

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JANAINA KLINKO

**Desescolarização e abandono do mundo:
um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos**

SÃO PAULO

2021

JANAINA KLINKO

**Desescolarização e abandono do mundo:
um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos**

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho.

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Kd Klinko, Janaina
Desescolarização e abandono do mundo - um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos / Janaina Klinko; orientador José Sérgio Fonseca de Carvalho. -- São Paulo, 2021.
92 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Desescolarização. 2. Escola. 3. Educação. 4. Pluralidade. 5. Mundo comum. I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient. II. Título.

Nome: KLINKO, Janaina.

Título: Desescolarização e abandono do mundo: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestra em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Para minha mãe, Rose (*in memoriam*).
Pelo entusiasmo ao me apresentar parte do mundo e por confiar seriamente na escola para o restante da tarefa.

AGRADECIMENTOS

Muito mais do que a investigação das questões que me animaram desde o princípio, essa pesquisa acabou se tornando oportunidade para uma necessária aventura do pensamento em meio ao caos. Num contexto que bem pode ser definido como o momento mais difícil da minha vida pessoal, somado ao cenário pandêmico que nos atingiu de sopetão, esse mestrado foi fonte de força e transformação. E esse solo firme, tenho plena consciência, decorre de todo apoio que recebi e das parcerias que tive a alegria de cultivar.

Portanto, agradeço imensamente...

Ao Zé, por ter me ensinado que aqui o tempo é outro. Por “discordar de mim em minha defesa” e, principalmente, por ter confiado que eu encontraria uma saída em meio à floresta de signos na qual eu inventei de me embrenhar. Minha profunda gratidão por toda sua generosidade e seriedade diante dos assuntos que compartilhamos. É uma honra ter a sua orientação.

Aos professores Carlota Boto, Leandro de Lajonquière e Rinaldo Voltolini, cujas aulas instigaram e enriqueceram o meu percurso. Aos professores Douglas Emiliano Batista e Vanessa Sievers de Almeida, pela generosa contribuição no exame de qualificação e também pela inspiração que encontro em seus trabalhos. E ao professor Christian Dunker, pela transmissão da paixão pela escuta desde os tempos de graduação e pelas significativas intervenções durante aquela inusitada coincidência aérea – sigo arriscando novos voos.

A todos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo (GEEPC), nossas reuniões semanais me fizeram bem acompanhada (e mal acostumada!) por todo acolhimento e estímulo que encontrei. Permaneço encantada por esse pedacinho do mundo. Agradeço em especial a André, Anita, Anyele, Denizart, Eduardo, Erica, Jonas, Lígia, Taís, Thiago (Biá) e Thiago Leite que acompanharam de perto meus desassossegos acadêmicos. E à Mariana, pela companhia sempre atenciosa e pela revisão final do percurso reificado.

À Luciana, estimada amiga da escola, interlocutora para a vida toda e “grande culpada” pelo disparo do tema. Obrigada pela troca constante!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por viabilizar a execução objetiva dessa pesquisa, mesmo em tempos tão difíceis.

À Valéria Ferranti, pela escuta firme e delicada, que me permitiu alinhar um universo de sentido em meio a esse turbilhão.

À Dani Munafó, por me ajudar no reencontro com a música e na descoberta do piano, aventura inesperada e decisiva no desenvolvimento da minha escrita.

À equipe do Trapézio, em especial à Flávia e Bel, pela aposta e reconhecimento. E também à Carol, pela amizade nos assuntos sérios e também na troca de memes.

À Natália e Patrícia pelos acolhedores cafés paraopebanos. Mesmo remota, nossa casinha-consultório permaneceu terreno seguro.

Ao Feppa pelo vinho compartilhado e embebido de questões existenciais.

À Denise por tanta paciência e incentivo: os puxões de orelha e as palavras de encorajamento foram fundamentais nesse processo.

Ao Caio pelas “conversas viajadas”, pelos calendários combinados e pela precisa metáfora da “colcha de fuxicos”.

À Dailza pela amizade sem fim, pelas incansáveis contribuições e tão valiosas “revisões com olhos de rapina”. Essa parceria acadêmica não é de hoje, né veterana? Obrigada por tanto.

À Juliana, querida irmã, por estar sempre por perto acompanhando minha caminhada.

E, por fim, agradeço à Deocélia, Dirce, Alessandra, Bernadete, Sandra, Imperatriz, Reiko, Ivani, Miriam, Lia, Ana Lícia... E a todas as professoras e professores (admiráveis ou polêmicos) que me habitam a memória, marcando minha experiência escolar de tal maneira que me fazem seguir defendendo a escola pública onde eu estiver.

*A coragem liberta os homens de sua preocupação
com a vida para a liberdade no mundo.*

Hannah Arendt

RESUMO

KLINKO, Janaina. **Desescolarização e abandono do mundo**: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

O debate acerca da educação domiciliar como modalidade de formação educacional alternativa tornou-se um assunto público no Brasil nos últimos anos. Dentre o diverso conjunto de propostas contido nessa modalidade, encontra-se a prática específica da desescolarização [*unschooling*], preconizando a total assunção da responsabilidade educativa pela família. Esta pesquisa tem como objetivo propor um exercício de compreensão a respeito dos argumentos e justificativas utilizados pelos unschoolers atualmente. Para isso, realiza uma análise detalhada de alguns pressupostos recolhidos no discurso de seus defensores, com base em depoimentos publicizados em dois documentários sobre o tema. E, simultaneamente, propõe uma articulação destes pressupostos com a obra de autores referenciados principalmente nos campos da filosofia, educação e psicanálise. A partir dessa discussão, o trabalho identifica uma supervalorização das aprendizagens em detrimento da experiência de transmissão. Além disso, reconhece uma priorização dos interesses privados e a busca pela associação entre aqueles julgados semelhantes. Frente aos pressupostos apresentados, esta dissertação assinala uma importante relação entre a desescolarização contemporânea e o abandono do mundo em sua dimensão temporal e, também, no que concerne à pluralidade humana. Questiona, ainda, se a desescolarização configura uma alternativa à lógica vigente – como a proposta de Ivan Illich na década de 1970 – ou se corresponde, mais fortemente, a uma tendência individualista própria de nossa época.

Palavras-chave: Desescolarização. Escola. Educação. Pluralidade. Mundo comum.

ABSTRACT

KLINKO, Janaina. **Unschooling and the abandonment of the world**: a study of anti-school arguments and their assumptions. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

The debate about homeschooling as an alternative modality of education has become a public issue in Brazil in recent years. Among the diverse set of proposals contained in this modality is the specific practice of unschooling, which advocates the total assumption of educational responsibility by the family. This research aims to propose a comprehension exercise about the arguments and justifications used by unschoolers today. For this, it carries out a detailed analysis of some assumptions collected in the discourse of its defenders, based on testimonials published in two documentaries. And, simultaneously, proposes an articulation of these assumptions with the work of authors mainly referenced in the fields of philosophy, education and psychoanalysis. Based on this discussion, the work identifies an overvaluation of learning in detriment of the transmission experience. Furthermore, it recognizes a prioritization of private interests and the search for association between those judged to be similar. In face of the assumptions presented, this dissertation points out an important relation between contemporary unschooling and the abandonment of the world in its temporal dimension and, also, in what concerns human plurality. It also questions whether unschooling configures an alternative to the current logic – as proposed by Ivan Illich in the 1970s – or if it corresponds more strongly to an individualist tendency typical of our time.

Keywords: Unschooling. School. Education. Plurality. Common world.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. ESCOLARIZAÇÃO: INVENÇÃO, QUESTIONAMENTOS E RECUSA	17
1.1 A invenção da escolarização	17
1.2 Ivan Illich e a sociedade sem escolas.....	23
1.3 A recusa da escola na contemporaneidade.....	27
2. A DESESCOLARIZAÇÃO E O PRIMADO DAS APRENDIZAGENS	32
2.1.1 A aprendizagem compreendida como um fenômeno natural	36
2.1.2 A autonomia do mundo da criança	41
2.1.3 A aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida	50
2.2 O primado das aprendizagens	55
2.3 Sobre o que consiste o <i>escolar</i> e sua relação com a liberdade.....	58
2.4 Recusa da transmissão e abandono do mundo.....	62
3. A DESESCOLARIZAÇÃO COMO RECUSA À PLURALIDADE.....	66
3.1.1 Supervalorização dos interesses privados.....	66
3.1.2 A convicção de que o convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEFENDER A ESCOLA PARA CUIDAR DO MUNDO	82
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

*O carro estava andando na cidade de São Paulo
e o farol mais novo resolveu ficar sempre verde.
E aí houve um acidente e os faróis que querem ficar sempre
verdes foram morar no campo.¹*

A insatisfação advinda da impossibilidade de realizar tudo que se quer; somada à ideia de uma escola que não se adequa ao que a família deseja ou ao que os pais almejam para os seus filhos; e à suposta mágica solução de simplesmente deixar tudo para trás e tratar de garantir a manutenção de um “farol verde” sempre aceso. É com essa imagem que iniciamos a nossa reflexão a respeito de algumas famílias que, desinteressadas sobre o que a experiência escolar tem a oferecer, escolhem percorrer um caminho “desescolarizado” – sem o compromisso de responder às demandas externas ao universo familiar e, sobretudo, pautado na vontade e interesse de cada criança.

O debate acerca da educação domiciliar [*homeschooling*] como alternativa à formação tradicional tornou-se um assunto público no Brasil nos últimos anos². O mesmo tem ocorrido em outros países, nos quais a modalidade é legalmente considerada uma das opções para a formação básica de crianças e adolescentes, assim como a escolarização nas redes pública ou privada de ensino. No entanto, mesmo nos países onde tal prática é reconhecida pela lei, sua regulamentação não se dá sem polêmicas ou disputa de interesses, uma vez que torna candente a discussão sobre responsabilidade educativa – se compete ao Estado ou à família definir os objetivos, conteúdos e métodos de ensino a serem aplicados.

Dentre o diverso conjunto de propostas contido na ideia de uma educação domiciliar, encontra-se a prática específica da desescolarização [*unschooling*]: uma proposta mais extrema no que se refere à renúncia do processo de escolarização e à total assunção da tarefa educacional pela família. Além de considerar o ambiente doméstico suficiente para a realização da chamada *livre aprendizagem*, os autointitulados *unschoolers* manifestam também uma recusa a qualquer tipo de formalização do percurso educativo. De modo que,

¹ Microconto escrito por uma criança desescolarizada e compartilhado em caráter público na rede social Facebook em março de 2017. Por se tratar de uma publicação em perfil pessoal, optamos por manter o sigilo de sua autoria.

² Debate que se tornou ainda mais intenso durante a realização dessa pesquisa, seja por configurar parte de um projeto do atual governo brasileiro, ou pela necessária proposição de uma *escola remota* frente à eclosão da pandemia de COVID-19 em março de 2020.

noções como currículo, avaliação ou atividades estruturadas não fazem parte de sua rotina. Embora seja uma prática pouco difundida, inclusive por fugir de disputas legais que regulamentariam sua existência, a desescolarização tem ganhado notoriedade em importantes veículos midiáticos e circulado em bolhas consideradas alternativas ao ensino tradicional. Neste trabalho, procuramos estabelecer uma aproximação dos relatos e argumentos de famílias que adotam esse tipo de prática. Além disso, na companhia de autores referenciados principalmente nas interfaces da filosofia, educação e psicanálise, tencionamos refletir sobre as questões encontradas em suas falas. Recorremos, desde o início, ao pensamento de Hannah Arendt, com o intuito de fundamentar uma possível leitura da sociedade contemporânea e a concepção de educação com a qual trabalhamos ao longo da pesquisa.

Em **A Condição Humana** (ARENDR, 2016), um dos pontos centrais desenvolvidos pela autora consiste na diferenciação entre os domínios público e privado, a partir da análise de seu surgimento na ordenação da pólis grega. Na distinção arendtiana, o domínio privado é concebido como aquele no qual os homens, privados dos assuntos específicos da vida humana e do encontro com os outros, se dedicam exclusivamente à manutenção da vida. O domínio público, por sua vez, diz respeito ao mundo comum criado e mantido pelos homens. Vai além do caráter da coletividade, pois considera também um universo material e simbólico compartilhado. Essa realidade comum constitui o espaço público – formado pelos humanos, suas *obras* e suas *ações* – e, a partir dos atos e das palavras, esse legado histórico-cultural pode ser preservado, ou ainda, compartilhado ao longo do tempo. De acordo com essa perspectiva, consideramos a educação justamente como o ato de transmitir esse legado que deve constituir o mundo comum. Trata-se de um compromisso público, uma vez que seu propósito consiste em receber os novos e fazer com que eles adentrem o mundo dos adultos, intervindo diretamente sobre essa realidade compartilhada.

Por se tratar de um fenômeno entre gerações, esse compromisso público pode encontrar lugar em espaços formais ou não formais. No entanto, a escola se tornou a instituição que historicamente construímos e elegemos para formalizar essa transmissão. Segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2014b, p. 26) “a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega [...] e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga”. Se antes o tempo dedicado à formação era privilégio de poucos, a idealização da escola pretende garantir *o tempo livre* – um tempo-espaço de não produção –, em que o conhecimento é disponibilizado como *bem comum*, inclusive para aqueles que antes não o acessavam, por conta de sua origem ou papel social. Consideramos então, que a instauração de um espaço escolar igualitário é possível somente a partir de uma ruptura, pois garante um lugar

em alguma medida separado do universo da família. Nessa experiência, os interesses particulares – relacionados ao domínio privado – são deixados à parte durante um intervalo de tempo, para que assim a transmissão do comum e compartilhado possa acontecer. Desse modo, não só a educação constitui um compromisso público, como também a escola pode ser compreendida como um espaço de vocação pública, propondo o acesso ao conhecimento e à transmissão a partir da suspensão dos assuntos particulares, contexto socioeconômico ou origem daqueles que a adentram.

Não obstante, sabemos que nas últimas décadas, as escolas têm sofrido uma sucessiva invasão de discursos pedagógicos (ou ainda, discursos médicos, psicológicos, econômico-produtivistas, etc.) que estabelecem metodologias e prometem resultados aos pais que, por sua vez, estão preocupados em garantir o que julgam *o melhor* para os seus filhos. Tais propostas parecem responder, principalmente, ao desenvolvimento de habilidades e competências consideradas úteis no âmbito individual; enquanto que a transmissão de um mundo comum e público perde relevância. Por isso, frente à múltipla e diversificada oferta de produtos educacionais difundida atualmente, nos questionamos se os grupos adeptos à desescolarização, estariam preocupados em romper com essa lógica crescente, visando libertar os alunos de uma formação *capitalista* e fundamentada apenas na preparação para o mercado de trabalho – como afirmava Ivan Illich em seu livro **Sociedade sem escolas** (1985). Ou se hoje, a busca por práticas educativas que estejam de acordo com as próprias convicções, não estaria a serviço de amenizar o contraponto que a escola pode operar em relação ao universo familiar. Corroborando, nesse sentido, para um afastamento da educação dos assuntos públicos, ao se tornar uma experiência resguardada ao interior da família ou de agrupamentos entre semelhantes.

A partir dessa questão inicial, nos propusemos a examinar o que dizem essas famílias que, mobilizadas pela insatisfação e descrédito em relação às instituições escolares, optam por uma educação não escolarizada. Nossa prioridade não foi a de aprofundar conceitos ou esmiuçar teorias; mas sim, tecer uma articulação possível entre os pensadores que temos como referência e as justificativas aqui analisadas. Portanto, esse trabalho caracteriza-se, fundamentalmente, como um exercício de pensamento. Contamos com um esforço de compreensão que, segundo a Arendt (1993, p. 39), consiste num exercício a partir do qual “[...] aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo”. Ademais, como a psicanálise nos orienta, cuidamos para não compreender rápido demais – desafio favorecido pela nossa intenção de manter uma postura de escuta curiosa. Como nos lembra Christian Dunker (2020, p. 15), “[...] a paixão da escuta tem a ver com a experiência da

ignorância. Não se trata aqui da ignorância como mera falta de instrução ou civilidade, mas da ignorância como ponto de partida para a aventura da escuta e da abertura para o outro”. Então, como numa espécie de escansão e encadeamento das ideias aqui reunidas, nos arriscamos na pesquisa do que desconhecemos e na atribuição de sentidos para aquilo que compartilhamos. Assim, a dissertação tem o seu desenvolvimento organizado em três capítulos.

No primeiro deles nos dedicamos à realização de um resgate histórico, no qual tratamos do surgimento, difusão e posterior questionamento da escolarização como sistema de ensino, com o intuito de contextualizar o papel da escola como instituição de ensino formal. Destacamos ainda, no trabalho de Illich (1985), uma série de argumentos levantados pelo autor na defesa de uma desescolarização como oportunidade de transformação social. E, por fim, apresentamos mais detalhadamente os discursos antiescola na contemporaneidade – como o *homeschooling* e suas implicações legais no Brasil hoje e também, a proposta do *unschooling* (desescolarização) como prática educacional desvincilhada de regulamentações ou interferências externas.

No segundo e terceiro capítulo, nos debruçamos sobre uma análise detalhada de alguns aspectos centrais na escolha dessas famílias designadas *unschoolers*. Escolhemos como *corpus* de nossa pesquisa os documentários **SER e vir a ser** (2014) e **FLUIR, o devir da autopoiese** (2017), selecionando trechos de acordo com a intensidade ou recorrência dos temas que apareciam; e também sob à luz de nossa questão inicial e do referencial teórico por nós escolhido. Por essa razão, nos reconhecemos diante de um inevitável recorte metodológico, sem a intenção de abarcar ou generalizar a totalidade das experiências ditas desescolarizadoras. Posteriormente, os fragmentos selecionados foram organizados em categorias de análise, a partir das quais foi possível identificar alguns dos pressupostos presentes no discurso em questão. Esses pressupostos foram tomados como *compromissos tácitos* (AZANHA, 1976) e, depois de identificados, foram organizados em dois eixos temáticos.

Dessa maneira, no segundo capítulo, abordamos o primeiro eixo: *a desescolarização e o primado das aprendizagens*. Nesta seção do trabalho, nos ocupamos dos pressupostos *a aprendizagem compreendida como um fenômeno natural; a autonomia do mundo das crianças; e a aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida*. Tratamos, ainda, do primado das aprendizagens nos discursos pedagógicos contemporâneos, trabalhamos a concepção da escola como tempo livre (*skholé*) e, por fim, apontamos a recusa da transmissão como análoga ao abandono do mundo em sua dimensão temporal.

No terceiro e último capítulo, nos dedicamos ao segundo eixo de discussão: *a desescolarização como recusa à pluralidade*. Neste segmento, examinamos os pressupostos

sobre a *supervalorização dos interesses privados* e o *convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes*. Discutimos a importância da escola como anteparo frente ao narcisismo parental e como uma instituição que oportuniza a transição entre família e mundo. Destacamos ainda que a escola, por se tratar de um espaço comprometido com a experiência do público, representa um convite à pluralidade e sua recusa pode significar novamente um abandono do mundo, agora em sua dimensão plural.

Esperamos que, ao fim deste percurso, tenhamos caminhado na direção de contribuir para uma reflexão pertinente e atual, que nos coloca a pensar sobre o que aconteceria com a cidade, quando os “faróis que querem ficar sempre verdes”, para esquivar-se de inevitáveis acidentes produzidos no encontro com os outros, deixam de participar de sua construção e manutenção conjunta. Em outras palavras, nosso questionamento pretende tangenciar as possíveis implicações na adesão a soluções privadas para uma questão evidentemente pública.

1. ESCOLARIZAÇÃO: INVENÇÃO, QUESTIONAMENTOS E RECUSA

1.1 A invenção da escolarização

A criação e consolidação da escola moderna – concebida de forma bastante genérica como uma instituição social voltada para a formação de crianças e jovens para a vida adulta em sociedade – é um processo lento e complexo, do qual destacaremos somente alguns aspectos que interessam diretamente ao problema ora enfrentado. Localizamos os seus primeiros passos a partir do século XVI, inicialmente com o advento de instituições educacionais vinculadas à Igreja. Até então a transmissão de costumes e conhecimentos julgados pertinentes à vida coletiva era feita por meio de impregnação cultural, ou seja, como consequência da exposição imediata às próprias práticas sociais, sem o recurso de uma instituição intencionalmente voltada para a ação educativa como um estágio de preparação intermediário.

Com o final da Idade Média, as sociedades europeias passam por mudanças significativas em sua organização. Essas transformações sociais coincidem com o surgimento das primeiras instituições formais reservadas especialmente a alfabetizar as crianças e jovens, além de transmitir um conjunto de saberes julgado essencial para o homem moderno. Tais instituições têm sua origem associada aos equipamentos religiosos da época e possuíam como objetivo primeiro preparar o povo para os devidos ensinamentos sagrados. De acordo com Durkheim (2002), a compreensão da doutrina cristã pelos fiéis dependia do conhecimento da língua e da retórica. Desse modo, a Igreja se encontra obrigada a abrir escolas com o intuito de formar não apenas sacerdotes, mas também o público leigo – “[...] escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino” (DURKHEIM, 2002, p. 30). Todavia, o autor atenta para o fato de que essas escolas se estabeleciam justamente sobre a articulação entre a religião e a cultura clássica. Por isso, continham desde o início uma espécie de contradição: seus ensinamentos pretendiam difundir elementos religiosos, mas também estavam apoiados na transmissão de elementos profanos.

Embora a escola houvesse começado sendo essencialmente religiosa, por outro lado, logo após a sua constituição, viu-se nela sua própria tendência a assumir um caráter cada vez mais leigo. É que, ao aparecer na história, ela já levava consigo um princípio de laicidade. Princípio esse que ela não recebe de fora, de uma maneira desconhecida, ao longo de sua evolução; era-lhe congênito. Fraco e rudimentar em seu início, cresceu e desenvolveu-se; passou, pouco a pouco, do segundo plano ao primeiro, embora existisse desde a origem (DURKHEIM, 2002, p. 31).

