujeitos no contexto escolar, já que ele pode interagir com outras pessoas em contextos diversos.

A troca de saberes entre a psicopedagogia e a desescolarização, considerando-se principalmente a dimensão relacional do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada, é útil e pertinente. A psicopedagogia pode contribuir com a desescolarização em um plano mais teórico, problematizando o tema, levantando, analisando e divulgando informações corretas sobre a desescolarização. Sob a perspectiva psicopedagógica do presente trabalho, a aprendizagem desescolarizada mostrou-se eficiente.

Um alerta da psicopedagogia à desescolarização no que diz respeito à dimensão relacional do ser cognoscente é que este pode ficar vulnerável à falsa consciência, às opiniões e à ideologia quando as dimensões afetiva e relacional se sobrepõem à racional. Identifica-se também um problema para a construção do conhecimento quando a dimensão relacional submete-se à racional, resultando em um sujeito que apenas repete falas vazias.

Ao mesmo tempo em que a psicopedagogia pode oferecer profissionais competentes para a desescolarização, esta pode ampliar o campo de atuação da psicopedagogia. A desescolarização pode apontar ainda alguns aspectos da instituição escolar que dificultam a plena construção do conhecimento do ser cognoscente, como a transferência de responsabilidade do sujeito para a instituição, a institucionalização de valores e a percepção imediatista do tempo escolar.

Sobre a dimensão relacional contextual do ser cognoscente, os teóricos da desescolarização demonstram situações em que a escola faz com que a educação seja colocada à parte do mundo. No que tange à dimensão relacional interpessoal, os autores que defendem a desescolarização alertam para a preponderância de relações pautadas no domínio e no privilégio. A construção do conhecimento não é favorecida por qualquer tipo de relação interpessoal. O processo de aprendizagem se dá com base em relações voltadas para o agir comunicativo, para a cooperação e para a emancipação, como pode ser visto nos estudos de Habermas (1989).

O conhecimento psicopedagógico construído a partir do estudo da dimensão relacional do ser cognoscente conclui que quando o ser cognoscente pode ir em busca do conhecimento que deseja e comprazer-se com isso, ele aprende. Para tanto, ele precisa ser livre e responsável para escolher com quem e em que contexto ele deseja realizar sua busca, quer seja na escola, quer seja fora dela. O ser cognoscente é determinado por uma dimensão relacional interpessoal e contextual que participa do processo de aprendizagem. Deve ser também autônomo para decidir com que pessoas e em que contexto pode realizar melhor a construção do seu conhecimento.

Por ser um trabalho inicial, o presente estudo apresenta algumas limitações e encontra-se aberto a novas discussões. A dificuldade de se encontrar obras de teóricos da desescolarização impossibilita o acesso e, conseqüentemente, o estudo de outras idéias relacionadas ao tema. A ilegalidade da aprendizagem desescolarizada no Brasil dificulta a elaboração de um trabalho mais prático. Isso, por sua vez, dificulta a realização de um estudo contextualizado.

Nesse sentido, estudos de caso seriam bem-vindos. Também seria bem-vinda a busca por propostas de outros autores não abordados nesse trabalho. Poderiam ser feitas também pesquisas sobre o contexto educacional, social, político-administrativo e político-econômico do Brasil a fim de que sejam avaliadas que situações favorecem e que situações impedem a oficialização da aprendizagem desescolarizada no país. Dessa maneira, acredita-se que as limitações possam ser atenuadas em trabalhos posteriores.

Sugere-se ainda, dentro do campo de saber da psicopedagogia, o estudo da aprendizagem desescolarizada a partir das outras dimensões, bem como a partir de outras perspectivas psicopedagógicas. Temas abordados de forma superficial nesse trabalho, como a avaliação e o currículo da aprendizagem desescolarizada, também podem ser explorados em futuros estudos psicopedagógicos.

7 – Referências Bibliográficas

ALVES, R. Homeschooling. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 74, jun. 2008.

ARANHA, M. L. *Filosofia da Educação*. São Paulo : Ed. Moderna, 2000.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1981.

BARROS, R. Coesão desejada. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 11, jun. 2008.

BOTO, C. Os lugares da criança. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 44 - 46, jun. 2008.

BUENO, F. S. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : FENAME, 1978.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro : Lexicon, 2007.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio : avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, jan./ mar. 2006. Disponível na internet. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em mai 2010.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: *Os Pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1975a.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologias. In: *Os Pensadores*. São Paulo : Abril Cultural, 1975b.

HARTT, V. Direito ou desvio? *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 32 – 37, jun. 2008.

_____. Esqueçamos o ideal. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 41, jun. 2008.

HARTT, V., BARROS, R. Estado, família, indivíduo. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 38 – 40, jun. 2008.

HOLT, J. *Como as crianças aprendem*. Campinas : Verus Editora, 2007.

IAROSZINSKY, M. H. *Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica*. 109f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2000. Disponível na Internet. <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2000/maristela.pdf>. Acesso em maio. 2010.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis : Vozes, 1973.

MACEDO, L. *Re : monografia e psicopedagogia*. 16 jun. 2010. E-mail para Fabiane Chiesse.

PACHECO, J. Ensino domiciliar. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 134, p. 24, jun. 2008.

_____. *Re : monografia e educação domiciliar*. 27 jun. 2010. E-mail para Fabiane Chiesse.

REIMER, E. *A escola está morta*. 2.ed. Rio de Janeiro : F. Alves, 1979.

REVISTA EDUCAÇÃO. A geografia do *homeschooling*. São Paulo, v. 12, n. 134, p. 42 – 43, jun. 2008.

ROUANET, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo : Cia das Letras, 1987.

SARAIVA, F. R. S. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11.ed. Rio de Janeiro : Livraria Garnier, 2000.

SCHAFF, A. *A sociedade informática : as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4.ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1995.

SCOZ, B. J. L. A psicopedagogia na visão multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 15, n. 39, p. 22-27, 1996.

SILVA, M. C. A. *Psicopedagogia : em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1998.

VISCA, J. *Psicopedagogia novas contribuições*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1991.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

A Monografia “A dimensão relacional do ser cognoscente na aprendizagem desescolarizada sob uma perspectiva psicopedagógica”

Nome da Aluna: Fabiane Chiesse Azevedo Jorge

Foi considerada: _____

Nota final: _____

Assinatura do orientador: _____

Nota: _____

Profª. Mestra Sonia Pires Simões
(Membro da Comissão Examinadora)

Nota: _____

Profª Dra. Anna Helena Moussatché
(Membro da Comissão Examinadora)

Nota: _____

Profª. Dra. Maria das Graças Vasconcelos Paiva
(Membro da Comissão Examinadora)