Essa aparente contradição ocorre pois, além da necessidade de prover uma formação religiosa, o surgimento da escola moderna responde também à disseminação do texto impresso e da cultura letrada em camadas sociais que antes não tinham acesso à forma escritural. De acordo com Boto (2017, p. 105),

[...] derivada da tipografia e da cultura dos reformadores protestantes, bem como integrante da Contrarreforma católica, a escola moderna surge como a instituição apropriada para preparar as pessoas para as regras exigidas pela cultura do texto: recurso ao pensamento conceitual e faculdade de abstração.

Vale ressaltar que na antiguidade greco-romana era presente a *alfabetização socializada*, ou seja, a capacidade de ler e escrever era acessível e disseminada entre grande parte dos cidadãos (que representavam, é verdade, um segmento restrito da população). No entanto, na Idade Média o sistema de escrita sofre um significativo enfraquecimento e desaparece para a maioria da população, dando lugar ao que podemos chamar de *alfabetização corporativa* – restrita a determinados grupos de escribas privilegiados (POSTMAN, 1999). O restante do povo não tinha contato com textos de qualquer natureza e, conseqüentemente, não desenvolvia a capacidade de ler e interpretar os escritos existentes na época.

Com o início da Idade Moderna, a invenção da prensa tipográfica favorece uma nova socialização da alfabetização. A cultura do texto experimenta uma forte expansão e revoluciona a produção científica e cultural na Europa, atribuindo-lhe a materialidade necessária para sua difusão.

No final do século dezesseis, não só Euclides mas também textos de astronomia, anatomia e física estavam à disposição de quem soubesse ler. Bem como novas formas de literatura. A Bíblia. Documentos comerciais. Conhecimento prático sobre máquinas, agricultura e medicina. No transcorrer do século um ambiente simbólico inteiramente novo tinha sido criado. Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas. Exigia novas habilidades, atitudes e, sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualmente, enriquecida capacidade para o pensamento conceitual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, sequência e razão – tudo isso passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia (POSTMAN, 1999, p. 50).

A sistematização dos conhecimentos, assim como a padronização da linguagem científica possibilitou avanços até então inimagináveis. Além disso, no contexto da Reforma Protestante, a Bíblia pôde ser traduzida para diferentes línguas, o que popularizou o acesso aos escritos considerados sagrados e fortaleceu o sentimento nacionalista, uma vez que se tornava possível ler no idioma de seu país de origem. Assim, a crescente disponibilidade do texto impresso e a criação dessa nova realidade simbólica promoveram a necessidade do letramento da população. “O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado” (POSTMAN, 1999, p. 50). A partir dessa novidade, é estabelecida uma distinção fundamental

entre aqueles que dominavam a língua escrita e aqueles que ainda precisavam ser inseridos nesse contexto. Ou seja, inauguram-se as diferentes categorias dos adultos e das crianças. De acordo com Postman (1999, p. 32) “[...] a imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura”. Até então, no mundo medieval, não existia uma diferenciação tão clara entre a condição adulta e o universo infantil, pois todos compartilhavam as mesmas referências sociais e intelectuais.

Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha que ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam da educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).

Nesse sentido, constatamos que, justamente por estar vinculado à invenção da prensa de caracteres móveis, o surgimento da escola moderna também acompanha uma ruptura simbólica referente à definição de uma inédita concepção de infância. Pois, tanto na antiguidade clássica quanto no período medieval não havia clara distinção entre a fase adulta e aquela que a precedia, “[...] não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p. 29).

Assim, por conta da expansão da cultura letrada, a educação pensada enquanto formação do sujeito se faz necessária não apenas para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas se apresenta como caminho possível para a criança fazer a travessia em direção ao mundo dos adultos. Isso porque, segundo Postman (1999, p. 27):

A literatura de todos os tipos – inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras – reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos.

O que a escola moderna inaugura é o vínculo da educação formal à ideia de infância. Afinal, desde os gregos – criadores da ideia de *skholé*, detalhadamente abordada no capítulo 2 desta dissertação como tempo livre reservado aos estudos – havia escolas dedicadas ao pensamento e às aprendizagens. No entanto, essas não eram concebidas como instituições voltadas à preparação de crianças para a vida adulta, inclusive porque, como vimos, não havia clara distinção entre essas fases. “Mesmo na sociedade medieval, como em todas as sociedades anteriores, as crianças pertenciam ao mundo cotidiano dos adultos” (ELIAS, 2012, p. 478).

Então, com o final da Idade Média, as crianças vão deixando de ser compreendidas como pequenos adultos e passam a ser detentoras de características próprias do mundo infantil e juvenil. Acompanhamos uma gradual diferenciação de seu vestuário e também da linguagem, com o aparecimento de novos jargões e gírias consideradas próprias a uma determinada faixa etária. Começam a ser publicados livros de medicina focados em pediatria e, posteriormente, exemplares de literatura voltada ao público infantil. Há uma separação simbólica, mas também espacial pois “[...] pouco a pouco, tornou-se necessário e economicamente possível para um crescente número de famílias projetarem um espaço separado para as crianças, como um elemento comum da moradia familiar” (ELIAS, 2012, p. 482). Assim, o quarto da criança passa a representar um distanciamento das relações adultas no cotidiano da família e encerra em seu espaço um universo típico da infância.

De acordo com Norbert Elias (2012, p. 478):

Na época moderna, a criança paulatinamente fica apartada do mundo dos adultos e é alocada, por muitos anos de sua vida, em uma espécie de ilha juvenil da sociedade. O quarto das crianças, a escola, os movimentos juvenis e, não menos, a vida estudantil formam parte de seus símbolos mais destacados.

Temos, portanto, a construção de uma forte associação entre o mundo infantil e o universo escolar. Consequentemente, identificamos que a figura da criança passa a ser relacionada com a figura do aluno, ou do adulto em formação, pouco a pouco apartado das obrigações adultas relacionadas ao universo do trabalho.

De qualquer modo, como a infância e a idade adulta se tornaram cada vez mais diferenciadas, cada esfera aperfeiçoou seu próprio mundo simbólico e, finalmente, passou-se a aceitar que a criança não podia compartilhar e não compartilhava a linguagem, o aprendizado, os gostos, os apetites, a vida social, de um adulto. Na verdade, a tarefa do adulto era preparar a criança para a administração do mundo simbólico do adulto (POSTMAN, 1999, p. 65).

Logo, assistimos a uma significativa expansão da vontade de aprender e o letramento torna-se condição de pertencimento a esse emergente universo cultural dominado pela escrita (NÓVOA, 1991) – o mundo adulto. As instituições escolares começam a se responsabilizar pela alfabetização das crianças, assim como pela transmissão de novas regras e modos de se comportar relativos às transformações sociais ocorridas no fim da Idade Média.

Os colégios – que terão redesenhadas suas funções a partir do início da Idade Moderna – propõem-se a instruir, a formar e a educar. Tratava-se de, pela escolarização, possibilitar à criança o contato com a cultura letrada. Além disso, aos colégios era suposto um ensino dos modos de se comportar. A partir daquele princípio da era moderna, caberá à escola não apenas o ensino do ler, escrever e contar, mas a exposição de hábitos e ações a serem internalizados na própria identidade da pessoa. (BOTO, 2017, p. 29-30)

É, pois, justamente entre os séculos XVI e XVIII que se assiste, nos países europeus e em algumas de suas colônias, a transferência gradativa da responsabilidade educacional – em relação à cultura letrada, mas também aos modos de se comportar – das comunidades e das famílias para as escolas, em geral tuteladas pela Igreja, que passam então a ser responsáveis pela transmissão de um certo legado cultural.

No entanto, se antes era uma pequena parcela da população nas sociedades europeias que tinha acesso ao ensino institucionalizado, na Europa, a partir do século XVIII há uma ampliação dessa modalidade formativa. Nesse período, ocorre uma nova transferência da responsabilidade educacional, dessa vez da Igreja para o Estado. De acordo com Nóvoa (1991, p. 116):

O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que tendem a tornar-se “o instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais”. [...] Trata-se muito mais de um deslocamento da autoridade de tutela que de uma verdadeira ruptura.

Essa segunda transferência de tutela da escola, dessa vez da Igreja para o Estado, acontece menos como ruptura e mais como transição para um segundo momento na história da escolarização das crianças. O sistema já existente permanece em sua essência, mas, além da instauração do controle estatal, ele sofre alterações em relação a programas e currículos, na seleção e recrutamento docente e na proposta de uma integração das diferentes redes escolares da época (NÓVOA, 1991).

Dessa forma, partindo de um período em que a educação ocorria sobretudo por meio da impregnação cultural, acompanhamos uma dupla transição da responsabilidade de educar as crianças e adolescentes em nossa sociedade: a primeira, em meados do século XVI, das famílias e comunidades para a Igreja; e a segunda, no século XVIII, da Igreja para o Estado. Em suma, o que observamos ao longo desses três séculos, consiste no processo de instauração e consolidação de um complexo sistema estatal de ensino. Processo esse que antecede e confere substância a forte crença no valor e na necessidade de instrução para todos. Nóvoa (1991, p. 130) afirma:

Ao final do século XIX, a escola, tal como a conhecemos hoje, difunde-se um pouco por toda parte, atestando o sucesso do processo de escolarização da infância empreendido alguns séculos antes. [...] Esta época, durante a qual assistimos ao desenvolvimentos dos grandes sistemas educacionais na maior parte dos países industrializados, caracteriza-se por uma confiança generalizada na instrução.

Até a metade do século XX, as discussões sobre a educação versavam principalmente sobre as questões de conteúdo, método e fundamentos do ensino, sendo tomada como premissa

absoluta a necessidade da escolarização para se alcançar o progresso individual e também da nação. Segundo Bento Prado Júnior (1980, p. 10), “[...] o século 19 se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os ‘males da sociedade’”. No entanto, se antes era compreendida como um “[...] potencial elemento de emancipação política, ascensão social e desenvolvimento pessoal, a partir das últimas décadas do século XX a escola tornou-se objeto de críticas, suspeitas e denúncias cada vez mais contundentes” (CARVALHO, 2016, p. 17). Essa desconfiança generalizada aparece como reflexo do questionamento que tomava forma na época – a interrogação sobre a função e o lugar da escola na sociedade. Como ressalta Prado Júnior,

depois de 1968, importa menos a questão do *conteúdo* do ensino (na linguagem de antigamente, a oposição entre uma moral leiga e republicana e uma moral teológica), suspeita de duvidosa fidelidade à democracia do que a questão, bem mais complexa, do lugar social da escola, ou do *possível sentido moderno da educação* (PRADO JÚNIOR, 1980, p. 11, itálicos do autor)

Nesse período, ganham popularidade as teorias reprodutivistas, como por exemplo as teses de Pierre Bourdieu e Passeron (2017), que enxergam a escola como instituição que assegura a reprodução das injustiças sociais e de suas desigualdades.

Em poucas palavras: a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento da sociedade justa, passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do status quo (PRADO JÚNIOR, 1980, p. 15).

Isso porque, de acordo com essas correntes de investigação sociológica, as escolas seriam equipamentos à serviço da manutenção da lógica da cultura dominante, ou seja, estariam voltadas à reprodução e à legitimação dos privilégios inerentes à organização social capitalista. Seus argumentos se apoiam na ideia de que as relações de poder, inicialmente externas ao universo escolar, de certo modo adentrariam esse espaço definindo suas regras e seu funcionamento. Garantindo, dessa forma, a ordem estabelecida e, simultaneamente, ocultando os meios pelos quais esse processo acontece.

Desde seu surgimento, as teorias reprodutivistas tiveram grande repercussão nas discussões pedagógicas, gerando uma espécie de desconfiança em relação aos propósitos da instituição escolar. De acordo com Carvalho (2019, p. 14),

O impacto pedagógico desses estudos críticos se cristalizou, grosso modo, em duas vertentes distintas, mas solidárias. Por um lado, ele resultou no surgimento de uma visão cética – ou mesmo niilista – para a qual a identificação da escola com os ideais de emancipação pessoal e de igualdade de oportunidades não passaria de um ardil ideológico cujo verdadeiro objetivo seria dissimular as estruturas de dominação e reprodução de privilégios. Paralelamente – e em alguma medida como resposta a essas

tendências – intelectuais e responsáveis por políticas públicas de educação se dedicaram a apresentar justificativas teóricas e propor medidas práticas visando superar ou, ao menos, atenuar os efeitos dessa dinâmica de reprodução das desigualdades. Seus programas de ação passaram, então, a sugerir a necessidade de uma ruptura com os formalismos da cultura escolar e a adoção de um currículo mais adaptado aos alunos oriundos das classes populares.

Ou seja, frente aos discursos crítico-reprodutivistas que definem a escola como aparelho ideológico do Estado, emerge uma corrente de pensamento que visa transformar essa realidade. Cria-se, então, uma situação paradoxal: simultaneamente à crescente universalização da escola, temos o aparecimento de narrativas que a questionam e até mesmo propõem a sua recusa. Nesse cenário, surgem os escritos de Ivan Illich (1985) anunciando a utopia de uma sociedade sem escolas.

1.2 Ivan Illich e a sociedade sem escolas

Pensador austríaco do século XX, Ivan Illich tem sua obra composta por produções de diferentes temas e áreas da ciência. Sua produção mais conhecida é o texto **Sociedade sem escolas** (1985), publicado em 1971, no qual o autor afirma que a educação institucionalizada é ineficaz, pois estaria a serviço da manutenção de uma sociedade alienada e sem possibilidades de transformação. Na sua concepção, a escola seria o “[...] órgão reprodutor de uma sociedade de consumo” (ILLICH, 1985, p. 126); frente a isso, a desescolarização da sociedade apresentaria um *potencial revolucionário* para transformar a lógica institucional de opressão e desigualdade a que estaríamos submetidos. Ele defende que “[...] enquanto não estivermos conscientes do rito pelo qual a escola modela o progressivo consumidor – o principal recurso da economia – não poderemos quebrar o encanto dessa economia e formar uma nova” (ILLICH, 1985, p. 93).

Assim, na esteira do movimento de contracultura da época, sua crítica vai além dos muros da escola e pretende alcançar a organização social de forma abrangente. Embora tenha escolhido a escola como o paradigma de sua análise, o autor afirma que seus comentários se aplicam também a outras instituições – como a família-consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação (ILLICH, 1985). Desse modo, tende a pensar a escolarização da sociedade de forma mais ampla, como se o funcionamento da instituição escolar se replicasse em outras, carregando os mesmos vícios e ideologia supostamente reprodutivista. Seu livro, além de crítico, é propositivo e tende a se caracterizar como um manifesto em muitos

momentos, preconizando que “[...] em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser ‘desescolarizada’” (ILLICH, 1985, p. 23).

Segundo o autor as instituições são definidoras de diferentes aspectos da vida dos cidadãos:

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão (ILLICH, 1985, p. 23).

Em sua visão, os interesses do Estado, tomados como poder unívoco e restritivo, aparecem em contraposição às vontades individuais – enfraquecendo o indivíduo ao prover cuidados para suas demandas. Ele afirma que “[...] este cuidado somente os torna mais dependentes de mais atenções; torná-os progressivamente mais incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades” (ILLICH, 1985, p. 25).

Ivan Illich entende ainda que a escola é reprodutora de desigualdades, na medida em que é incapaz de nivelar as oportunidades oferecidas a crianças de diferentes classes sociais:

[...] é óbvio que mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia se nivelar a uma criança rica. Mesmo frequentando idênticas escolas e começando na mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que naturalmente uma criança da classe média possui. Essas vantagens vão desde a conversação e livros em casa até viagens de férias e uma diferente idiossincrasia; isto vale para as crianças que gozam disso, tanto na escola como fora dela. O estudante pobre geralmente ficará em desvantagem porquanto depende da escola para progredir ou aprender. Os pobres necessitam de verbas para poderem aprender, não para se certificarem, pelo tratamento, de suas pretensas deficiências desproporcionais (ILLICH, 1985, p. 29).

Nesse sentido, defende que as crianças desfavorecidas economicamente precisam de subsídio a fim de obter oportunidades educacionais equivalentes às das crianças de classes sociais mais elevadas. Porém, não acredita ser a escola um lugar potente para a produção da igualdade, mas sim, um espaço da verificação de seu contrário e, com isso, de perpetuação da injustiça social.

O autor estabelece, ainda, que a escola obrigatória e universal é economicamente inviável e excessivamente dispendiosa para a nação. Considera que, ao tomar para si a tarefa educativa e os recursos destinados para tal, as escolas impossibilitam que a educação seja levada a cabo por outras instituições, monopolizando a distribuição e as oportunidades. Além disso, Illich sustenta que a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da

escola, assim como o fato de que a aprendizagem pode acontecer em outros contextos, ou seja, que não depende absolutamente do ensino escolar (ILLICH, 1985).

Sua proposta para a efetivação da desescolarização implicaria, principalmente, na democratização do acesso ao conhecimento e na criação de uma rede interpessoal de transmissão de conteúdos e sistema de serviços, “[...] que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses” (ILLICH, 1985, p. 47). Essas informações ficariam completamente disponíveis para qualquer um que quisesse acessá-las, assim poderíamos “depende de aprendizagem automotivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender” (ILLICH, 1985, p. 124). Uma vez que a criação e popularização da Internet ocorre na década de 80, a idealização de um sistema como esse, pensado uma década antes, impressiona por sua capacidade de previsão, como também levanta algumas questões. Pois, seria de fato possível equivaler a experiência escolar às vivências do universo *online* – polêmica atual e de extrema importância nas discussões sobre ensino remoto –, ou até mesmo substituir uma por outra, como Illich imaginava ser factível?

Além dessa rede de informações, o autor imagina um sistema de créditos educacionais a serem empregados em centros de capacitação de acordo com o interesse do aprendiz. “Esses créditos vão permitir que a maioria das pessoas adquiram as habilidades mais demandadas quando quiserem, melhor, mais rapidamente, com menor custo e com menos efeitos colaterais indesejáveis do que na escola” (ILLICH, 1985, p. 40). Chama atenção sua crítica tão contundente ao sistema econômico capitalista vir acompanhada da proposição de um sistema educacional pautado na *instrução livre e competitiva*, uma *educação liberal* entendida como “[...] ensino de habilidades liberto de cerceamentos curriculares” e “[...] dissociada da frequência obrigatória” (ILLICH, 1985, p. 44).

Em sua concepção, parece haver uma equiparação do conceito de educação ao da mera aquisição de habilidades, além da idealização de um *livre mercado* de aprendizagens movimentado por créditos educacionais a partir das necessidades individuais de cada aprendiz. Para o autor, o consumismo estaria apenas relacionado à aquisição de diplomas, titulações e pacotes curriculares que seriam “[...] uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja propaganda dirigida faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de sua produção” (ILLICH, 1985, p. 79). Sua argumentação não considera que, ao propor a criação de um mercado individual de aprendizagens, ele apenas desloca o objeto de consumo que passa então a ser a habilidade almejada pelo sujeito detentor dos créditos educacionais. Sem a mediação das

instituições, o autor descreve um sistema que ainda se autorregula a partir da oferta e demanda dos interesses que a compõem, não rompendo com a lógica estabelecida.

Todavia, para Illich a escola seria uma instituição alienante, por ser a principal responsável por “[...] bitolar a visão humana da realidade” (ILLICH, 1985, p. 87). Ele afirma ainda que esta instituição:

[...] escraviza mais profunda e sistematicamente [que outras instituições], pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos – sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a natureza – dependente de um processo pré-empacotado (ILLICH, 1985, p. 88).

O autor compreende que a seleção curricular privatiza os objetos, restringindo o acesso às coisas do mundo. Em suas propostas, defende que seria muito mais proveitoso tomar como educativo a totalidade de seus elementos, e afirma que “[...] desescolarizar os artefatos educativos significa tornar disponíveis os artefatos e os processos e reconhecer seu valor educativo” (ILLICH, 1985, p. 139).

Sendo assim, compreendemos que na desescolarização proposta por Illich, são centrais as ideias de tornar os objetos acessíveis para estudo livre de pré-determinações curriculares, promover o intercâmbio de habilidades entre os sujeitos sem a mediação da escola, além de desobrigá-los de frequentar reuniões às quais não haja o interesse para estar presente. Tudo isso estaria a serviço de promover uma livre aprendizagem guiada pelas necessidades individuais o que, a seu ver, promoveria uma importante transformação social. Isso porque, embora haja uma forte valorização das escolhas particulares nos processos de aprendizagem idealizados pelo autor, a sua proposta de uma sociedade sem escolas se constitui como uma forma de contestação das instituições como um todo – debate, como vimos anteriormente, bastante presente no ambiente intelectual da década de 1970.

Não está em questão uma reivindicação por aumento do controle dos pais na educação de seus filhos, ou seja, não se trata de uma discussão sobre a tutela do processo educativo. E sim, diz respeito à oposição de indivíduos (considerados livres) frente às instituições (potencialmente cerceadoras) que compõem e mantêm a sociedade. Os escritos de Illich tiveram relevante impacto no cenário educativo da época, aprofundando o questionamento do papel da instituição escolar e até hoje são usados para movimentar o debate sobre a função e necessidade da escolarização.

1.3 A recusa da escola na contemporaneidade

Após esse breve esboço da ascensão e subsequente questionamento da imagem social da escola, voltaremos nossas atenções para o que pode se considerar o fenômeno antiescola na contemporaneidade. Embora reconheçamos a existência de outras formas atuais que também colocam a escola *em xeque* – como o aumento relevante do ensino à distância, das inscrições para certificação por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e das discussões sobre a chamada Escola sem Partido –, nos ateremos nesta pesquisa à que se nomeia por desescolarização. A fim de melhor compreendermos as especificidades de tal prática, faremos uma incursão por alguns dos preceitos que orientam a educação domiciliar³, para assim reconhecemos as coincidências e diferenças fundamentais entre as referidas modalidades.

Segundo descrição veiculada na página virtual da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁴, “[...] a Educação Domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos” ou quando se responsabilizam por todos seus aspectos: “[...] valores, condutas, formação do caráter, questões afetivas e também a instrução formal ou o saber acadêmico”. Dessa forma, o chamado *homeschooling* é considerado hoje como a realização dos processos educacionais em ambiente doméstico, integralmente orientados pelos pais das crianças, ou então, por professores ou tutores contratados para tal finalidade. Geralmente estão atrelados a um currículo e a um sistema de avaliação definidos legalmente e contam com a participação e supervisão do Estado. Como o próprio termo em inglês evoca, a *escola* acontece dentro de casa.

Embora seja regulamentada em alguns países – como nos Estados Unidos, Canadá e França –, a prática não possui legislação específica no Brasil. Nos últimos anos, a discussão tem sido pautada no Congresso, onde presentemente ocorre a tramitação de pelo menos cinco projetos de lei sobre o tema⁵. Além disso, em 12 de setembro de 2018 aconteceu no Supremo Tribunal Federal (STF) o julgamento sobre a constitucionalidade da educação domiciliar no

³ Embora não haja tradução exata para o termo *homeschooling* no Brasil, neste trabalho optamos por correspondê-lo à expressão *educação domiciliar*. Desse modo, consideramos que se trata de um amplo processo formativo que comporta o *ensino domiciliar*, mas a ele não se restringe.

⁴ Criada em 2010 por um grupo de famílias insatisfeitas com a escolarização de seus filhos, a ANED pretende pleitear a regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

⁵ Senado: PLS 490/2017 e PLS 28/2018 e Câmara: PL 3179/2012, PL 3261/2015 e PL 2401/2019.

país a partir do recurso extraordinário⁶ movido por uma família do Rio Grande do Sul e que, por conta do reconhecimento da repercussão geral do caso, poderia definir parâmetros de legalidade para a referida prática. No entanto, a Corte decidiu pelo indeferimento do recurso. Ainda assim, com cada vez mais adeptos, estima-se que existam cerca de 7500 famílias *homeschoolers* no Brasil atualmente⁷.

Dentre as principais razões que levam os adeptos do *homeschooling* a educarem seus filhos em casa podemos perceber a incidência de discursos referindo a busca por melhor qualidade pedagógica, ou ainda, a preferência por uma formação que esteja de acordo com os valores familiares. Segundo Brewer e Lubienski (2017, p. 22, tradução nossa),

embora existam muitas razões individualistas pelas quais os pais escolhem a educação doméstica para seus filhos, tendem a existir duas grandes categorias de justificativas para o *homeschooling*: (1) empírica – alegações de uma maior eficiência, eficácia ou adequação pedagógica; e (2) ideológica – geralmente manifestadas como disposições religiosas ou políticas⁸.

No campo das *justificativas empíricas* encontramos um discurso difuso de insatisfação em relação à chamada escola tradicional, no qual se repetem adjetivações como ultrapassada, conservadora, autoritária, doutrinadora, desnecessária, dentre outras. No contexto da educação pública brasileira, somam-se ainda as críticas referentes à qualidade do ensino, competência e formação profissional dos professores. Assim, os *homeschoolers* acreditam que, ao ser conduzida em ambiente doméstico, a formação pode ser moldada de acordo com as especificidades de cada aluno e, por conseguinte, essa modalidade garantiria uma melhor performance educacional.

No entanto, a crença de que os estudantes formados em ambiente domiciliar apresentam melhor desempenho intelectual é bastante controversa. Embora esses possam apresentar bons resultados acadêmicos, não existem dados relevantes que indiquem uma conexão causal ou uma correlação importante entre a educação domiciliar e o rendimento intelectual. Isso porque um fator determinante é o contexto cultural e socioeconômico de suas famílias. De acordo com Brewer e Lubienski (2017), aqueles que contam com pais engajados em sua educação e também

⁶ RE 888815 – “Recurso extraordinário em que se discute, à luz dos arts. 205, 206, 208, 210, 214 e 229, da Constituição Federal, a possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação.” Consulta disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em: 27 out. 2018.

⁷ De acordo com pesquisas realizadas pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>. Acesso em: 29 jun. 2021.

⁸ “Although there are many individualistic reasons why parents choose to homeschool their children, there tend to be two broad categories of rationales for homeschooling: (1) empirical — claims of greater efficiency, effectiveness, or pedagogical appropriateness; and (2) ideological — often informed by a religious or political disposition.”

com maior poder aquisitivo, acesso e circulação social apresentarão melhor desempenho em qualquer ambiente, independentemente do método escolhido. Há que se considerar ainda, e isso será discutido posteriormente, que a escola não se encerra na aprendizagem de conteúdos formais, sendo ainda um importante espaço de socialização e garantia de direitos.

Quanto às questões *ideológicas* destacam-se as *disposições religiosas ou políticas*. Dentro desse campo de justificativas, os *homeschoolers*, quando alegam a necessidade de assumir toda a responsabilidade pedagógica pelos métodos e pela escolha de conteúdos a serem trabalhados, estariam defendendo uma educação ajustada às suas convicções familiares. Como por exemplo, no caso de famílias religiosas que refutam a teoria científica da evolução humana e defendem o ensino do criacionismo como versão única e definitiva para explicar a origem da humanidade. Como mencionam Brewer e Lubienski (2017), também é paradigmático o caso de *famílias afro-americanas* preocupadas em resguardar seus filhos do racismo vivido nas escolas. Pois, segundo os autores,

[...] onde existem preocupações crescentes de segurança com base na raça, o crescimento do *homeschooling* entre as famílias afro-americanas também pode ser o resultado de um desejo de currículos culturalmente mais relevantes entre as famílias que consideram o cânone dos currículos das escolas públicas limitado em termos culturais e de relevância histórica (BREWER e LUBIENSKI, 2017, p. 32)⁹.

Não podemos desconsiderar que essa possível solução individual para problemas despertados no contexto escolar não é a única forma de enfrentamento. A promulgação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) que, no cenário escolar brasileiro, propõem novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito da coletividade, ainda que não sejam suficientes, também atacam esse problema de uma cultura fundada na desigualdade racial. Porém, como estratégia coletiva, proveniente do engajamento de setores sociais, enriquece o debate e a formação de todos, não apenas daqueles mais afetados pela discriminação. Já para as famílias afro-americanas mencionadas nesse exemplo, a educação em casa é tomada como alternativa curricular individual, a fim de valorizar conteúdos considerados mais relevantes do que aqueles ensinados habitualmente no sistema de ensino regular, o que pode acentuar ainda mais a questão. Nesse sentido, corre-se o risco de reduzir a formação a um conjunto de saberes mais homogêneo, excluindo assuntos e interpretações discordantes que poderiam causar tensões tomadas como indesejadas, impróprias ou até desnecessárias.

⁹ “[...] where there exist growing race-based safety concerns, the growth of homeschooling among African American families may also be the result of a desire for more culturally-relevant curricula among families who find the cannon of public school curricula to be limited on cultural and historical relevance”.

Entendemos que as justificativas acima mencionadas carregam em si um fundo comum: estão geralmente vinculadas às necessidades específicas de cada família. O primeiro aspecto apresenta a crença na associação entre a educação domiciliar e um melhor desempenho intelectual. Nessa lógica, os *homeschoolers* parecem acreditar que o ambiente doméstico e a dedicação dos pais ao processo educacional garantiriam uma formação mais personalizada e, portanto, com maior probabilidade de sucesso nos objetivos individuais de aprendizagem. Já na segunda categoria de justificativas, as convicções familiares definem o percurso educativo. Assim, afiliações religiosas ou ideológicas tornam-se as balizas que determinam o que deve ser aprendido ou o que não deve ser mencionado. Em ambos os casos, os propósitos educacionais revelam-se a serviço dos interesses privados, evidenciando a preponderância de inclinações individuais em detrimento do sentido público da educação. Nessa perspectiva, Brewer e Lubienski (2017, p. 34, tradução nossa)¹⁰ afirmam:

Embora reconheçamos que muitas das reformas nas escolas públicas tradicionais têm elevado a individualidade e promovido um senso de competição entre alunos e professores, o *homeschooling* continua sendo um exemplo paradigmático de educação conceitualizada como um bem individual. Em vez de se engajar no esforço coletivo para educar a próxima geração, os *homeschoolers* apresentam uma prática ilustrativa de uma ideologia que sugere que os benefícios da educação sejam experimentados e realizados pelo indivíduo e não como um coletivo.

Desse modo, com base nas motivações encontradas no discurso daqueles que defendem a educação domiciliar como modalidade de formação básica, constatamos que, para os *homeschoolers*, a educação aparece como um bem individual – não diz respeito à transmissão ou sentido público, mas é concebida como um processo de aprendizagem definido por escolhas pessoais, preferencialmente, sem intromissões.

Diferente da educação domiciliar em alguns aspectos, o movimento contemporâneo denominado *unschooling* ou desescolarização propõe o estudo mobilizado pelo interesse e pela necessidade do aprendiz, de forma completamente desvinculada da lógica escolar. Ou seja, embora também configure uma alternativa doméstica à escolarização, nessa modalidade qualquer regulamentação pedagógica como avaliação, currículo ou metodologia é removida da cena educativa; pois, seus adeptos acreditam que fora da escola a educação pode ser espontânea, seguindo um curso natural de aprendizado a partir da interação da criança com o meio, dispensando, portanto, artifícios ditos pedagógicos. Embora a discussão esteja presente no

¹⁰ “And while we acknowledge that many of the reforms in traditional public schools have elevated individuality and fostered a sense of competition among students and teachers, homeschooling remains the quintessential example of education conceptualized as an individual good. Rather than engaging in the collective effort to educate the next generation, homeschoolers exhibit a practice illustrative of an ideology suggesting that the benefits of education be experienced and realized by the individual rather than as a collective.”

debate educacional desde meados de 1970, é significativa a sua retomada nos últimos anos. Inclusive, o tema vem ganhando espaço em diferentes mídias e redes sociais, por meio de publicações em plataformas digitais como blogs e sites¹¹, além da produção de filmes¹² e reportagens em veículos de grande circulação midiática¹³. Essas produções criticam de forma contundente a escolarização, deixando transparecer uma insatisfação recorrente e generalizada, além de defender um modo específico de pensar a educação. Com o intuito de melhor compreender o atual resgate e fortalecimento desse discurso, nos capítulos seguintes nos dedicaremos a identificar e analisar os pressupostos presentes no argumento dos chamados *unschoolers*.

¹¹ **LIVRE para crescer.** <http://www.livreparacrescer.com>. Acesso em: 29 jun. 2021.

¹² **SER e vir a ser** (2014), filme francês com título original *Etre et devenir*, dirigido e produzido por Clara Bellar. Informações disponíveis em: <http://www.etroitdevenir.com/EED.fr.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FLUIR, o devir da autopoiese (2017), filme nacional, dirigido por Lesly Monrat. Disponível em: <https://youtu.be/T8uOg6JFP7M>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CONTRA a maré (2017), curta nacional, dirigido por André Castilho e André Chitas. Disponível em: <https://youtu.be/xACgPIPxC7Q>. Acesso em: 29 jun. 2021.

¹³ “Famílias adeptas da 'desescolarização' tiram filhos do colégio em São Paulo”, por Angela Pinho. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1858031-familias-adeptas-da-desescolarizacao-tiram-filhos-do-colegio-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 18 jul. 2018.

2. A DESESCOLARIZAÇÃO E O PRIMADO DAS APRENDIZAGENS

*Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.
— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.
— Não diga isso, murmurou ele.
Machado de Assis¹⁴*

*Para nós, meninas, aquele portão é como uma entrada mágica para um mundo especial. Assim que o atravessamos, imediatamente tiramos nossos hijabs, da mesma maneira como o vento afasta uma nuvem em um dia de sol, e subimos correndo os degraus.
Malala Yousafzai¹⁵*

Imaginar uma sociedade sem escolas, sem dúvida, fez parte do ideário crítico estabelecido no campo educativo na segunda metade do século XX. No entanto, a atual retomada de uma recusa à escolarização não necessariamente corresponde ao anseio por uma transformação social, como era característico em determinados discursos pedagógicos daquela época. Por isso, com o intuito de aprofundarmos a discussão sobre o tema da *desescolarização* na contemporaneidade, nos dedicaremos a analisar alguns dos principais argumentos presentes no discurso daqueles que a defendem. Compreendemos que todo discurso evoca uma série de compromissos lógicos implícitos, relacionados com as proposições que enuncia, aqui chamados de *pressupostos*. José Mário Pires Azanha, em seu texto **A questão dos pressupostos no discurso pedagógico** (1976), afirma que a explicitação desses pressupostos gerais ou específicos permite uma linha de investigação interessante para a pesquisa educacional, uma vez que o discurso pedagógico

[...] inclui um conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa. Nesses termos, uma questão interessante, que pode ser levantada, é a seguinte: qual o fundamento dessas propostas? Para a tentativa de responder a essa questão, convém examinar não apenas o que explicitamente é apresentado como fundamentação, como também os compromissos tácitos (AZANHA, 1976, p. 89).

O que o autor procura, pois, ressaltar é que além do discurso manifesto, é profícua a investigação da assunção de pressupostos a ele subjacente. Isso porque, todo enunciado carrega em si afirmações implícitas, a partir das quais tal enunciado é sustentado. Um médico, por exemplo, quando afirma que uma manifestação sintomática possui determinada causa, o faz

¹⁴ ASSIS, 2017, p. 13-16.

¹⁵ YOUSAFZAI, 2013, p. 12-13.

com base na suposição de que há uma relação causal que se manifesta em todo e qualquer sintoma de uma enfermidade. Seu diagnóstico depende da admissão desse pressuposto absoluto, uma vez que sua prática se funda necessariamente nessa assunção. O que Azanha (1976) nos convida a fazer, entretanto, é justamente contestar o caráter absoluto de certos pressupostos dos discursos pedagógicos, quando esses devem ser reconhecidos como relativos, ou seja, passíveis de questionamento e verificação. Então, uma vez que esses pressupostos – ou *compromissos tácitos*, como define o autor – são evidenciados, nos é facultado o exercício de uma compreensão mais detalhada e cuidadosa do discurso em questão.

Além disso, esse tipo de investigação pode atuar inclusive como uma “[...] advertência contra as adesões ingênuas e dogmáticas a posturas discutíveis” (AZANHA, 1976, p. 97), nos permitindo estabelecer uma reflexão não apenas sobre os aspectos retrospectivos – desde os quais as afirmações são instituídas, mas também sobre as implicações prospectivas – ou seja, sobre os efeitos práticos do discurso anunciado. Logo, nosso esforço será precisamente o de identificar alguns dos pressupostos implicados nos argumentos e justificativas daqueles que optam pela prática da desescolarização e, de forma concomitante, tecer considerações a respeito de suas possíveis consequências práticas.

Importante destacar que o exercício de análise aqui pretendido não visa a dar conta de todas as propostas vigentes de desescolarização. Atentamos para o fato de que existe uma diversidade de práticas e justificativas entre as famílias ou coletivos desescolarizadores, o que pode ser examinado na particularidade de cada iniciativa¹⁶. No entanto, para nossos propósitos, optamos por uma abordagem panorâmica desse amplo e atual universo discursivo, mirando assim nos depoimentos de diferentes famílias publicizados em recentes produções documentais. Tal aproximação nos pareceu oportuna para a tentativa de compreender de maneira mais abrangente seus enunciados e os pontos de repetição em suas premissas, uma vez que esse material foi produzido pelos próprios *unschoolers* – alocados em diferentes países –, com o intento de apresentar, justificar e divulgar de forma sistemática suas propostas e concepções de educação.

Sendo assim, analisaremos fragmentos recolhidos de dois documentários sobre o tema. Além de possibilitar o acesso a um rico compêndio de relatos, a escolha pela linguagem cinematográfica documental nos permite, ainda, uma aproximação mais detalhada frente a

¹⁶ Como por exemplo o trabalho de Marcela Gonçalves (2016), um estudo voltado principalmente para o coletivo *Barro Molhado*, criado em 2013 na cidade de São Paulo.

inúmeros elementos que essas obras nos oferecem¹⁷ – como, por exemplo, informações visuais ou sonoras que comunicam para além das palavras proferidas. Por isso, antes de avançarmos para o exame dos depoimentos propriamente ditos, faz-se necessária uma breve apresentação de cada filme selecionado.

O primeiro deles, **SER e vir a ser** (2014), é uma obra francesa dirigida por Clara Bellar e tem a participação de famílias, educadores e especialistas provenientes da Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido. A cena de abertura do filme mostra a própria diretora posando para uma sessão de fotos durante a gestação de seu filho. O corpo da mulher é retratado de forma poética, exibindo demoradamente o ventre desnudo que abriga a vida aguardada – tudo isso em meio a um cenário repleto de vegetação. A interação de Clara com o fotógrafo prossegue numa espécie de entrevista improvisada, levantando questões sobre o acontecimento gestacional e a maternidade.

Na sequência, algumas tomadas cênicas revelam um descontraído mergulho da mulher grávida no mar e, por fim, são apresentados registros dos pais em momentos de cuidado e intimidade com o bebê recém-nascido como, por exemplo, durante o aleitamento ou o sono compartilhado. A partir desse prólogo, começam a ser colocadas as questões enfrentadas pela mãe quando, *de acordo com a educação tradicional*, é chegado o momento em que a criança deve iniciar o seu percurso escolar. Nesse período, ela menciona o interesse por diferentes métodos de ensino – como o *Waldorf*¹⁸ ou o *Montessori*¹⁹ – na busca por um lugar que preservasse a criatividade e o *livre* pensamento de seu filho. Então, em virtude do contato com outras experiências, Clara relata a formulação de um novo questionamento: “seria mesmo necessário um lugar e um momento para aprender?”. Com suporte no estabelecimento dessa pergunta, o documentário passa a apresentar os depoimentos de apoiadores do *aprendizado autônomo*²⁰ e de diferentes famílias desescolarizadas.

¹⁷ Embora tenhamos optado pelo gênero documental, cabe mencionar a obra cinematográfica ficcional **CAPITÃO Fantástico** (2016) como narrativa exemplar das implicações presentes no processo de desescolarização de uma família norte-americana. O filme retrata de forma sensível as motivações de um pai que resguarda seus filhos do convívio escolar e social; bem como, os problemas decorrentes dessa escolha.

¹⁸ A *Pedagogia Waldorf* consiste em uma abordagem pedagógica apoiada no pensamento do filósofo austríaco Rudolf Steiner e tem como principais diretrizes o desenvolvimento integral do aluno, levando em consideração os aspectos físico, espiritual, intelectual e artístico.

¹⁹ O *Método Montessori* foi desenvolvido a partir dos estudos da psiquiatra e pedagoga italiana Maria Montessori, inclina-se na direção do desenvolvimento biológico das crianças e propõe a preparação dos ambientes educativos a fim de possibilitar e/ou facilitar as aprendizagens.

²⁰ No documentário **SER e vir a ser** (2014) são mencionadas diferentes nomenclaturas em referência à prática da *desescolarização*. Além de *unschooling*, também são utilizados como sinônimos *aprendizagem informal*, *aprendizado autônomo*, *ensino domiciliar autônomo*, entre outros. Consideramos que essa variedade terminológica reflete a própria indefinição proposta por um discurso que frequentemente recusa regras e regulamentações.

O segundo longa-metragem estudado, **FLUIR, o devir da autopoiese** (2017), é um documentário brasileiro independente dirigido por Lesly Monrat e reúne relatos de doze famílias brasileiras desescolarizadas. A cena de abertura do filme mostra os pés descalços e sujos de areia de uma criança caminhando sobre o tronco de uma árvore. Seguem-se algumas rápidas tomadas que retratam outras crianças brincando entre si ou com diferentes elementos da natureza, como flores ou raízes recém-colhidas. Ainda, elas correm em meio a paisagens naturais, quase sempre descalças e eventualmente despidas. Na sequência, alguns adultos apresentam sua formação acadêmica: “eu caí na faculdade de pedagogia”, “eu era professora”, “eu fiz direito na PUC”, “curso de publicidade e propaganda”, “eu me formei como gráfico”, “eu me formei em turismo e hotelaria”, “eu fiz faculdade de letras”, “comecei em psicologia e depois me formei em ciências sociais”. Então, a trilha sonora se intensifica enquanto aparecem novamente as crianças agora sorrindo para a câmera e, finalmente, o título do filme surge sobreposto a uma cena de um grupo de pequenos brincando nas águas de um riacho. Após esse breve preâmbulo, iniciam-se os depoimentos das famílias que escolheram a desescolarização como modalidade educativa em suas casas, destacando logo nas primeiras falas o peso e a importância da experiência da maternidade na tomada dessa decisão.

Em ambos os filmes, as famílias relatam suas experiências e apresentam as motivações que sustentam o seu posicionamento e concepção de educação. As falas dos adultos aparecem reiteradamente intercaladas com imagens de crianças brincando, cenas cotidianas do convívio entre pais e filhos; ou ainda, crianças interagindo com elementos da natureza e materiais artísticos, como tintas e pincéis. Ainda que tenhamos optado por analisar principalmente o discurso enunciado pelas famílias entrevistadas, nos pareceu relevante descrever também as sequências iniciais de cada documentário. Assim como na música ou na literatura, é consenso que o *incipit* – palavra, frase ou sequência musical que dá início a uma obra – carrega uma função deveras importante: é como um anúncio do que vem a seguir, comunicando o tom e criando expectativas. Por isso, ao atentarmos para as cenas de abertura dessas obras cinematográficas, podemos criar uma espécie de ambiente que servirá como pano de fundo para a discussão que teceremos daqui em diante.

Os trechos transcritos em nosso trabalho foram selecionados principalmente em razão da repetição temática e da ênfase com que apareciam nas obras selecionadas. Mas, contam também com uma escuta singular desde o ponto de vista da pesquisadora e, por isso, traduzem-se em um recorte específico e não definitivo. Em seguida, os excertos foram organizados de acordo com os pressupostos identificados e agrupados em dois temas principais, a serem analisados separadamente.

Neste segundo capítulo discutiremos *o primado das aprendizagens* nos discursos acerca da formação educacional segundo os seguintes pressupostos: *a aprendizagem compreendida como um fenômeno natural; a autonomia do mundo da criança; e, a aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida*. Já no capítulo seguinte, nos dedicaremos à discussão sobre *a recusa à pluralidade* com base nos pressupostos da *supervalorização dos interesses privados* e na *convicção de que o convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes*.

2.1.1 A aprendizagem compreendida como um fenômeno natural

A fim de realizarmos a discussão desse primeiro pressuposto, destacamos algumas falas que sustentam a noção de que a aprendizagem seria um fenômeno natural e espontâneo. Nesse primeiro excerto, essa perspectiva surge associada à desescolarização e é concebida como garantia do que se supõe ser uma *livre aprendizagem*:

O caminho da livre aprendizagem é seguir o caminho. É construir o caminho e seguir o caminho. Ele não tem receita, não tem fórmula, não tem uma coisa pré-determinada, ele tem a unidade, a particularidade daquele ser, e aquele ser saber que ele faz parte de um todo. Não tem uma definição concreta e única do que seja a livre aprendizagem. É viver. Aprender é viver. Estar vivo. (FLUIR, *o devir da autopoiese*, 2018, 88'07")

A partir desse fragmento, destacamos a crença de que o caminho a ser percorrido na *livre aprendizagem* não é predefinido, ou ainda, não sofre influências de imposições formais, como uma *receita* ou uma *fórmula*. Além disso, embora seja dito que não há uma *definição concreta* para o que seria esse tipo de aprendizagem, emerge uma compreensão fortemente vinculada à ideia de que basta estar vivo para que se aprenda. Uma vez que não existem condicionantes exteriores, a aprendizagem aparece apoiada nas motivações particulares de cada aprendente²¹:

Aprendizado autodirecionado, automotivado, baseado em experiência, em interesse, autônomo, informal, orgânico, natural. Desescolarização, aprendizado de vida. (SER *e vir a ser*, 2014, 5'55")

Os adjetivos *autodirecionado*, *automotivado* e *autônomo* evidenciam a importante referência no entendimento dos processos individuais como condicionantes do aprendizado. Ou seja, as motivações internas são determinantes e valorizadas como parâmetros para a autêntica aprendizagem. Ademais, considera-se que o aprender seja *natural* e espontâneo do homem e

²¹ Embora pouco usual, optamos pelo emprego do termo *aprendente* em nossas análises, com inspiração nas discussões realizadas por Biesta (2013) sobre a ascensão do conceito da aprendizagem na educação contemporânea e suas implicações – tema que será abordado mais detalhadamente ao longo do capítulo.

que a *experiência* concreta, a interação com o ambiente e o suposto *interesse* estabeleceriam as balizas que impulsionam a criança a aprender.

A respeito da prevalência da ideia de desenvolvimento natural, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet e Dominique Ottavi (2016) atentam para os efeitos causados pela teoria evolutiva de Darwin sobre as concepções de infância e educação. Segundo os autores, é significativo o peso que o princípio da recapitulação da filogenia – noção de que o desenvolvimento do indivíduo remonta à própria evolução da espécie – tem sobre a maneira como compreendemos a formação humana.

O desenvolvimento que leva a criança à idade adulta não é mais pensado, nesta linha, como uma simples aculturação para o mundo humano que já existe, mas como a chegada à humanidade do indivíduo-criança por meio da reiteração, de uma maneira ou de outra, da evolução que levou a espécie humana ao seu estágio atual (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 116, tradução nossa)²².

Nessa perspectiva, o conceito de adaptação ao meio comparece de forma central; reverberando, na educação, justamente na crença de que as crianças aprendem e se desenvolvem conforme interagem com o meio em que estão inseridas. Essa concepção pode ser reconhecida no caso das famílias desescolarizadas, sustentada sobre uma imagem romantizada de crianças que estão livres quando soltas na natureza, ou mais sutilmente, nas pedagogias de matriz construtivista, com a proposição de situações-problema a serem resolvidas pelas crianças, promovendo assim a ideia de construção do conhecimento a partir da própria experiência.

Porém, embora a capacidade de adaptação seja parte fundamental na evolução da espécie ou dos indivíduos, “[...] a especificidade da evolução humana é que ela desenvolveu capacidades e instrumentos que permitiram que nossa espécie fizesse muito mais do que se adaptar ao seu ambiente natural, como outras espécies animais (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2016, p. 116, tradução nossa)²³. O próprio desenvolvimento da ferramenta da linguagem e de seus desdobramentos – como a cultura, a tecnologia ou a ciência, por exemplo – atestam em favor de uma humanização que ultrapassa a mera adaptação aos reclamos do ciclo vital. Por isso, conceber a educação somente como promoção das aprendizagens que ocorrem na interação com o meio é também desconsiderar a importância da iniciação em um mundo de

²² “Le devenir qui conduit l’enfant à l’âge adulte n’est plus à penser, dans cette ligne, comme une simple acculturation au monde humain déjà là, mais comme la venue à l’humanité de l’individu-enfant au travers de la réitération, sur un mode ou sur un autre, de l’évolution qui a mené l’espèce humaine à son stade actuel”.

²³ “La spécificité de l’évolution humaine est qu’elle a développé des capacités et instruments qui ont mis notre espèce en mesure de faire beaucoup plus que s’adapter à son environnement naturel, à l’instar des autres espèces animales”.

realizações humanas para além da vida orgânica e imediatamente tangível, o que ficará ainda mais evidente ao longo de nossa discussão.

Notei que ele estava aprendendo o tempo inteiro, eu não estava tentando ensinar nada. [...] É possível crescer e aprender em casa, no mundo, na vida, em todo lugar. (**SER e vir a ser**, 2014, 3'55")

Como podemos observar no trecho acima transcrito, “aprender o tempo inteiro” e “em todo lugar” aparece como consequência direta do caráter livre e natural da aprendizagem concebida como resultante da interação do indivíduo com o meio. Por ser compreendida de forma relacionada ao que se espera do crescimento e desenvolvimento natural da criança, não parece haver a intenção de promover essa aprendizagem em lugares específicos ou a momentos e objetivos pré-determinados.

Aprender não tem nada a ver com ensinar. Ensinar é o trabalho do adulto, aprender é trabalho de todos. Não somos a única espécie do planeta, há minhocas, formigas, zebras, pais, filhos... Todos vivem em harmonia com o seu ambiente. Alguns aprendem a nadar, outros, a subir em árvores, mas sem ir à escola. (**SER e vir a ser**, 2014, 40'09")

Por fim, notamos certa confusão na relação das concepções de ensino e aprendizagem, o que sustenta a ideia de que os homens aprendem da mesma forma que os animais – “sem ir à escola”. Nesse discurso, não há distinção entre a aprendizagem que acontece no contato com o meio e a aprendizagem decorrente do deliberado esforço de transmissão, como no caso do ensino em uma instituição²⁴, sugerindo que a aprendizagem, por ser *espontânea*, torna o ensino dispensável. Aqui, julgamos importante ressaltar que é evidente que existam aprendizagens que acontecem sem a presença do ensino, como no caso de uma criança que assimila determinados conceitos ou comportamentos a partir da observação e imitação de outras pessoas ou em qualquer forma de aprendizagem por impregnação. Por outro lado, é igualmente importante destacar que muitas vezes o ensino não gera a aprendizagem, como nas situações em que há a intenção de ensinar algo a alguém, mas não necessariamente ocorre o êxito (PASSMORE, 1980)²⁵. De qualquer maneira, ambas as situações – a aprendizagem sem ensino e a atividade

²⁴ Sobre o surgimento da escola moderna enquanto instituição voltada para a disseminação da cultura letrada, a formação e a preparação dos mais novos para a vida adulta, ver capítulo 1.

²⁵ John Passmore (1980) enfatiza a falta de limites claros para o termo “ensinar”. Segundo o autor, a palavra pode ser empregada tanto com o significado da *intenção* ou *propósito* de ensinar algo a alguém (*hoje o professor de matemática está ensinando equações de segundo grau*, por exemplo), como pode também ser utilizada na constatação do *êxito* de que algo foi de fato aprendido a partir do ensino (como na construção *o instrutor ensinou Pedro a nadar*).

do ensino sem o êxito da aprendizagem – não descartam a possibilidade de haver aprendizagem, resultante do esforço intencional de transmissão, como veremos mais adiante.

O outro ponto que podemos inferir com base no trecho acima transcrito é de que, para os desescolarizadores, não há distinção entre a aprendizagem espontânea para os humanos e para os outros animais. Contudo, de acordo com Michael Oakeshott (1968), não existe equiparação possível entre a forma como ambos aprendem. Para o autor, há um tipo de aprendizagem, em um sentido estrito e voltado para a formação, que concerne apenas aos seres humanos, pois somente esses possuem uma inteligência movida pelo desejo e pela memória.

Com o termo aprendizagem quero designar uma atividade que só pode ser empreendida por uma inteligência capaz de escolha e autodireção, em relação a seus próprios impulsos e ao mundo que a rodeia. Estas são, evidentemente, características eminentemente humanas; em minha opinião, só os seres humanos são capazes de aprender. Aquele que aprende não é um recipiente passivo de impressões, nem um ser cujas conquistas derivam de sua mera capacidade de reagir frente às circunstâncias, nem tampouco alguém que se abstém de executar aquilo que não sabe fazer. É uma criatura de desejos – mais do que de necessidades –, de lembrança e memória; quer saber o que pensar e no que acreditar, e não apenas o que fazer (OAKESHOTT, 1968, p. 242).

A perspectiva adotada por Oakeshott reconhece que os humanos, assim como os animais, reagem ao meio em que vivem e transformam suas condutas. Contudo, a noção de aprendizagem, quando aplicada aos seres humanos, ultrapassa – não apenas quantitativa, mas qualitativamente – a forma pela qual os animais processam a interação com o meio. Segundo o autor, nessa acepção, a aprendizagem vai além de uma posição passiva frente às impressões obtidas, justamente porque implica a iniciação em um mundo simbólico de heranças históricas:

Todo homem nasce herdeiro de um legado de realizações humanas; uma herança de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, crenças, ideias, compreensões, empresas intelectuais e práticas, linguagens, relações, organizações, cânones e normas de conduta, procedimentos, rituais, habilidades, obras de arte, livros, composições musicais, ferramentas, artefatos e utensílios (OAKESHOTT, 1968, p. 243).

Ou seja, segundo esse autor, nos humanos, a aprendizagem se volta para a *formação*, entendida como uma iniciação às heranças históricas que fazem do *homo sapiens* um humano. Se apenas a interação do aprendente com o meio é considerada, a relação entre as gerações parece desprovida de importância e, por consequência, a disposição para a transmissão desse legado de realizações humanas se torna ausente, ou ainda, parece deveras ignorada. Mas quando tratamos de aprendizagem humana, assumimos que as vivências inevitavelmente se conectam a essa herança simbólica herdada das gerações precedentes, ressaltando o caráter fundamental do ensino como uma iniciação deliberada no que concerne a certas aprendizagens. Desse modo,

educar é mais do que deixar interagir, é um processo de transmissão intergeracional de uma herança viva de saberes, práticas, capacidades, afetos, etc.

Em seu texto **O conceito de ensino**, John Passmore (1980) localiza, justamente na capacidade que todos os homens e mulheres têm de ensinar, uma particularidade humana. Em suas palavras, “[...] o fato de que todos os seres humanos ensinam é, em muitos sentidos, um dos aspectos mais importantes da espécie, pois é em virtude desse fato que, diferentemente de outros membros do reino animal, os homens podem transmitir saberes e práticas culturais às novas gerações” (PASSMORE, 1980, p. 14). Nota-se, ainda, que o conceito de ensino, para o autor, ultrapassa largamente o de veicular uma informação:

Uma pessoa ensina quando transmite fatos, cultiva hábitos, instrui em habilidades, desenvolve capacidades ou desperta interesses, ensina alguém a nadar ou apreciar a música clássica, ensina o funcionamento de um foguete, ou ainda que os planetas se movem ao redor do Sol e porque o fazem (PASSMORE, 1980, p. 24-25).

Portanto, de acordo com Passmore, embora a capacidade de aprender a se inserir em um meio a partir das próprias vivências possa estar presente tanto na espécie humana quanto para outros animais, a prática de um ensino deliberado representa uma diferença fundamental. Isso porque, a transmissão de um legado de realizações humanas ultrapassa a experiência individual do aprendente e diz respeito à transmissão simbólica de realizações e vivências de outros homens ao longo do tempo. Nesse sentido, uma vez mais recorremos a Oakeshott (1968, p. 244) que afirma:

O ensino é a *iniciação deliberada e intencional* de um aluno no mundo de realizações humanas, ou numa parte dele. As falas (ou silêncios) do professor estão dirigidas a promover esta iniciação do aluno; isto é, do aluno que ele reconhece disposto a receber o que decidiu comunicar. Em resumo, um aluno é um aprendiz que o professor reconhece como tal; e o ensino propriamente dito é impossível em sua ausência (OAKESHOTT, 1968, p. 244, *itálico nosso*).

Assim, a aprendizagem humana, diferentemente dos outros animais, ocorre não apenas como uma resposta individual ou da espécie às demandas vitais do meio em que se insere, mas também como produto de uma transmissão cultural entre gerações. O simples contato com o meio não é suficiente, pois a interação com os objetos do mundo é, no caso dos seres humanos, sempre e invariavelmente, mediada por um legado simbólico característico de uma comunidade cultural. A aquisição de saberes, a formulação de opiniões e as estratégias de resposta frente aos desafios do mundo são estabelecidas desde um complexo sistema de memória e desejos – ou seja, são inscritas numa relação entre as reminiscências do passado e as projeções futuras para além das experiências individuais no presente.

Parece, pois, que o pressuposto fundamental identificado nos trechos trabalhados neste item – a *aprendizagem compreendida como um fenômeno natural* – está presente no discurso das famílias que tomam a desescolarização como garantia de uma aprendizagem livre e espontânea. Esse pressuposto encontra-se subjacente à ideia de que as aprendizagens acontecem de forma análoga à aprendizagem animal, decorrente do desenvolvimento dos organismos e de sua interação com o meio em que vivem. Ou seja, desconsidera a importância de um legado histórico-cultural nos processos educativos, apostando em uma aprendizagem sem ensino, completamente baseada nas motivações particulares de cada aprendiz.

2.1.2 A autonomia do mundo da criança

Além da aprendizagem ser considerada um processo natural e decorrente do desenvolvimento, no segundo pressuposto abordado neste capítulo identificamos que, no material analisado, são as escolhas da própria criança que a determinam, com base nos interesses supostamente individuais e nas necessidades criadas no contato com o meio. Como observamos no trecho a seguir, espera-se que a criança *crie a si mesma*:

Foi bonito saber que existe um sistema onde você permite que a criança se auto-realize. Faça sua *autopoiese*. O que é a *autopoiese*? É a criação de si mesmo. Obviamente que não é largar a criança, jogar ela e esquecê-la. É um caminho onde a criança, ao invés de eu falar pra criança o que eu creio que ela deva aprender, a gente aguarda a criança demonstrar o interesse em alguma coisa, e a gente vai atrás de abrir os caminhos para que ela aprenda por si só aquilo. (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 14'01")

Ou seja, de acordo com o que podemos observar no fragmento acima citado, defende-se que o adulto deve esperar pela manifestação do interesse da criança e só então agir. Dessa forma, restringe sua participação a apenas “abrir os caminhos” de forma pouco interventiva, enquanto a criança se “auto-realiza”, “faz sua *autopoiese*”²⁶ e “aprende por si só”. No entanto, observamos no trecho a seguir o aparecimento de uma dúvida a respeito dessa postura de espera por parte dos adultos.

²⁶ Embora não seja mencionado em outros momentos, o termo *autopoiese*, que inclusive ocorre no título do documentário brasileiro – **FLUIR, o devir da autopoiese** –, remete a um conceito criado pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela na década de 1970 e consiste na compreensão de que um organismo vivo tem a capacidade de se autorregular e autoconstituir sem a interferência de agentes externos, porém, considerando habilidades adaptativas na interação com o meio (MATURANA E VARELA, 1980).

O desafio é todo dia lidar com o medo de estar pensando que fez uma loucura, que fez uma irresponsabilidade, por ter atendido o pedido de uma criança [de não ir à escola] – “essa criança não sabe o que ela quer, você que tem que saber o que ela quer”... O desafio é lembrar todo dia que sim, ele sabe sim o que ele quer. (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 32’59”)

A fala acima destacada é de uma mãe que relata o medo de estar “fazendo uma loucura”, ou ainda, de estar cometendo uma “irresponsabilidade” ao retirar a criança da escola. Todavia, conclui reafirmando, ou quase convencendo a si mesma, que essa criança “sabe o que quer” e por isso a desescolarização se justificaria. Nessa mesma linha, notamos que termos como *aprendizagem autônoma* ou *homeschooling conduzido pelas crianças*²⁷ aparecem de forma recorrente ao longo de ambos documentários analisados nesta pesquisa e corroboram com a ideia de que quem melhor pode saber sobre o aprendizado é justamente aquele que aprende.

Embora de forma bem mais radical, a proposta da desescolarização parece encontrar apoio em discursos escolares anteriores, como os que concebem a educação a partir da noção do crescimento e do desenvolvimento natural – fortemente influenciados por teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. Jose Sérgio Fonseca de Carvalho (2001, p. 55), ao comentar sobre os discursos educacionais construtivistas, destaca:

Essa visão de que o objetivo da educação seria orientar-se para o desenvolvimento pleno das capacidades psicológicas das crianças e dos adolescentes, “favorecendo” essas tendências da “natureza do desenvolvimento mental” já era corrente entre educadores como Froebel e Pestalozzi e, de certa forma, bastante presente também na obra de Rousseau. Em Piaget, no entanto, ela reaparece pretensamente revigorada pelo fato de que, em seu apoio, seria possível invocar as investigações empíricas em psicologia do desenvolvimento e não mais apenas uma “noção intuitiva” do desenvolvimento infantil.

Notamos então que, tanto no construtivismo de Jean Piaget quanto nesses outros discursos influenciados por teorias psicológicas fundamentadas na concepção de maturação e crescimento, existe de forma consonante “[...] a ideia de que a educação deve orientar-se para o desenvolvimento pleno das capacidades psicológicas, procedendo sempre de acordo com o ritmo, as etapas e a natureza do desenvolvimento da criança” (CARVALHO, 2001, p. 55). Tal concepção vincula-se ao que Israel Scheffler (1974) nomeou como a “metáfora familiar do crescimento” aplicada ao discurso educacional. Segundo o autor, nessa compreensão

[...] há uma analogia evidente entre a criança que cresce e a planta que cresce, entre o jardineiro e o professor. Em ambos os casos, o organismo em desenvolvimento passa por certas fases que são relativamente independentes dos esforços do jardineiro ou do professor. Nos dois casos, todavia, o desenvolvimento pode ser auxiliado ou

²⁷ *Homeschooling* “conduzido pelas crianças” enfatiza justamente uma diferença em relação ao *homeschooling* mais amplamente conhecido, no qual os pais se responsabilizam pela organização dos estudos realizados em casa, muitas vezes em parceria com instituições escolares ou órgãos regulamentadores.

prejudicado por esses esforços. [...] Em nenhum dos dois casos o jardineiro ou o professor é indispensável para o desenvolvimento do organismo e, depois de terminada sua tarefa, o organismo continuará a amadurecer. Os dois estão interessados em ajudar o organismo a florescer e em cuidar do seu bem-estar proporcionando condições ótimas para que operem as leis da natureza (SCHEFFLER, 1974, p. 61).

Conforme essa compreensão, presente em diversos discursos pedagógicos, o adulto cumpriria a função de garantir o desenvolvimento inerente à criança, porém, sem realizar grandes intervenções. Scheffler afirma ainda que, de acordo com a metáfora do crescimento, o professor assumiria o *modesto* papel de “auxiliar *indiretamente* o desenvolvimento da criança, e não em moldá-la em alguma forma pré-concebida” (SCHEFFLER, 1974, p. 61, itálico nosso). Desse modo, o adulto-educador se colocaria de forma neutralizada e dispensável, apenas aguardando as escolhas das crianças para, então, investir esforços em proporcionar as condições necessárias para que o aprendizado ocorra espontaneamente.

Reconhecemos então, com base dos trechos destacados, uma consonância entre essa metáfora e os pressupostos implicados no discurso da desescolarização. Os adultos pretendem assumir uma postura de espera, aguardando o desenrolar natural da aprendizagem e cuidando para que elementos externos não atrapalhem esse processo. De fato, é importante levarmos em consideração que a disposição para o aprendizado pode estar relacionada ao desenvolvimento de supostas estruturas psicológicas, mas, como destaca Carvalho,

É preciso ressaltar que o desenvolvimento das estruturas cognitivas é apenas *um* dos fatores em jogo na aprendizagem de noções e capacidades escolares – ou em seu fracasso. Ele pode realmente resultar da inadequação entre as possibilidades cognitivas de um aluno e o ensino e as expectativas de um professor. Mas também pode ter origem em muitos outros fatores – ligados ao *ensino*, à *dinâmica* ou ao *contexto escolar* –, o que torna o estabelecimento das causas da não-aprendizagem uma tarefa sempre complexa, cuja compreensão virtualmente nunca pode ser lograda de forma plena, recorrendo-se exclusiva ou preferencialmente a um dos fatores em jogo de modo isolado (CARVALHO, 2001, p. 59, itálico nosso).

Ou seja, parece ilusório confiar que essa aprendizagem dependa apenas do desenvolvimento cognitivo da criança e que aconteça sem qualquer interferência externa, sem a influência das coletividades presentes na sociedade, ou ainda, sem o papel ativo dos adultos no que concerne ao ensino e à transmissão. Mas, como mencionamos anteriormente, na desescolarização é proposto que o adulto – muitas vezes compreendido como mediador ou facilitador – se posicione como aquele que abre os caminhos e facilita que a aprendizagem aconteça, assumindo uma atitude de espera em relação ao interesse da criança. Assim, sua participação parece muito mais voltada para o acompanhamento e a garantia de que os aprendentes adquiram o conhecimento que advirá de um processo natural suscitado por seu próprio desenvolvimento, evitando exercer o que consideram ações intromissivas.

Criança de um ano escovando os dentes, escolhendo a própria roupa, colocando o sapato, comendo sozinha... Por que eu vou me intrometer nisso? Nesse processo? (FLUIR, *o devir da autopoiese*, 2018, 23'36'')

Como observamos no trecho acima, se a aprendizagem é tomada como um acontecimento natural que ocorre como consequência de toda e qualquer interação com o meio, a intervenção do adulto torna-se desnecessária. No entanto, essa premissa parece carregar certa ingenuidade, uma vez que, os comportamentos destacados dizem respeito a hábitos culturais (escovar os dentes, escolher a roupa, calçar os sapatos...) notoriamente aprendidos na interação com os mais velhos – aqueles que já reproduzem tais comportamentos. Ou seja, mesmo que não haja clareza na intencionalidade do ensino de determinadas condutas, a transmissão dessas ocorre no convívio entre as gerações, por meio da impregnação cultural. A interação da criança com as coisas do mundo está necessariamente vinculada à relação que os mais velhos estabelecem com essas coisas. Desse modo, podemos inferir que a intervenção do adulto nessa dinâmica parece inevitável, mesmo que não consciente. Assumir que educar é uma ação desnecessária, parece o mesmo que ignorar o papel essencial dessa relação intergeracional.

Neste ponto, destacamos mais uma vez que a modalidade educativa da desescolarização parece prescindir da ideia de transmissão, uma vez que desconsidera a transferência simbólica entre as gerações. Porém, de acordo com Richard Peters (1979, p. 111)

Os seres humanos não são como as flores, que têm um fim predeterminado, o qual serve como uma causa final do seu desenvolvimento. Desenvolver-se ou realizar-se implica, principalmente fazer coisas que são concebidas como dotadas de valor. Os padrões pelos quais são julgadas valiosas são mantidas pelos homens e transmitidos de uma geração a outra.

O autor enfatiza ainda que os padrões que definem o valor das coisas do mundo e, portanto, operam o ajuizamento sobre o que deve ser salvo da ruína do tempo, são estabelecidos pelos homens e possuem caráter público. Ou seja, não são determinados apenas pelos interesses ou curiosidades individuais. Ainda segundo este autor,

Assemelhar a educação com a terapia, concebê-la como impondo um padrão a outra pessoa ou como fixando o ambiente a fim de que ela se 'desenvolva' deixa de fazer justiça ao caráter impessoal compartilhado pelo conteúdo que é transmitido e pelos critérios a cuja referência o conteúdo é criticado e revisto. O professor não é um operador desinteressado que está promovendo algum tipo de resultado em outra pessoa que lhe é exterior. Sua tarefa é a de tentar levar os outros para uma forma pública de vida da qual ele participa e que considera valiosa (PETERS, 1979, p. 122-123).

Por essas razões, ressaltamos o contraste existente entre uma concepção de educação pautada como compromisso público de transmissão e conservação do mundo e, sobretudo, de

aspectos de sua cultura pública, e outra entendida como desenvolvimento individual com base na aprendizagem natural e mobilizada predominantemente pela criança em formação. Na primeira delas, “[...] a tarefa do educador não é, simplesmente, a de construir sobre desejos já existentes, mas a de mostrar o que vale a pena desejar, de tal modo que isto crie novos desejos e estimule novos interesses” (PETERS, 1979, p. 128); enquanto na segunda – concepção consonante ao discurso defensor da prática da desescolarização –, o papel de todo adulto parece reduzido ao mero acompanhamento.

Observando as crianças se desenvolvendo e aprendendo com tudo que elas se relacionavam, e de uma forma tão natural, a gente foi também percebendo que de certa maneira a gente não precisava educar, e não precisava trazer conteúdos ou situações pra elas aprenderem. A gente foi percebendo que no momento delas, da curiosidade delas, o que elas traziam de curiosidade a gente criava oportunidade pra que elas vivenciassem aquilo. (FLUIR, *o devir da autopoiese*, 2018, 22’10”)

O fragmento acima nos parece particularmente importante, pois evidencia uma equivalência questionável: se as crianças aprendem naturalmente, não é preciso *educar*, ou ainda, não se faz necessário *trazer conteúdos ou situações para elas aprenderem*. De modo que, novamente, identificamos a retirada do adulto da cena educativa, como se a aprendizagem ocorresse exclusivamente a partir da curiosidade da criança. Ou seja, ganha consistência a compreensão de que, uma vez que se aprende naturalmente, o *fazer aprender* – e aqui caberia a substituição por *educar*, *ensinar* ou *escolarizar* – torna-se dispensável para os *unschoolers*. Convém destacar a indiferenciação constante que se estabelece nos argumentos analisados: *educar*, *ensinar* e *escolarizar* muitas vezes aparecem como sinônimos, como termos que fazem referência a uma postura ativa dos adultos no que concerne às aprendizagens dos mais novos. Ademais, de acordo com o discurso propagado pela prática da desescolarização, as proposições que possam vir a surgir por parte dos adultos devem ser inibidas em prol da criatividade e espontaneidade infantil:

As crianças são exploradoras. Ninguém deve canalizar sua curiosidade, ninguém deve impor descobertas às crianças, devemos ser atenciosos com elas. (SER e vir a ser, 2014, 44’18”)

Observamos então que, a ação do adulto é entendida como *imposição de descobertas* e deve ser evitada, pois concorre com a expressão da curiosidade da criança. Qualquer intervenção soa nociva, uma vez que conduz o que deve ser preservado livre de intromissões. Contudo, reconhecemos que há um risco em assumir que qualquer direcionamento proveniente

da ação dos mais velhos pode causar danos à suposta livre aprendizagem das crianças. Sobre esse perigo, Vanessa Sievers de Almeida (2011, p. 60) salienta:

É problemático quando se passa a acreditar que tudo que não parte da própria criança é suspeito de imposição. Tem-se então uma espécie de “auto-educação”, cujo fim não está mais em que o aluno se aproprie de algo que está além dele, ou seja, não se amplia mais o horizonte, mas tudo é reduzido a uma única perspectiva egocêntrica.

Em outras palavras, quando tomam como premissa a não-diretividade ou a não-intervenção nos processos educativos, os adultos parecem limitar os mais novos a um universo já conhecido, como se esses precisassem operar desde um repertório com o qual já estão familiarizados.

Não acreditamos em ensino não-solicitado. Se um filho não nos pedir para aprender algo, não o sugerimos voluntariamente. Não dizemos sorrateiramente: “Ei, acho que você gostaria desse livro!” ou: “Já pensou em tocar piano?”. Nada disso aconteceu no nosso mundo. Nós educamos em casa, de uma maneira conhecida como desescolarização, onde se deve confiar que eles encontrarão seus caminhos. [...] Confie e espere. (**SER e vir a ser**, 2014, 8’50”)

No excerto acima transcrito, aparece a equivalência entre “sugerir voluntariamente” e agir “sorrateiramente”, mais uma vez corroborando com a ideia de que proposições de adultos ou educadores são indesejadas ou até mesmo recrimináveis. A oferta de um saber ou mesmo o questionamento em relação a um interesse – “já pensou em tocar piano?” – estão fora de cogitação, pois espera-se que a vontade de aprender irá despontar natural e exclusivamente do lado do aprendente. Os pais dizem que não perguntam ou sugerem, mas, como mostra o próprio documentário, possuem conhecimento sobre música e têm um piano em casa. Há inclusive o registro de uma cena na qual um dos filhos executa uma peça ao piano e a mãe acompanha no canto lírico. Os dois filhos afirmam querer seguir carreira musical – “música é o que eu quero fazer com a minha vida” (**SER e vir a ser**, 2014, 8’41”) – e aparecem em uma gravação caseira brincando juntos no piano quando pequenos.

Novamente, identificamos que há uma participação inevitável dos mais velhos. Mesmo que se desresponsabilizem de uma transmissão intencional, não é possível admitir que não exista qualquer influência na relação estabelecida com a cultura dentro da própria casa. A ilusão de que seria necessário evitar a escolarização para garantir um ambiente asséptico, preparado para a revelação de interesses genuínos, parece na realidade mascarar uma restrição deveras *sorrateira*: a única possibilidade de contato com fragmentos do mundo é através das lentes herdadas no ambiente familiar. Ora, salientamos que não há mal algum em apresentar elementos simbólico-culturais no contexto do convívio familiar. Inclusive, muitas vezes, o acesso a

determinadas obras ou práticas sociais configura um privilégio de poucos. O problema encontra-se, todavia, em presumir que existe uma imparcialidade operando por meio da vontade dos mais novos. Tomar a manifestação de um interesse já conhecido como única e verdadeira possibilidade é restringir a oportunidade para que novos e diferentes desejos despertem.

Embora haja uma transmissão que acontece à revelia da disposição não-interventiva dos adultos, a desresponsabilização pela educação dos mais novos se torna patente no discurso manifesto, tanto na recusa de algum modelo de educação formal, quanto no esforço em direção a uma presumida neutralidade:

Um ser humano se desenvolve dentro de outro ser humano, sua mãe, sem que tenhamos que fazer nada. Realmente, não podemos fazer nada, não temos nada a ver com isso. (**SER e vir a ser**, 2014, 44'47")

Nesse último trecho, fica evidente a tentativa de renúncia por parte do adulto que considera “não ter nada a ver” com o desenvolvimento de uma criança e mesmo uma desresponsabilização acerca do estado das coisas ou do mundo. Novamente, há forte convicção de que o aprendizado acontecerá da melhor forma possível se for protegido da interferência dos adultos, seguindo o caminho encontrado pelas próprias crianças – como vimos ser um pilar de importante sustentação da *metáfora do crescimento* (SCHEFFLER, 1974). Tal retirada do adulto da cena educativa nos coloca a questão se o que se configura é da ordem de um cuidado ou se está mais próximo de um absenteísmo, uma vez que “[...] o interesse em ajustar a intervenção a um suposto estado natural das capacidades dos escolares implica na renúncia ao ato. Isto é, implica na demissão do adulto da posição do educador” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 33).

Sendo assim, tanto a suposição de que as escolhas educacionais devem ser delegadas às crianças com seus interesses individuais, quanto a compreensão de que é desejável que o adulto se retire da cena educativa, são aparentemente sustentadas pelo pressuposto de que existe uma *autonomia do mundo da criança*. Hannah Arendt, em seu texto “A crise na educação” (2007), identifica esse como o primeiro pressuposto básico relacionado à crise educacional norte-americana na segunda metade do século XX – objeto de sua discussão. De acordo com a autora,

O primeiro [pressuposto] é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual, e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDR, 2007, p. 229-230).

Percebemos uma consonância entre o pressuposto analisado pela autora e as ideias reproduzidas pelo discurso da desescolarização, sobretudo no que concerne à defesa de uma postura pouco interventiva por parte dos adultos. Pretende-se garantir a aprendizagem livre de interferências ao conceder certa autorização para que a criança defina por si só as circunstâncias de seu percurso. No entanto, acreditamos ser fundamental atentarmos para as consequências dessa compreensão, uma vez que seus efeitos parecem operar uma diferenciação entre um suposto mundo das crianças e outro dos adultos. Arendt afirma ainda que,

Sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDR, 2007, p. 233).²⁸

Então, em nome da preservação de uma pureza infantil livre das intromissões dos mais velhos, as crianças acabam banidas do mundo dos adultos e, abandonadas à própria sorte, são responsabilizadas por um domínio apartado e independente do mundo que as precede. Arendt salienta a artificialidade dessa separação imposta, uma vez que considera o mundo como algo justamente comum e compartilhado entre as gerações humanas. Segundo a autora,

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós (ARENDR, 2016, p. 68).

Ou seja, de acordo com a compreensão arendtiana, não existem mundos distintos para diferentes gerações. O mundo comum – que diz respeito ao domínio público e é criado e mantido pelos homens – vai além do caráter gregário e coletivo dos agrupamentos humanos, pois considera a criação de um legado compartilhado, material e simbólico, dotado de durabilidade ao longo do tempo. Nas palavras da autora,

O termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele. Esse mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à natureza, enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo

²⁸ Sobre o surgimento do conceito de infância e a sua compreensão como etapa temporária frente ao fenômeno de amplo letramento da sociedade, ver capítulo 1.

espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDR, 2016, p. 64).

Esse legado simbólico e material é transmitido através das gerações, justamente a partir do que Arendt concebe ser a educação quando afirma que sua essência “[...] é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2007, p. 223). Com essa definição, a autora destaca um duplo aspecto do nascimento humano: não apenas o nascimento para a vida biológica, mas também a chegada de um novo ser num mundo de significações, a natalidade. A educação é entendida, portanto, como o ato de transmitir tradições que constituem um universo compartilhado. Esse patrimônio de realizações culturais é apresentado aos recém-chegados por aqueles que já fazem parte do mundo há mais tempo. Esses mais velhos encarnam o papel de mensageiro e trazem notícias e vestígios do passado, os quais se atualizam em novas formas. Os recém-chegados podem então se apropriar desse legado, reconhecê-lo como seu e também transformá-lo. Nesse sentido, consideramos aqui a educação como uma forma de compromisso público com o mundo comum. Um compromisso que os adultos assumem no que tange à recepção dos novos, de maneira que esses possam, por sua vez, posteriormente se ocupar desse mesmo mundo compartilhado no tempo e no espaço.

Precisamente por isso, para além da promoção das aprendizagens, a educação compreende um ato de dupla responsabilidade: trata-se do comprometimento com a transmissão simbólica para com os recém-chegados que devem adentrar esse universo compartilhado, assim como consiste numa postura zelosa para com o mundo humano, a fim de garantir sua durabilidade. Nas palavras de Arendt (2007, p. 247),

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo mundo configura um gesto de cuidado e preservação de um legado de realizações históricas, “[...] uma maneira pela qual os homens afirmam a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão” (CARVALHO, 2017, p. 37) e garantem a sua transcendência através das gerações. Por isso, a renúncia ao ato educativo implicaria, além do abandono das crianças, no abandono do mundo, uma vez que o zelo pela herança simbólica compartilhada também parece ameaçado. Sobre essa aparente negação do mundo, Arendt (2007, p. 241-242) afirma que o homem moderno

Não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, do que sua recusa em assumir, em face das crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Nós mesmos não estamos muito seguros e à vontade neste mundo; como nos movimentarmos nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Procurem tentar entender isso como puderem; de qualquer modo, vocês não têm o direito de exigir de nós satisfações. Somos inocentes, lavamos nossas mãos.

Desse modo, quando nos deparamos com falas como as destacadas dos documentários, embora saibamos que estamos escutando pais genuinamente preocupados em garantir o melhor para seus filhos, conseguimos também reconhecer os riscos implicados nesse posicionamento. Por considerarmos a educação um ato de dupla responsabilidade, compreendemos que, na suposição da existência de um mundo autônomo das crianças, esses riscos também são dúplices. Além dos adultos se desresponsabilizarem frente aos mais novos, abandonando-os à própria sorte na tarefa de se auto-educarem – como se essa fosse uma possibilidade factível –, também se desresponsabilizam frente ao legado de realizações humanas, recusando sua participação na conservação do mundo comum e compartilhado, assim como a tarefa de transmiti-lo às próximas gerações.

2.1.3 A aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida

Vimos, com base no material analisado, que é no contato com o meio que se estabelecerá uma relação de aprendizagem voltada para as necessidades que emergem: ou aprende-se pela urgência em lidar com algo imediato ou porque a aquisição de determinado conhecimento ou habilidade é considerada útil. Assim, no terceiro e último pressuposto sobre o qual nos debruçaremos neste capítulo, destacamos a noção de que, nos discursos em prol da desescolarização, a aprendizagem costuma estar vinculada a uma finalidade preestabelecida. Como veremos nos fragmentos a seguir, essa finalidade pode ser determinada exclusivamente a partir da curiosidade e interesse pessoal, da satisfação imediata ao aprender determinados assuntos, da necessidade de sobreviver e adaptar-se ao meio, ou ainda, da aplicação prática daquele aprendizado.

A desescolarização significa que eles vão ter a chance de descobrir por eles mesmos, o que eles gostam, o que eles deixam de gostar. Se quiserem aprender com a gente ótimo, temos algumas coisas para ensinar, se não quiserem aprender ou não quiserem aprender nada, aprendam que vão ter que se virar. Eventualmente o ambiente onde eles estão, que não é apenas dentro de casa, vai mostrar a eles que é preciso sobreviver... É preciso sobreviver não apenas financeiramente, mas é preciso

sobreviver psicologicamente, moralmente... O mundo é um grande aprendizado. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 16'34")

Reconhecemos nesse trecho, mais uma vez, a expectativa de que na ausência da escola as crianças vão “descobrir por si mesmas” o que gostam ou o que deixam de gostar. Além de delegar às crianças a responsabilidade pelas escolhas relativas ao próprio aprendizado, como vimos anteriormente no pressuposto “a autonomia do mundo da criança”, notamos que há também uma espécie de correlação entre a aprendizagem e uma determinada concepção de prazer – aprendem porque gostam, porque querem. Desse modo, evidencia-se que a conquista do bem-estar imediato, ou ainda, a urgente busca por uma rápida satisfação está fortemente presente nesse discurso.

É importante sublinhar que a ideia da *satisfação imediata* difere significativamente de um prazer voltado para a *fruição* do mundo. No primeiro caso, trata-se do prazer individual obtido na pacificação urgente dos próprios desejos ou necessidades, enquanto que, no segundo caso, o prazer é decorrente de uma experiência de compartilhamento. Ou seja, o *prazer-fruição* condiz com a participação nas coisas do mundo e com certa experiência de pertencimento. Por isso, assumimos que aprender pode ser muito prazeroso, pois permite o acesso ao conhecimento e a possibilidade de desfrutar de um legado de realizações humanas. Mas, diferentemente da busca pela fruição como parte do fenômeno educativo, o que destacamos no discurso a favor da desescolarização é justamente a presença do prazer-satisfação como finalidade predeterminada para as aprendizagens. Tal concepção imprime uma característica de efemeridade na experiência educativa que, nesse modo de compreender, só pode acontecer subordinado à vontade individual e momentânea.

A proposta de uma educação voltada essencialmente para o aprendizado prazeroso pode também ser encontrada na maioria dos discursos pedagógicos modernos, os quais postulam metodologias de ensino que valorizam o entretenimento e os aspectos lúdicos na aprendizagem. Nesses casos, a tarefa educativa parece então se confundir com a necessidade de cativar a atenção daqueles que aprendem, tornando primordial servir seus gostos e interesses. Sobre este modo de compreender a educação, Almeida (2011, p. 69) destaca:

A preocupação com um bem-estar raso e estéril – que preenche todas as necessidades e desejos vitais, mas não deixa mais espaço para paixões nem para o desejo daquilo que não é alcançável de imediato – tem refletido numa educação que evita, na medida do possível, expor o aluno a eventuais frustrações e, muitas vezes, até tenta resguardá-lo de fazer algum esforço.

Neste sentido, podemos argumentar que a proposição de uma aprendizagem exclusivamente prazerosa parece também responder a uma postura de salvaguarda dos pais,

uma vez que seus filhos podem estar expostos a sofrimentos julgados desnecessários ou inúteis. A partir dessa lógica, o esforço dedicado aos estudos deve ser descartado caso não produza uma satisfação instantânea. Porém, Almeida (2011, p. 70) nos lembra ainda de que

O processo de formação exige mudanças do aluno e amadurecer significa, em parte, aprender a abrir mão de satisfações imediatas em favor de um bem maior. A aquisição de conhecimentos, por exemplo, pode ser interessante para o aluno, mas por vezes exige dele que se submeta a procedimentos e exercícios cujo sentido nem sempre está posto para ele num primeiro momento, além da necessidade de aprender também o que não lhe interessa. Conquistar uma habilidade, muitas vezes, depende do exercício repetitivo e cansativo e exige perseverança. Em suma, a educação deve proporcionar crescimento e a superação de dificuldades, isto é, transformar o modo de se inserir no mundo e de lidar com as coisas, e não perpetuar o modo de vida da criança. Além disso, ela tem por tarefa familiarizar a criança com temas, questões e preocupações que justamente extrapolam as necessidades e os desejos individuais.

A autora chama nossa atenção para o fato de que não existe formação possível sem algum rompimento com a perspectiva individual e com o universo previamente conhecido. Isso porque, a formação de um sujeito depende da transposição de barreiras, do encontro com os outros e produz transformações naquele que aprende. Além disso, ser apresentado ao mundo exige que essas crianças mirem algo para além do imediato, do presencial – diz respeito a lançar um olhar para o passado e conhecer parte do legado que a precede, assim como projetar desejos e objetivos para o futuro. Evitar as dores do crescimento, nesse caso, poderia significar a restrição do campo de possíveis reservado aos mais novos.

Retornando ao último fragmento transcrito, identificamos ainda que ele sugere uma forte correspondência entre aprendizagem e sobrevivência, pois o ambiente “vai mostrar pra eles que é preciso sobreviver”, seja “financeiramente, psicologicamente, moralmente”. Então, ainda que exista a valorização da vontade e do interesse de cada um, o mundo pode também exigir que o aprendente tenha “que se virar”. Nesse afã, a educação idealizada por esses pais se aproxima novamente das aprendizagens decorrentes da mera interação com o meio, à maneira dos animais, como vimos na discussão do primeiro pressuposto, *a aprendizagem compreendida como um fenômeno natural*. Mas, de acordo com Arendt (2007, p. 235),

se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver, que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

A autora ressalta que a criança é também um recém-chegado no mundo humano. Como já afirmamos anteriormente, além do surgimento de uma nova criatura viva, o nascimento de uma criança coincide com a chegada desse novo ser no mundo – a natalidade – e, portanto,

representa o encontro com um universo de significações compartilhadas à qual ela precisa ser iniciada. Desse modo, a educação seria mais do que um treino preparatório para a sobrevivência (ainda que “financeira”, “psicológica” ou “moral”) e consistiria, principalmente, na recepção desses mais novos e em um convite à participação, fruição e responsabilização por esse mundo. Vale destacar que essa preocupação não torna irrelevante a presença de objetivos pessoais na formação das crianças e dos jovens, mas antes afirma que “[...] a educação como projeto da comunidade é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum” (ALMEIDA, 2011, p. 27-28) e, assim, garantir a durabilidade do mundo.

Outro ponto que parece central na sustentação desse pressuposto, consiste na compreensão de que a aprendizagem sem uma finalidade prévia e imediata seria uma “perda de tempo”.

Pra mim [a desescolarização] significa que eles não vão perder tempo na vida deles, estudando coisas que eles realmente não querem estudar, ou melhor, tendo que aprender coisas que eles realmente não querem, não estudando... Tendo que aprender coisas que possivelmente não teriam nenhum outro uso pra eles, especialmente no nosso tipo de educação de paradigma francês... Aqueles milhares de detalhes que eles têm que aprender sobre uma dúzia de disciplinas, pra poder passar no vestibular. Quando eles quiserem no futuro, se achar que precisam passar no vestibular, eles entram nesses detalhes sabendo por que eles estão aprendendo. E não fazendo a pergunta que toda criança faz: “por que que eu tô aprendendo isso? pra que que serve isso?”. (FLUIR, *o devir da autopoiese*, 2018, 12’21”)

Embora reconheçamos aqui uma crítica potencialmente pertinente a um estilo de ensino voltado ao exame vestibular, tal crítica simplesmente desloca o caráter instrumental da aprendizagem: a habilidade ou o conteúdo aprendido é considerado tempo perdido caso não tenha utilidade prática ou vinculação com a curiosidade imediata do aprendente. Escapa-se do pragmatismo referente a uma prova, para corresponder ao que é considerado verdadeiramente útil ou está associado ao “querer” da criança. Dessa forma, concebe o acesso ao conhecimento de maneira igualmente instrumental, “[...] na qual o *sentido formativo* dos conteúdos teóricos cede passo à difusão de saberes supostamente dotados de uma *finalidade prática* e alegadamente disponíveis para uma aplicação imediata aos desafios cotidianos da educação” (CARVALHO, 2013, p. 70-71, itálico do autor).

Contudo, justamente por considerar que a educação se constitui como um compromisso de transmissão simbólica intergeracional, sustentamos que “[...] o ensino e o aprendizado se justificam não exclusivamente por seu caráter funcional ou por sua aplicação imediata às demandas da vida, mas por sua capacidade de se constituir como uma *experiência simbólica* de relação com o mundo comum” (CARVALHO, 2017, p. 26, itálico do autor). Notamos que, na fala dos *unschoolers*, a educação pretendida perde esse caráter de compromisso simbólico, na

medida em que valoriza as escolhas individuais como forma de se atingir determinadas finalidades previamente concebidas ou determinadas. Assim, aprender *para* sobreviver, aprender *para* satisfazer uma vontade ou aprender *para* realizar atividades específicas tornam-se a essência desse e de outros discursos pedagógicos contemporâneos.

Podemos afirmar ainda que, nesses discursos, quando a educação é pensada como facilitação de aprendizagens úteis ou como um meio de adquirir saberes pautados nas escolhas individuais, estaria também sendo concebida ela mesma como um investimento privado, “[...] o que explica, por exemplo, a vinculação que fazemos da qualidade da educação com o acesso às escolas superiores de elite e com o êxito econômico do indivíduo ou da nação” (CARVALHO, 2013, p. 84). Vemos ainda que:

À medida em que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais, ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano (CARVALHO, 2013, p. 75).

A transmissão de um mundo comum e público deixa de ser o foco principal da educação, que passa a ter como norte o desenvolvimento de habilidades e competências úteis ou que correspondam às supostas necessidades de cada um ou de um determinado grupo. Temos assim a criação de uma nova categoria de produtos a serem consumidos e sua aquisição influencia diretamente no papel social daquele que consome, envolvendo valorações como status, sucesso, êxito econômico, qualificação e reconhecimento profissional.

De acordo com Gert Biesta (2013), inclusive, essa seria uma forma de equiparar a relação educativa ao funcionamento de uma transação econômica.

Uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, educador, ou instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p. 37-38).

Porém, na desescolarização a figura do provedor comparece de maneira difusa. Não existe um responsável por satisfazer os desejos do aprendente que, por sua vez, irá recolher de suas vivências aquilo que é necessário para atingir seus objetivos. Uma vez que estamos diante de um apagamento da escola e da figura específica do professor, qualquer um ou qualquer lugar pode vir a exercer a função de fornecer a “coisa” a ser aprendida. De toda maneira, reconhecemos aqui uma concepção de educação predominantemente voltada para o domínio

privado, na qual as necessidades pessoais ditam as escolhas visando a sobrevivência e a manutenção da vida. Do aprender prazeroso que ocorre em função do entretenimento, ao estudo voltado para o vestibular e a conquista de um diploma, essa proposta de educação parece sempre se justificar por uma finalidade externa.

2.2 O primado das aprendizagens

Observamos até aqui, na análise dos três pressupostos auferidos do discurso corrente sobre a desescolarização, (2.1.1) a compreensão da aprendizagem como um fenômeno natural e espontâneo, vinculado ao genuíno processo de desenvolvimento das crianças no contato direto com o meio; (2.1.2) a defesa de que a aprendizagem deve ser protegida de interferências externas, delegando a responsabilidade pelas escolhas do que será aprendido às próprias crianças e mantendo o adulto o mais distante possível dessas decisões; e, por fim, (2.1.3) o entendimento de que essas mesmas aprendizagens carecem de uma finalidade que justifique sua indispensabilidade, seja ela uma vinculação às necessidades da vida cotidiana, a manutenção da vida ou a mera obtenção de prazer imediato. Frente às observações acima descritas, parece-nos inevitável reconhecer a centralidade dos discursos da aprendizagem – e o correlato declínio do ensino – na defesa da desescolarização como prática educativa.

Entretanto, a supervalorização da noção de aprendizagem nos discursos educacionais não é um fenômeno recente. Ele remonta aos primeiros esforços de renovação das práticas escolares, em geral agrupados sob a etiqueta – vasta e cômoda – do escolanovismo e sob a divisa de uma educação centrada na criança. Essa tendência, que tem sua origem entre final do século XIX e início do século XX, “[...] produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo ‘tradicional’” (VIDAL, 2000, p. 497). Dentre os efeitos discursivos que o movimento da Escola Nova²⁹ operou, vimos que “[...] o aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” (VIDAL, 2000, p. 498), regulando as práticas educacionais desde uma perspectiva individual e voltada para o desenvolvimento infantil.

²⁹ Salientamos que, embora referenciado em premissas comuns, o movimento escolanovista é composto por uma ampla gama de discursos. Destacamos neste trabalho os aspectos que nos interessam para a discussão aqui desenvolvida, mas reconhecemos também suas importantes contribuições como, por exemplo, a defesa da democratização do ensino, proposta através da universalização de uma escola pública, laica e gratuita.

Em consonância com esses ideais, identificamos que a legislação brasileira atual também estabelece parâmetros que valorizam a aprendizagem como principal sustentáculo na definição de políticas educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em sua versão homologada em 14 de dezembro de 2018. O documento, de caráter normativo,

Define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, negrito do autor).

De acordo com o documento norteador, as *aprendizagens essenciais* pretendem garantir o desenvolvimento de *competências gerais* “[...] que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), e tais competências são manifestadas e articuladas “[...] na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 9). Dessa maneira, os objetivos educativos são sustentados justamente pela promoção das aprendizagens consideradas *essenciais*. A partir dessas aprendizagens, compreende-se que a formação do aluno e sua relação com o conhecimento serão asseguradas. Cabe ressaltar que também na legislação, assim como na maioria dos discursos pedagógicos contemporâneos, a educação é entendida como a promoção de um processo de desenvolvimento individual.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que acompanhamos, no último século, a supervalorização da ideia de aprendizagem nos discursos pedagógicos de forma generalizada. De modo que, tanto nas teorias mais recentes quanto na proposição de práticas tidas por desejáveis em ambientes educativos, torna-se cada vez mais comum o incentivo e a promoção da aquisição de saberes e habilidades. Observamos ainda que frequentemente, nos discursos pedagógicos contemporâneos,

Ensinar foi definido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta (BIESTA, 2013, p. 32).

Biesta reconhece quatro tendências que contribuem para a ascensão do conceito de *aprendizagem* e concomitante declínio do conceito de *educação*, a saber: as novas teorias apoiadas na psicologia da aprendizagem; o impacto do pós-modernismo na compreensão de uma educação que visa a emancipar seus alunos por meio da racionalidade; uma espécie de explosão silenciosa da aprendizagem adulta, com forma e conteúdo mais individualistas e sob medida – por exemplo, academias com treinos personalizados, literatura de autoajuda que

promete ao sujeito *aprender a empreender*, a extensa variedade de vídeos na Internet com propostas voltadas ao *do it yourself* (algo que em português, seria equivalente o *faça você mesmo*), ou que fornecem todo tipo de conteúdo para quem gostaria de aprender qualquer coisa, etc; e, por fim, a erosão do Estado de bem-estar social. Sobre esse último ponto, Biesta afirma que

Uma das ideias-chave subjacentes ao Estado de bem-estar social é o princípio da redistribuição da riqueza para que serviços como assistência médica, segurança social e educação possam estar disponíveis para todos os cidadãos, e não apenas para aqueles que podem pagar por eles (BIESTA, 2013, p. 36).

A erosão dessa ideia parece ser efeito direto da escalada do neoliberalismo em nosso tempo, fenômeno que transforma muitas relações antes políticas em notórias relações econômicas, ou mais especificamente, num tipo de relação em que temos “[...] o Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como consumidor de serviços estatais” (BIESTA, 2013, p. 36). Nesse contexto, as aprendizagens configuram serviços ou produtos a serem adquiridos, consumidos e acumulados, como vimos anteriormente. Constatamos, mais uma vez, o entendimento de uma educação com características de transação econômica cada vez mais presente nos discursos pedagógicos contemporâneos.

Da mesma forma que as teorias e práticas educacionais comentadas pelo autor, como vimos nos pressupostos elencados neste capítulo, foi possível identificar que grande parte dos argumentos dos que defendem os discursos acerca da desescolarização se constroem em torno de certa noção de aprendizagem e das formas *como*, *onde* e *por que* ela acontece ou deveria acontecer. Postula-se uma aprendizagem necessariamente espontânea, sem a interferência ou direcionamento dos adultos, além da necessária vinculação a uma finalidade, seja ela voltada para a sobrevivência ou a satisfação imediata. A aprendizagem deve ser simultaneamente livre e útil, autônoma e submetida à chancela da necessidade. Apesar do aparente contrassenso que essas afirmações parecem representar quando analisadas conjuntamente, todas se organizam em torno da garantia e valorização das aprendizagens como objetivo-mor da tarefa educativa. Tais pressupostos, usados como justificativa para a opção de prescindir da escola, consolidam a ideia de que, no discurso dos desescolarizadores, aprendizagens e escolarização são fenômenos equivalentes. Ou seja, cria-se o suspeito argumento de que é possível retirar as crianças da escola, porque fora dela aprende-se tanto ou mais do que na vida escolar.

2.3 Sobre o que consiste o *escolar* e sua relação com a liberdade

Ora, é evidente que a aprendizagem pode ocorrer – e de fato ocorre – virtualmente em qualquer espaço ou contexto. Porém, é preciso ressaltar que a escolarização não se restringe à aquisição de saberes, competências e habilidades. O desenvolvimento cognitivo do aprendiz, assim como os conteúdos que ele possa vir a colecionar ao longo da vida, consiste em parte do que pode acontecer no seio da experiência escolar. De acordo com Jacques Rancière (1988, p. 2, tradução nossa), “[...] escola não quer dizer fundamentalmente aprendizagem, mas *tempo livre*”³⁰. Ao recuperar a noção de *skholé*, o autor sustenta que havia, na Grécia Antiga, uma separação entre dois usos distintos do tempo: de um lado o tempo dedicado ao trabalho e à produção e, do outro, justamente o *tempo livre*. Importante esclarecer que esse tempo livre não corresponde a um tempo recreativo, reservado à diversão ou mesmo destinado a fazer qualquer coisa que se queira, mas sim, diz respeito ao tempo liberado da ordem produtiva e das obrigações referentes à manutenção da vida.

Ou seja, a *skholé* representaria a instauração de um tempo outro para aqueles que conseguiam se desligar da luta pela sobrevivência, um tempo liberado das obrigações cotidianas e que poderia então ser dedicado aos estudos e à formação intelectual. No entanto, no contexto de sua invenção, a *skholé* era uma realidade para poucos – mulheres e escravos, por exemplo, não estavam desobrigados dos afazeres relacionados à ordem produtiva – e a gênese da escola moderna irá necessariamente amplificar o alcance dessa experiência.

Jorge Larrosa (2018a, p. 233) aponta:

O que faz a escola pública moderna é democratizar o tempo livre, isto é, tirar todas as crianças e a maioria dos jovens do trabalho, das exigências do trabalho, e dar-lhes tempo para aprender. A escola moderna estende e universaliza a *skholé* aristocrática. É nesse sentido que poderíamos dizer que a escola é filha do tempo livre, herdeira da *skholé* (LARROSA, 2018a, p. 233).

Se antes o tempo dedicado exclusivamente aos estudos era privilégio de poucos, o ideal republicano e moderno de educação escolar terá como propósito garantir o *tempo livre* – um tempo espaço de não-produção –, em que o conhecimento é disponibilizado como bem comum até mesmo para aqueles que antes não tinham acesso a ele por conta de sua origem ou papel social. Por isso, o *tempo livre* que a escola pode assegurar hoje constitui uma forma de espaço-tempo liberado de condicionantes externos, permitindo que as crianças que nela adentram possam se dedicar ao estudo, ou ainda, à possibilidade de aprender por aprender, uma

³⁰ “École ne veut pas dire d’abord apprentissage mais loisir”.

aprendizagem sem finalidade, mas que postula ter um valor intrínseco e está vinculada ao contato e à apropriação de um legado simbólico-cultural que marca uma sociedade. Assim, na escola, as crianças não necessariamente aprendem para produzir, vender ou sobreviver, elas aprendem porque vale a pena conhecer as coisas do mundo.

Cabe salientar, inclusive, que a liberdade implicada no conceito de *tempo livre* difere substancialmente do sentido atribuído ao que os *unschoolers* definem por *livre aprendizagem*. Parece-nos, pois, fundamental destacar a polissemia e o aparente consenso produzido pela palavra liberdade, por tratar-se de um significante carregado de otimismo e pouco questionamento. Todos querem uma educação que promova a liberdade e que se constitua segundo esse princípio, mas as diferenças no entendimento do que seria essa liberdade produzem consequências teóricas e práticas radicalmente distintas.

Quando a liberdade é concebida como o exercício da vontade individual, estamos diante de uma compreensão de liberdade *negativa*, correspondente à valorização dos interesses pessoais e à não-interferência do Estado, de forma a ecoar os preceitos do liberalismo. Sendo assim, a *livre aprendizagem*, por ser pautada nas escolhas individuais de cada aprendente e rechaçar qualquer tipo de interferência externa, condiz com esse padrão de entendimento. Já a liberdade evocada pelo conceito do *tempo livre*, consiste na ideia de uma liberdade *positiva*. Diz respeito à liberação da produção e das atividades de manutenção da vida, além da possibilidade do encontro com os outros e com os fragmentos do mundo – esses também liberados de seu uso habitual, sem as predefinições da vida cotidiana. Nas palavras de Arendt (2007, p. 194),

[...] antes que se tornasse um atributo do pensamento ou um qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade é claro, era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém, não se seguia automaticamente ao ato de liberação. A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los.

A autora destaca, portanto, a qualidade política da liberdade, que se faz presente na própria ação humana. Por essas razões, representa a possibilidade de fazer eclodir o novo junto aos outros. Pois, “[...] na qualidade de atributo da vida política, a liberdade relaciona-se com o caráter aberto do futuro humano, com a capacidade de romper com a reprodução do passado em favor de algo até então imprevisível” (CARVALHO, 2017, p. 99).

Justamente essa diferença de concepções de liberdade parece se evidenciar no contraste entre as duas epígrafes que abrem o presente capítulo. No primeiro excerto a vontade da desobrigação (da gramática/de tarefas/matricula/currículo/horários) para poder brincar com o

papagaio *lá fora*, retrata a liberdade como a chance de realizar uma vontade pessoal e obter o tão desejado prazer imediato. Já na segunda passagem, a liberdade é experimentada quando retira-se o *hijab* temporariamente ao adentrar um *tempo-espaço* livre para a irrupção do novo e do inesperado (*skholé*), deixando do lado de fora da escola os caminhos já conhecidos e os papéis cotidianamente desempenhados – seja na rotina da religião, nas relações familiares ou nos afazeres reservados à manutenção da vida – sempre vinculados a uma dimensão privada da existência, para se tornar uma estudante por um período.

Ressaltamos, enfim, que a noção de *skholé* não configura uma descrição, mas uma potência de liberdade que se inscreve na própria história da palavra e da experiência que deu origem ao ideal moderno de educação escolar. Por isso, embora saibamos que a separação dos tempos é típica da forma-escola, nem todas as instituições escolares conseguem possibilitar essa experiência. Como, por exemplo, no caso de escolas que se comprometem exclusivamente com o desenvolvimento de habilidades e capacidades exigidas pelo mercado de trabalho, que têm propostas pedagógicas construídas necessariamente em função do alcance de aprovação em grandes vestibulares ou ainda, numa espécie de *domesticação* da escola.

Nesse último ponto, levamos em conta desde o *homeschooling* (escola em casa) até a interferência dos pais nos conteúdos e atividades a serem ministrados no ambiente escolar. Em ambas as situações, o que ocorre é a sobreposição dos interesses familiares em relação ao compromisso público da educação. Por mais que se esforce em propor atividades ou fomentar a suposta *livre aprendizagem*, a família não é, em geral, capaz de fornecer a experiência do *tempo livre* como definimos. Isso porque, o cotidiano familiar está diretamente relacionado à manutenção vida, portanto, correspondente à ordem produtiva. Mesmo que a criança esteja a salvo da condição do trabalho infantil³¹ e possa organizar seu tempo da maneira como preferir (o que infelizmente, na realidade brasileira, consiste em um privilégio), dentro de casa sua rotina estará sempre submetida ou à lógica da sobrevivência ou a dos laços íntimos familiares. Até mesmo a relação com a cultura, quando houver, será mediada pelos interesses privados e previamente conhecidos.

Entendemos, portanto, que a ideia programática da escola como *tempo livre* se constitui como uma potência: “[...] a separação da vida produtiva e constituída para todos e cada um (independentemente do contexto social, linhagem e talento) como um tempo espaço para estudo

³¹ Segundo dados coletados pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNDA) de 2016, cerca de 1,8 milhão de crianças entre 5 e 17 anos encontram-se em situação de trabalho infantil no Brasil. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 109). Desse modo, a instauração de um espaço escolar só é possível a partir dessa separação espaço-temporal, uma ruptura que garante um lugar desconectado do universo da sociedade e também do universo da família. O que diz respeito aos interesses particulares – relativos ao âmbito privado – é esquecido ou sai de foco durante um intervalo de tempo para que a transmissão do comum e compartilhado aconteça. Masschelein e Simons (2014b) distinguem essa separação como *suspensão* e enfatizam o caráter temporário dessa ruptura que a escola pode operar em relação ao meio produtivo. Segundo os autores,

Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses aspectos, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 32-33).

Ou seja, enquanto os alunos estão dentro da escola, aquilo que diz respeito ao que acontece do lado de fora fica suspenso, temporariamente inativo. É precisamente por conta da suspensão do tempo produtivo (individual, familiar, social, econômico) que é possível garantir o *tempo livre*.

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção de expectativas e necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 36-37).

Outro ponto abordado por Masschelein e Simons (2014b) consiste na escola como uma questão de *profanação*. Segundo os autores, no espaço escolar ocorre a disponibilização de fragmentos do mundo para o estudo e o exame não utilitário. Dentro da escola os conteúdos e matérias a serem assimilados guardam relação com nosso mundo compartilhado, mas não são exatamente os mesmos. Ou seja, assim como os alunos têm sua vida posta em suspensão quando adentram os muros das escolas, os objetos também têm seu uso habitual suspenso. O *acontecimento histórico, a estrutura da célula, a fórmula de aceleração da matéria*, tudo isso perde a utilidade imediata e pode ser profanado e colocado sobre a mesa para que todos possam apreciar e questionar. Nesse sentido, a profanação dos objetos do mundo é justamente o que os transforma em matéria de estudo. Por isso, consideramos a escola como espaço privilegiado para a transmissão, construído historicamente como “[...] casa do estudo” (LARROSA, 2018a, p. 239), um espaço-tempo reservado para o ensino a partir do contato com fragmentos do mundo que são apresentados como oportunidades de apropriação e transformação desses mesmos

fragmentos. Um lugar que abriga o compromisso intergeracional que vai além de aprender apenas o necessário para sobrevivência ou para a satisfação das necessidades imediatas.

Por isso, compreendemos que a experiência escolar opera algo da ordem do insubstituível. Não se trata de equivalência nem ao mundo nem à família, também não responde à lógica produtiva econômica e social. O que a escola pode fazer é abrir uma fenda e possibilitar um espaço de pertencimento e de livre experimentação. Ao ser palco da transmissão simbólica formal entre gerações em um cenário simultaneamente protegido e plural, a escola contém justamente a possibilidade de resistência à ordem produtiva de um limitante mercado das aprendizagens.

2.4. Recusa da transmissão e abandono do mundo

Como já mencionamos, a educação fundamenta-se como um ato de dupla responsabilidade: diz respeito ao cuidado com os recém-chegados e também consiste em um compromisso público com o mundo comum. Esse compromisso pode se realizar em espaços formais ou não formais, uma vez que se trata de um fenômeno de transmissão entre gerações. De todo modo, pelo menos desde meados do século passado, a escola, em sua modalidade de instituição pública, tem sido a maneira privilegiada e precípua pela qual as sociedades modernas escolheram educar os mais novos.

Observamos que, na fala dos *unschoolers*, há uma confusão entre os termos educação, ensino e escolarização, que muitas vezes aparecem sem distinção clara ou até mesmo como sinônimos. Acreditamos que essa indeterminação revela uma importante característica presente nesses discursos. Frente a uma supervalorização das aprendizagens e a compreensão de que elas acontecem de forma espontânea e vinculada ao desenvolvimento natural das crianças, a renúncia à escola toma forma de uma recusa generalizada à transmissão simbólico-cultural presente no modo como compreendemos a educação neste estudo. Na defesa de uma vida desescolarizada, não há proposição de outras formas conscientes de vivenciar a relação educativa entre os velhos e os novos. Aqui há novamente uma consonância entre os argumentos em defesa da desescolarização e diversas propostas pedagógicas contemporâneas, nas quais predomina o discurso sobre a aprendizagem em detrimento da concepção de transmissão –

mesmo no interior das instituições escolares. Segundo Blais, Gauchet e Ottavi (2016, p. 7, tradução nossa)³²,

A transformação fundamental pela qual a escola passou ao longo do último meio século foi a substituição de um sistema cultural centrado na transmissão para um sistema cultural centrado no ato de aprender, onde tudo se passa entre o indivíduo e o conhecimento que ele tem o desejo ou a necessidade de adquirir.

Essa transformação pode acarretar o risco de uma séria consequência: quando a transmissão do legado histórico cultural é deixada de lado em nome de um aprender natural e prazeroso das crianças, dificulta-se a possibilidade de filiação simbólica; o que temos é a aposta em uma aprendizagem que acontece no contato direto e selvagem com o meio. De modo que, quando sucumbimos à lógica da sobrevivência e dispensamos a transmissão desempenhada pelos mais velhos – dispostos a professar a história daqueles que nos precederam –, nos resta perguntar se não estaríamos submetendo os novos a uma suposta educação, apoiada na primazia da aprendizagem e que não transcende a existência, pois permanece confinada na experiência de uma única geração.

Frente a esse desinteresse pela transmissão, nos perguntamos, no contexto da proposta da desescolarização, se estamos diante do discurso de

Homens desenraizados do mundo, absorvidos inteiramente no processo de repetição incessante da relação produção-consumo, enfim, envolvidos somente com o esforço desempenhado para satisfazer as necessidades vitais tendo em vista a manutenção do processo vital da sociedade (ALVES NETO, 2008, p. 246-247).

Isto porque, como já referido, a transmissão simbólico-cultural inerente à educação consiste em uma postura zelosa em relação ao mundo. Ou seja, “[...] não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo” (ALMEIDA, 2001, p. 28). Essa disposição fundamenta-se na tentativa de garantir a durabilidade das obras humanas ao longo do tempo, ou ainda, para que continue existindo o mundo na posteridade, a ser habitado e transformado pelas gerações vindouras.

É por isso que devemos ir à escola, mesmo que não gostemos, ou mesmo que ela não sirva para nós, porque o que está em jogo não é a felicidade nem a utilidade, mas nada mais e nada menos que a salvação do mundo: impedir que o mundo se desfça (LARROSA, 2018b, p. 276, tradução nossa)³³.

³² “La transformation fondamentale que l’école a connue au cours du dernier demi-siècle a consisté dans la substitution d’un système culturel centré sur la transmission à un système culturel centré sur l’acte d’apprendre, ou tout est supposé se jouer entre l’individu et le savoir qu’il a le désir ou le besoin d’acquérir”.

³³ “Por eso a la escuela hay que ir aunque no nos guste, o aunque no nos sirva, porque lo que en ella se juega no es ni la felicidad ni la utilidad sino nada más y nada menos que la salvación del mundo: impedir que el mundo se deshaga”.

A manutenção e a conservação do mundo ultrapassam, desse modo, o discurso reducionista que equipara a educação apenas à consumação de aprendizagens submetidas a finalidades prévias – sejam elas a utilidade prática ou a obtenção de uma satisfação imediata. Ao estender a compreensão da educação formal para além dos interesses individuais, abre-se a possibilidade de considerar a potência da escola como “[...] um lugar não apenas de preparação para a vida, mas, sobretudo, como espaço e tempo separados para possibilitar a transmissão, a construção de comuns e a renovação do mundo”³⁴ (LARROSA, 2018b, p. 267, tradução nossa). Diante disso, podemos afirmar que, quando uma criança aprende a tocar piano (independentemente da sugestão direta dos adultos), ela não está apenas *matando a vontade* ou *desenvolvendo uma habilidade específica*. Essa criança, no exemplo em questão, tem a oportunidade de estabelecer contato com um saber que existe no mundo desde muito antes da sua chegada. Conhecer o instrumento, assimilar a forma como a linguagem musical é construída, ter notícia de antigos compositores e poder criar a partir do estudo realizado: tudo isso conecta a vida desse recém-chegado à experiência de tantos outros que o precederam. E, não menos importante, significa também que mais uma vez o piano está a salvo de seu desaparecimento. O mesmo ocorre com as regras da distribuição eletrônica nas camadas de energia de um átomo, a obra literária de Machado de Assis ou a fórmula para o cálculo da velocidade média no deslocamento de corpos no espaço – fragmentos do mundo que podem ser considerados dignos de valor para serem transmitidos às próximas gerações e, então, salvos da ruína imposta pela passagem do tempo.

Entretanto, considerando as transformações sofridas pelos discursos pedagógicos nos últimos tempos, localizamos o fortalecimento de uma lógica social pautada no imediatismo e individualismo na contemporaneidade. Sobre esse aspecto, Almeida (2011, p. 44) destaca que

A falta de compromisso com o mundo frequentemente reforça a tendência de orientar a ação educativa pelo tempo da criança – um presente que, no entanto, sem a dimensão do passado corre o risco de perder seu sentido e que visa preponderantemente ao bem-estar momentâneo e individual. Os adultos deixam de assumir a responsabilidade de contribuir para que a criança supere o exclusivamente imediato e urgente e de ampliar o horizonte, num primeiro momento restrito ao privado e vital, para as dimensões de um mundo comum que se estende além do individual e além do presente.

Isto posto, a desresponsabilização por parte dos adultos frente à tarefa educativa, assim como a imediatez almejada no consumo de saberes e a exigência de uma aplicação prática dos mesmos – observadas na análise elaborada neste capítulo –, nos leva a pensar que, no discurso formulado por aqueles que defendem a desescolarização, revela-se uma espécie de restrição na

³⁴ “[...] un lugar no sólo de preparación para la vida, sino, sobre todo, como un espacio y un tiempo separado para hacer posible la transmisión, la comunización y la renovación del mundo”.

experiência da temporalidade e o mundo perde relevância (ALMEIDA, 2011). Não se trata de uma simples consequência da recusa da escola enquanto instituição projetada para dar lugar à educação formal. O que vemos, a partir dos pressupostos elencados, é uma argumentação que não compreende a educação como tarefa de transmissão, portanto, não preza pela durabilidade do mundo comum. Por essas razões, ao advogar pelo primado das aprendizagens, a desescolarização apresenta-se ancorada em um discurso reducionista e configura uma prática que tende a abandonar o mundo em seu aspecto de transcendência temporal, obliterando uma importante dimensão da existência humana.

3. A DESESCOLARIZAÇÃO COMO RECUSA À PLURALIDADE

Todo o bom pai enfrenta a mesma tentação: guardar para si os filhos, fora do mundo, longe do tempo.

Mia Couto³⁵

Como foi possível observar até aqui, os argumentos daqueles que se declaram *unschoolers* manifestam o primado da aprendizagem como uma das características fundamentais de suas crenças e de seus discursos – explicitado nos pressupostos (2.1.1) *a aprendizagem compreendida como um fenômeno natural*, (2.1.2) *a autonomia do mundo da criança* e (2.1.3) *a aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida*. Além disso, pudemos considerar, como decorrência desses pressupostos, uma aparente desvalorização – ou mesmo uma recusa – da transmissão simbólico-cultural como elemento essencial para compreendermos o fenômeno educativo como uma forma de vinculação histórica entre gerações. Uma recusa que implicaria, portanto, o abandono da durabilidade do mundo comum. No presente capítulo, prosseguiremos com a análise dos relatos de famílias que adotam a desescolarização como alternativa à formação convencional, identificando dois novos pressupostos – (3.1.1) *a supervalorização dos interesses privados* e (3.1.2) *a convicção de que o convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes*. Ambos os argumentos sinalizam para uma possível recusa à pluralidade como marca da condição humana; do fato de que vivemos uns-junto-aos-outros, sem necessariamente nos fundirmos em um todo. Para isso, continuaremos trabalhando a partir de fragmentos recolhidos dos documentários, já mencionados, **SER e vir a ser** (2014) e **FLUIR, o devir da autopoiese** (2017).

3.1.1. A supervalorização dos interesses privados

No primeiro pressuposto a ser investigado neste capítulo, examinaremos alguns trechos que sugerem a *supervalorização dos interesses privados* para além da seleção das aprendizagens com base nas escolhas individuais. Assim, teremos a oportunidade de aprofundar a discussão sobre como os *unschoolers* parecem compreender o papel da família no que concerne à educação de seus filhos – passando pelo controle e presença constante dos pais no

³⁵ COUTO, 2016, p. 75.

ambiente doméstico, pelo reconhecimento dos laços afetivos familiares como pré-condição para uma educação bem-sucedida, assim como pela exclusão do Estado, visto como elemento intrusivo na vida das famílias em questão.

Como discutido no capítulo anterior, de maneira recorrente supõe-se que a desescolarização corresponda a uma espécie de *laissez-faire* quanto aos processos de aprendizagem. Pois notamos que, muitas vezes, os pais adeptos dessa proposta procuram se retirar da cena educativa, na esperança de que seus filhos encontrem o próprio caminho em uma espécie de autoeducação. Nesse entendimento, os adultos pretendem – ou simulam pretender – não interferir nas escolhas das crianças que, por sua vez, teriam a possibilidade de se manifestar de forma autêntica e espontânea. No entanto, como indica o trecho a seguir, existe uma ambiguidade nesse argumento.

Desescolarização pra mim implica em abrir mão do controle, ou seja, não criar expectativas quanto a resultados. Estar mais presente a todo momento, que ao mesmo tempo que é resultado é processo, resultado e processo. (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 14'46")

Embora esse adulto se pronuncie em favor de “abrir mão do controle” e das expectativas referentes a resultados, ele também sustenta a vontade de “estar mais presente a todo momento”. Ou seja, a recusa frente a qualquer tipo de regulamentação ou controle externo ao universo familiar sugere, de certa forma, uma introjeção desse controle, manifesto na intenção da presença constante. Ainda no mesmo documentário, outra pessoa afirma:

É uma honra estar com ela [a filha] o máximo de tempo possível... Sempre que for possível pra mim. (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 37'14")

Novamente, identificamos a valorização de uma presença quase que ininterrupta por parte dos adultos – “sempre que for possível”. Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao fato dessa mãe considerar “uma honra” a chance de estar com a filha “o máximo de tempo possível”, remetendo à oportunidade uma espécie de ganho pessoal. Em outro momento, um dos pais entrevistados declara:

Desescolarização significa que você tem que estar lá o tempo todo vinculado ao seu filho, e isso demanda uma presença muito grande, uma serenidade também, pra lidar com situações. (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 42'03")

Nesse fragmento também irrompe a ideia de que a desescolarização implica no compromisso da presença constante. Os pais devem estar presentes “o tempo todo”, independentemente das outras demandas impostas pela vida, precisam estar inteiramente disponíveis para o cuidado com os filhos. Essa recusa de um distanciamento (mesmo que

temporário) entre os pais e seus filhos, impossibilita a formação de hiatos fundamentais nas relações e a exclusividade da célula familiar parece ilusoriamente suficiente. Além dessa compreensão reforçar a noção do controle parental, parece-nos inevitável reconhecer a tendência elitista manifestada na proposta. O contexto familiar evocado exige que os pais ou responsáveis se dediquem aos filhos em tempo integral, ou seja, presume que eles não tenham a necessidade de se ausentar para o trabalho, por exemplo.

Ora, no contexto do Brasil atual, sabemos que essa realidade se aplica a uma parcela muito restrita da população. Inclusive, muitas famílias brasileiras contam com a escola pública na garantia do direito à educação³⁶, seja pela formação educacional propriamente dita, pela oferta de um ambiente seguro e protegido na companhia de profissionais responsáveis, ou ainda, pelo provimento de condições que viabilizam o estudo – material escolar, biblioteca, internet e alimentação. Por isso, podemos afirmar que a proposta da desescolarização aponta para uma concepção elitista de educação, visto que é pautada pelas necessidades privadas de uma parcela mínima da população e desconsidera a maior parte da realidade brasileira e a importância de uma educação pensada e configurada para todos. Trata-se, mais uma vez, de uma opção em que cada um cuida de si, desonerando e desqualificando o poder público como mediação social.

Além da exigida disponibilidade em tempo integral, a assunção da tarefa educativa pelos pais parece, ainda, implicar no entendimento de que não há especificidade na figura do educador profissional. Estabelecendo, assim, uma suposta indiferenciação entre os papéis desempenhados por familiares ou professores.

Eu sempre trabalhei nas escolas que meus filhos estudaram, então o meu objetivo como educadora era principalmente como mãe. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 6'48'')

Uma vez instalada essa confusão, parece haver a desvalorização de um saber específico do campo da educação – a formação e a atuação de professores, educadores, coordenadores pedagógicos etc., perdem relevância e, por isso, poderiam ser descartados. Acredita-se, aliás, que os pais estariam mais bem habilitados para a tarefa educativa devido a presença dos laços afetivos familiares, como é explicitado no trecho a seguir:

Eu prefiro estar junto com meu filho do que botar ele numa escola porque eu acho que ele só vai ter a atenção que ele precisa de quem realmente o ama da forma como um pai e uma mãe, e uma avó no máximo, o amam. Não tô desmerecendo professorinha

³⁶ De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, mais de 80% das matrículas foram realizadas nas redes municipal e estadual no referido ano, indicando uma população escolar brasileira majoritariamente presente no sistema público de ensino. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

de escola, nada disso não. É que elas não têm... É muito aluno e elas não têm o amor pela criança que eu tenho pelo meu filho. Então eu acho que pra ele se desenvolver com plena potência, ele precisa ter um respaldo amoroso que o proteja de se machucar, que o proteja de ir por um caminho... onde ele vai se ferir de alguma forma. Seja emocional ou seja fisicamente. Então eu prefiro estar com ele porque eu o amo, é óbvio [risos], e porque eu acredito que nós somos as únicas pessoas que realmente temos total interesse no desenvolvimento dele. Total! Não existe nenhum pedagogo, nenhuma professora que tem mais interesse nisso do que eu. (FLUIR, *o devir da autopoiese*, 2018, 39'50")

Na compreensão desse pai, a “professorinha” da escola não ama o seu filho da mesma forma como seus familiares o amam, indicando uma notória diferença na qualidade das relações estabelecidas em cada espaço. Contudo, essa possível constatação serve como apoio para o controverso argumento declarado na sequência: a afirmação de que a falta de amor na escola prejudicaria o pleno desenvolvimento da criança, que só poderia ser garantido pelos pais. Aqui, alguns aspectos merecem ser destacados.

Em primeiro lugar, chama atenção a insistência do termo *desenvolvimento*. Essa característica discursiva aponta, mais uma vez, para a valorização dos ditos processos *naturais* do crescimento e amadurecimento da criança, em detrimento de uma ideia de educação pautada na transmissão cultural entre gerações, algo já discutido no capítulo anterior. Além disso, entende-se que o amor dos pais evitará que a criança siga por um caminho perigoso ou indesejado, pois seriam eles os *mais interessados* no desenvolvimento de seus filhos.

No esforço de compreender a natureza desse *interesse*, faz-se necessário atentarmos justamente para as diferenças das relações estabelecidas no ambiente escolar para aquelas presentes no contexto familiar. Sobre essa importante distinção, Azanha (1978, p. XIII) afirma que na escola:

A criança não mais é protegida e amada como na família, mas também não é mais massacrada pelas obrigações do afeto e da hierarquia natural. Na escola a criança vive entre seus pares e as simpatias e as preferências podem se estabelecer sem as imposições do sangue. É-se menos protegido, mas em compensação se é mais livre.

O autor destaca o quanto a dimensão do cuidado, geralmente relacionada ao amor parental, pode ser ocasião de aprisionamento, uma vez que as “obrigações do afeto” acabam por impor certas restrições à criança. O ambiente familiar, exatamente por configurar um espaço de proteção, sustenta um compromisso com regras internas específicas – guiadas pela lógica da sobrevivência e do afeto – e, por isso, a escola funcionaria como oportunidade de abertura para o mundo. Ora, é evidente que o cuidado proporcionado pela família é fundamental para a proteção e a manutenção da vida. Contudo, é importante salientar que a ausência de um contraponto incorre no risco do “[...] engolfamento da criança no emaranhado das necessidades

narcísicas dos pais. Se grandes demais, podem levar a uma intolerância quanto ao fato de que as crianças sejam elas mesmas e sigam o próprio caminho” (VOLTOLINI, 2011, p. 30).

Em seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução”, Sigmund Freud afirma que “[...] se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que há muito abandonaram” (FREUD, 1996, p. 97). Essa nostalgia narcísica tende a provocar uma supervalorização da criança que, tomada como “Sua Majestade o Bebê”³⁷, a partir de sua suposta perfeição, padece de uma série de privilégios e obrigações a ela atribuídos. Na fantasia parental,

[...] a criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram – o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para a sua mãe. No ponto mais sensível do sistema narcísico, a imortalidade do ego, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior (FREUD, 1996, p. 98).

Ou seja, o amor dos pais, imbuído de cuidado e senso de proteção frente ao mundo, carrega em si uma série de anseios quanto ao pequeno recém-chegado; corresponder às expectativas parentais acaba por se revelar uma tarefa deveras restritiva, tendo em vista as imposições que são hasteadas em nome desse amor. Por essas razões, Alain (2012, p. 26), de modo contundente, afirmou:

A família instrui mal, e até cria mal. A comunidade do sangue desenvolve nela afeições inimitáveis, porém mal regradas. É que ali se confia; assim cada qual tiraniza do fundo do coração. Parece coisa de selvagem. Uma plena confiança, sem liberdade nenhuma. Pode-se exigir tudo, mas também deve-se tudo. Quando a família vive nela própria como uma planta, sem o ar benfazejo dos amigos, dos cooperadores e dos indiferentes, desponta ali um fanatismo sem igual; é um tal de admirar e simultaneamente censurar com fúria. Não se permite a dissidência pois se espera demais a concordância.

É nesse sentido que a escola pode representar um anteparo necessário para outro tipo de proteção, dessa vez em relação aos excessos do afeto. Esse anteparo tenciona “[...] catalisar a ‘substituição’ (ou a metaforização) do romance familiar (neurótico, edipiano) das crianças em nome de uma narrativa escolar pública” (BATISTA, 2012, p. 140-141). Dito de outro modo, além de interromper o uníssono particular de cada família, a escola permite a inserção de outras vozes quando inclui uma realidade que extrapola o universo privado.

³⁷ “*His Majesty the baby*”, no original, é uma expressão usada por Freud possivelmente em referência a uma obra do pintor classicista Arthur Drummond. Tal pintura data de 1898 e retrata uma cena urbana cotidiana na qual os personagens adultos estão posicionados ao redor da figura de uma criança recoberta de importância.

Mas destacamos que essa abertura, produzida pela escola, nem sempre é desejada. No discurso sob o qual nos debruçamos, além de um excesso de controle manifesto pela intenção da presença constante e da centralidade dos laços afetivos familiares, a interferência do Estado também é vista com *maus olhos*:

Meu filho é meu filho só então até os quatro anos, depois dos quatro anos quem decide a vida dele é o Estado? O rumo de como ele vai aprender a olhar o mundo quem decide é o Estado? Não, eu não concordo com isso. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 50'20")

No excerto acima, reconhecemos um perigo latente: quando se compreende que a interposição do Estado representa uma transferência de controle – “quem decide a vida dele”, o Estado ou a família? –, uma disputa é declarada e fabrica-se a ideia de que a criança não “decide” sobre a própria vida. Porém, salientamos que a inserção da escola (aqui na figura do Estado) significa, sobretudo, que a criança tem a chance de escapar do risco do total assujeitamento em relação à família e, a partir da ampliação de um repertório cultural e afetivo, tem a liberdade de se posicionar frente ao mundo de maneira autoral.

Em muitas sociedades ninguém se meteria na sua vida, em outras sociedades latinas, não acho que isso seja negativo propriamente, às vezes é negativo, às vezes é positivo, aparece alguém pra se meter na sua vida. Em sociedades proto totalitárias, pré totalitárias, que acham que são livres mas não são, o Estado aparece pra se meter na sua vida, e isso não é bom. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 30'20")

Nessa outra passagem, a participação do Estado é interpretada como uma invasão autoritária nas decisões familiares – “o Estado aparece pra se meter na sua vida” –, configurando uma intromissão malquista, ao atravessar os valorados interesses individuais. Todavia, sabemos que tanto a educação quanto a escola concernem a outras preocupações.

Como dito no capítulo anterior, a educação consiste em um fenômeno de transmissão de um legado simbólico e material entre gerações. Portanto, diz respeito ao processo de ambientação que os mais novos experienciam ao chegar em um mundo que os precede e que continuará existindo após a sua partida. Assim, desde o seu nascimento, a criança começa a se relacionar com o mundo. Mas, inicialmente, esse contato acontece dentro do contexto familiar; por isso, é essencialmente mediado pelos interesses privados relacionados à manutenção e perpetuação da vida enquanto fenômeno biológico. Esse espaço protegido é necessário para abrigar o recém-chegado, mas, com o tempo, é importante que a criança se aproxime da experiência do *público* que, como já vimos, nas palavras de Arendt (2016, p. 64) “[...] significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele”. Podemos compreender então que, além de ser historicamente concebida como

oportunidade de passagem da infância em direção ao universo letrado da vida adulta, a escola também foi a instituição que inventamos para dar conta dessa função de transição da família para o mundo:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDR, 2007, p. 238).

Ou seja, de acordo com a autora, a escola seria uma instituição de caráter intermediário: ainda é um ambiente protegido, porém não tão restrito como o lar e já apresenta alguns elementos do mundo, embora não corresponda ao mundo propriamente dito, despojado de tutela e proteção.

É necessário reforçarmos que, para Arendt, o *mundo* corresponde aos assuntos humanos *compartilhados*. Seja em sua dimensão material, ou ainda, em sua dimensão simbólica estabelecida a partir do discurso e da ação entre os homens, o mundo comum diz respeito aos interesses voltados para o artefato humano. “Esses interesses constituem, na acepção mais literal da palavra, algo que inter-essa [*inter-est*], que se situa entre as pessoas e que, portanto, é capaz de relacioná-las e mantê-las juntas” (ARENDR, 2016, p. 226). Logo, o *mundo* ultrapassa a perspectiva advinda dos interesses particulares e,

[...] quer o termo se refira ao palco e ao cenário das histórias humanas, quer abranja as atuações presentes e as do passado, quer diga respeito às realizações culturais ou a nosso modo de compreender e comunicar-nos sobre tudo isso, o mundo é o que temos em *comum* (ALMEIDA, 2011, p. 26, itálico da autora).

Assumimos, então, que o conceito de mundo *comum* não diz respeito à soma ou coincidência dos interesses individuais de um determinado grupo.

É corrente pensar que algo diz respeito à comunidade simplesmente porque é do interesse da maioria das pessoas que a compõem. Muitas vezes, entende-se que bens, instituições ou objetivos são importantes porque beneficiam um grande número de indivíduos e, assim, representam de alguma forma a soma de elementos advindos de projetos individuais. Essa visão, entretanto, nada tem a ver com o conceito de mundo comum em Arendt. Muito pelo contrário: de acordo com a autora, *há coisas e assuntos essenciais que só existem porque são comuns e que, portanto, não são derivados de interesses particulares* (ALMEIDA, 2011, p. 26, itálico nosso).

Desse modo, compreendemos que a escola, ao operar uma transição entre a família e o mundo comum, cria oportunidade para que cuidemos dos assuntos humanos para além das preocupações individuais referentes à vida privada. Ou seja, trata-se de uma instituição que pretende criar condições para uma transição do âmbito privado para o âmbito público, do universo individual e familiar – considerado um espaço de intimidade e proteção da luz pública

–, para o mundo plural e compartilhado, território de visibilidade. Por essa razão, Leandro de Lajonquière (1999, p. 83, *itálico do autor*) nos indica que,

[...] essa invenção adulta [isto é, a escola] ficou encarregada de metatransmitir às crianças – esses últimos a chegar ao mundo – uma certa mensagem embutida nas pequenas excentricidades do folclore escolar, qual seja, na vida humana nem tudo é *amor* ou *dinheiro*.

Se a partir da compreensão da escola como *separação* da ordem produtiva foi possível estabelecer que a experiência escolar foge, ao menos em princípio, dos imperativos da lógica econômica, temos agora que a escola como *anteparo* diante do narcisismo parental, ou ainda, como *transição* entre os âmbitos público e privado, permite o surgimento de outras formas de relação. Logo, “nem tudo é *amor* ou *dinheiro*” pois a escola, enquanto ocasião de contato com o mundo comum, não responde às necessidades da sobrevivência ou às obrigações do afeto. A escola mira aquilo que os homens têm em comum e, portanto, “[...] instaura o germe do *espírito das leis* ou, se preferirmos, o sentimento de *cidadania*” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 83, *itálico do autor*). É precisamente na escola que as crianças se tornam estudantes em meio a outros estudantes, as regras que ordenam esse espaço distinto do ambiente doméstico valem para todos os ingressantes, independentemente das prioridades estabelecidas em cada uma de suas casas.

Do ponto de vista da institucionalidade, a escola é o lugar onde aprendemos que a lei não foi feita de modo caprichoso por herdeiros ou assemelhados de nossos parentes. Na escola, descobrimos que podemos ser substituídos por qualquer outrem e que podemos ser comparados com os outros. Na escola a lei torna-se impessoal, vale para todos, não se aplica conforme o gosto ou predileção do professor, do coordenador ou da direção (DUNKER, 2020, p. 25).

Ou seja, no contexto escolar não são as particularidades que definem as regras do convívio. É justamente a lei impessoal que permite a pluralidade indispensável nos espaços reservados para o encontro com os outros diferentes de si mesmo – como veremos mais detalhadamente no próximo e último pressuposto estabelecido para nossa reflexão. Assim, a escola assegura uma abertura em relação à inevitável bolha familiar, criando respiros e desacomodações a partir da imersão na cultura e das potencialidades do laço social. Não se trata de uma oposição excludente e sim da instauração de uma alternância desejável entre diferentes cenários. Perla Zelmanovich (2014, p. 182) afirma:

A equação família-escola se forjou como um operador particular de regulação produzido sobre as coordenadas da modernidade, nas quais a escola se constituiu como oportunidade para produzir um “outro lugar” necessário – desde o ponto de vista da constituição subjetiva – com respeito ao familiar.

Esse “outro lugar”, que também pode ser compreendido como um “mais além do familiar”, oferece alternativa à criança e possibilita o jogo entre alienação e separação,

sustentando essa balança como condição estruturante para o sujeito. Evidentemente que essa alternância também diz respeito às construções simbólicas individuais. Mas, para o nosso propósito, cabe destacar aqui a importância das circunstâncias sociais favoráveis e que possibilitam determinada organização subjetiva. De acordo com Joel Birman (2017, p. 29),

[...] a experiência edípica, seja formulada como complexo de Édipo (Freud), seja como estrutura edípica (Lacan) mesmo que se constitua no registro estritamente psíquico, pressupõe a existência de instituições e de práticas sociais que delineiam suas condições concretas de possibilidade, para que a experiência da alteridade possa ser produzida, nos registros social e político.

Segundo o autor, na ausência dessas instituições ou práticas sociais concernentes ao espaço público, a experiência de alteridade está comprometida ou até mesmo impossibilitada. A nosso ver, a escola é também *condição concreta de possibilidade* para a experiência subjetiva de alteridade e, por isso, participante fundamental na constituição subjetiva dos alunos que acolhe. Alternar entre casa e escola e, de forma subsequente, entre família e mundo, permite à criança perceber que a realidade não se esgota entre seus semelhantes. Daí a importância da criação de limites e do reconhecimento das diferenças nesses dois espaços (e regimes de temporalidade) – é propriamente por conta dessas diferenças que a relação estabelecida não corresponde a uma continuidade e sim a uma ruptura que produz deslocamentos e confere à criança uma potencial liberdade.

Como já dissemos, as questões do âmbito privado não devem ser desconsideradas, “[...] pelo contrário, [...] existem assuntos muito relevantes que só podem sobreviver no domínio privado” (ARENDR, 2016, p. 63). Porém, quando os limites entre o espaço protegido do lar e o mundo não são estipulados – inviabilizando a alternância por nós assinalada, os interesses individuais ultrapassam a função de baliza para a definição das aprendizagens e os critérios próprios do âmbito privado passam a reger a vida da criança por completo. Há uma espécie de cooptação da tarefa educativa pela família a partir da supervalorização da proteção e da sobrevivência. O universo familiar se torna a principal fonte de referências – os pais podem definir, restringir ou simplesmente acompanhar a suposta educação de seus filhos sem a intrusão de agentes externos. Não há interrupção, portanto, não há lugar para uma experiência escolar como ocasião de transição e alternância em direção ao mundo.

3.1.2. A convicção de que o convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes

Observamos, até aqui, que a *supervalorização dos interesses privados* configura uma noção central nos argumentos analisados. Tal pressuposto revela-se principalmente na intenção

de buscar garantir uma educação conduzida prioritariamente por laços afetivos familiares, ou ainda, na tendência de sustentar uma bolha doméstica impermeável – a qual nada escapa e na qual nada interfere. Diante disso, seguimos para o último pressuposto a ser trabalhado: *a convicção de que o convívio social deve acontecer entre semelhantes.*

Dentre os depoimentos registrados nos referidos documentários, encontramos a importante participação de uma criança identificada como desescolarizada que, a partir de sua vivência, relata as mudanças e sensações decorrentes da interrupção na frequência à escola:

Ser *unschooler* é uma coisa que eu sempre gostei, eu gosto muito até hoje. Mas sempre tem aquelas dificuldades, algumas coisas que mudam bastante pra você. Uma delas foi morar bem longe de tudo. A gente mora num lugar bem, bem longe e... e não ir pra escola é um... um ‘baque’ bem grande. Mas é uma coisa bastante de se acostumar e fazer amigo com outras pessoas. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 27’41”)

Embora afirme gostar da condição de *unschooler*, esse garoto aponta para as dificuldades experimentadas na proposta em questão. Um primeiro ponto a ser destacado diz respeito a “morar *bem* longe de *tudo*”, formulação que revela a intensidade da experiência produzida pelo isolamento familiar – o que é ainda mais acentuado na frase subsequente “a gente mora num lugar *bem, bem longe...*”. Além disso, para essa criança, deixar de ir à escola configura um “baque”, um choque, frente ao qual é necessário acostumar-se e, também, buscar novas amizades. Em outro momento do filme, o mesmo segue dizendo:

No começo eu me senti um pouco sozinho às vezes, mesmo tendo o meu irmão comigo, eu senti um pouco sozinho porque eu estava acostumado a ter vários amigos na escola e aí eu fiquei um pouco longe de todo mundo, a gente mora num lugar um pouco longe... Mas aí depois que eu percebi que a gente não tá isolado das pessoas, é só a gente saber encontrar as pessoas, era só a gente conversar com as pessoas. Hoje eu não me sinto mais tanto assim, já tenho vários outros amigos, eu já tô melhor assim, e antes eu também já achava que sair da escola era um negócio meio radical também, mas eu percebi que é muito pelo contrário. Ir pra, ficar na escola eu acho meio forçado. (FLUIR, o devir da autopoiese, 2018, 42’53”)

A repentina mudança de estado – do escolarizado para o desescolarizado – é sentida, principalmente, no distanciamento em relação aos “vários amigos” inerentes ao ambiente escolar. Aparece uma solidão que não é suprimida pela presença do laço fraterno, afinal, tratam-se de relações numérica e qualitativamente distintas. Uma vez alocado “longe de todo mundo”, o garoto destaca que é preciso “saber encontrar as pessoas”. Assim sendo, uma das mães conta qual foi a estratégia adotada para suprir a lacuna produzida pela privação do convívio com os colegas de escola:

Muito forte, muito latente, muito importante encontrar com outros adolescentes da idade deles, ter amigos, fazer amigos. Então, como nós não temos a escola pra encontrar os amigos, a gente foi criar essas possibilidades de novas amizades. Começamos pelo facebook, encontrando, entrando em todos os grupos possíveis e

imagináveis, conversando com várias pessoas, quebrando a cara algumas vezes, entendendo que certas pessoas não tinham a ver com a gente e outras pessoas tinham... E agora a gente começou a ter encontros presenciais, e eles estão muito felizes com os novos amigos (**FLUIR, o devir da autopoiese**, 2018, 47'04")

Se, na fala anterior, ir à escola aparecia como algo “forçado”, agora podemos afirmar que, na busca ativa por amizades sob medida para os seus filhos, o esforço acontece de outra maneira. A importância da companhia de crianças e adolescentes que estejam na mesma faixa etária é admitida; no entanto, a seleção de novos amigos – tarefa sumariamente assumida pelos pais –, parece fazer uso do crivo da semelhança. O contato com as pessoas que “não tem a ver” tende a ser evitado, agrupando famílias com maiores afinidades. Reconhecemos, desse modo, que um dos pressupostos presentes no discurso dos *unschoolers* versa precisamente sobre a busca pelo convívio social entre semelhantes.

Esse tipo de associação, que tende a agregar famílias que de algum modo se identificam e também excluir aquilo que não lhes interessa (quem pensa ou age de maneira diferente ou mesmo a prática social da escolarização), nos remete à *lógica do condomínio*, descrita por Christian Dunker (2015) como um sintoma da modernidade brasileira que transforma questões públicas em meros problemas de gestão. Nesse funcionamento social, ganham espaço os regulamentos internos nas comunidades entre semelhantes e, principalmente, erguem-se muros intransponíveis entre uma realidade criteriosamente selecionada – portanto, artificial – e o suposto caos exterior. O autor assinala ainda, que:

[...] o estatuto português e brasileiro do condomínio provém do conceito de defesa, cujo modelo é o forte de ocupação. Não se trata aqui de portões, que restringem e orientam a circulação de pedestres, ou de cercas, que delimitam simbolicamente o pertencimento e a obrigação de cuidado do território, mas de muros de defesa, cujo objetivo militar é impedir a entrada, ocultar a presença de recursos estratégicos e facilitar a observação do inimigo (DUNKER, 2015, p. 50).

Nesse sentido, podemos afirmar que os muros do condomínio são muito diferentes dos muros da escola que, ao propor uma separação da ordem produtiva já estabelecida, criam um espaço de liberdade para a irrupção do novo. Já os muros de defesa presentes nas comunidades de famílias desescolarizadas, operam a exclusão de quem “não tem a ver” ou, como já mencionamos, da própria participação do Estado na educação de *seus* filhos. Além de pretender eliminar a diferença, essa defesa parece servir à autoafirmação dos próprios pressupostos analisados neste trabalho. Uma vez que, nesses agrupamentos de caráter condominial, encontramos um tipo de muro que “[...] diz invariavelmente ‘não é isso’ para os que estão fora e, por consequência, ‘é isso’ para os que estão dentro” (DUNKER, 2015, p. 64). Assim, faz-se necessário pensarmos se a reunião deliberada de pessoas com os mesmos ideais ou

características – excluindo diferenças indesejadas – não pode ocasionar prejuízos no que concerne à educação. De acordo com Arendt (2016, p. 70-71),

Embora o mundo comum seja o local de reunião de todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes posições, e, assim como se dá com dois objetos, o lugar de um não pode coincidir com o de outro. A importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É esse o significado da vida pública, em comparação com a qual até a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade pode prolongar-se e multiplicar-se na família e até tornar-se tão forte que o seu peso se faça sentir no domínio público; mas esse “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores.

Para a autora, é fundamental que reconheçamos que o *mundo*, além de ser aquilo que possuímos em *comum* uns com os outros, também é palco no qual ocupamos diferentes posições. Por isso, preservar o sentido público de nossa existência significa, necessariamente, prezar pela pluralidade de ângulos e aspectos que testemunhamos no encontro com os outros, aqueles diferentes de nós mesmos. Arendt define essa diversidade de perspectivas – dimensão essencial do mundo comum –, como a *pluralidade* humana (ARENDR, 2016).

Uma vez que concebemos a educação como um compromisso de vocação pública e a escola como ocasião de transição da família para o mundo, a pluralidade humana tem papel fundamental. Isso porque a experiência escolar convida ao encontro com diferentes pontos de vista e, dessa forma, nos aproxima de um tangível contato com o mundo.

Nossos pais e irmãos nos são ‘dados’ pela natureza. Os mestres e amigos, uma escolha. A pluralidade da vida escolar – sobretudo aquela potencializada pelas instituições públicas de ensino – jamais será reprodutível no ambiente doméstico. Por mais rico que este seja, inclusive do ponto de vista cultural e simbólico, ele só poderá representar uma extensão dos interesses e pontos de vista particulares a um grupo (CARVALHO, 2016, p. 55).

No jogo que se monta dentro da lógica escolar, é possível e desejável que o estudante entre em contato com certa diversidade social; mas principalmente, com a dimensão da pluralidade humana, por meio do convívio com ideias e modos de vida diferentes do modo único já conhecido dentro do universo doméstico. Contudo, inclusive por estar associada à experiência do diferente, a escola segue preterida pelos desescolarizadores:

Eu não vou na escola há dois anos. No começo eu senti bastante falta das pessoas ao meu redor, dos meus amigos, da escola, daquele sistema e não consegui me reacostumar a não ir na escola... Mas aí, depois que eu percebi que a escola é um negócio muito estranho. Não é estranho sair da escola, eu percebi que cada escola é uma coisa estranha. (FLUIR, *o dever da autopoiese*, 2018, 5’38”)

Esse significativo trecho transcrito, parece revelar uma das mais importantes características da ideia de escola. Constituída como um tempo-espaço à parte do universo familiar e, principalmente, por operar uma ruptura frente ao narcisismo parental em nome de uma iniciação no mundo, a escola carrega obrigatoriamente a marca de um estranhamento. Ali são apresentados fragmentos ainda desconhecidos de um legado cultural compartilhado, ou ainda, assuntos já corriqueiros podem ser examinados a partir de diferentes pontos de vista. Desse modo, nos questionamos se não seria justamente a estranheza possibilitada pela escola, enquanto anteparo ao universo familiar, que define o valor da experiência escolar. Quando uma família abre mão desse estranho encontro com aquilo que é dissonante da posição que privadamente ocupa no mundo (encontro que algumas vezes pode ser desconfortável), ela abdica do mundo propriamente dito. Aquilo que nos une e nos separa uns dos outros já não importa. Importam apenas os assuntos individuais, escolhidos e selecionados para estar dentro das paredes domiciliares.

Outra questão que parece ser interpretada como um risco para esses pais, consiste na possibilidade de, a partir do contato com o diferente, a criança também se diferenciar:

Singa aprendeu o alfabeto quando era bem pequeno, e foi um pouco à escola, mas ficava tão nervoso... Depois de três meses ele não era mais o mesmo. Então, dissemos que não tinha mais que ir, decidimos que escola não era o que queríamos. (*SER e vir a ser*, 2014, 33'45")

Nesse fragmento os pais alegam que o filho, ao iniciar o percurso da escolarização, já “não era mais o mesmo”. Embora associada a preocupação com o sofrimento da criança, chama atenção o argumento que embasa a apressada decisão de retirá-lo do convívio escolar – como se dissessem *não queremos que ele se diferencie, portanto, decidimos que não queremos a escola*. Novamente nos deparamos com uma certa resistência quanto a possibilidade do filho encontrar novos e diferentes caminhos, rompendo com as expectativas parentais. Uma vez fadado à repetição familiar, ele perde a chance de arriscar seus próprios passos na convivência com os outros. Isso porque, a expressão das *singularidades* só é possível no contexto da pluralidade humana. De acordo com Arendt (2016, p. 222):

[...] ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e únicas, e assim fazem o seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz.

A autora salienta, ainda, que “[...] essa qualidade reveladora do discurso e da ação passa em primeiro plano quando as pessoas estão *com* as outras, nem ‘pró’ nem ‘contra’ elas – isto é,

no puro estar junto dos homens” (ARENDR, 2016, p. 223, itálico da autora). Entendemos, portanto, que somente no viver uns junto aos outros – e não por meio da introspecção ou do isolamento – que os homens constituem e revelam suas características únicas e podem manifestar-se como sujeitos do imprevisível. De acordo com Almeida (2011, p. 23, itálico da autora):

[...] cada ser humano que nasce é singular, ou seja, se distingue de todos que o antecederam ou virão depois e, por conseguinte, é potencialmente capaz de trazer algo totalmente novo ao mundo. O fato de estar entre outros singulares o impulsiona a se relacionar e comunicar com os diferentes, estabelecendo assim um âmbito de convivência. Nele cada pessoa pode se revelar em atos e palavras, o que não faria sentido de modo isolado, mas ganha sua relevância numa esfera que se estabelece *entre* as pessoas. Com suas ações as pessoas constantemente criam e recriam o *espaço-entre* e, assim, estabelecem um *mundo comum* – lugar da política palco das histórias humanas.

Ou seja, é necessariamente no espaço do mundo comum, onde ocorre o encontro com outros singulares, que os seres humanos têm a chance de expressar a sua potência para o novo. Sua singularidade é revelada por meio do discurso e da ação e todos podem ver e ouvir uns aos outros sob a claridade da luz pública.

Reconhecemos que, por se configurar como espaço de transição, a escola realiza uma aproximação gradual em relação ao mundo, apresentando elementos concernentes ao que se passa entre os homens no âmbito público de sua existência. Nessa perspectiva, a escola inevitavelmente proporciona a experiência da pluralidade aos seus alunos que, em meio aos afazeres cotidianos – matérias, lições, provas, jogos – encontram uns aos outros e, apesar de (e por conta de) suas peculiaridades, se posicionam de forma autêntica no laço social. Frente a isso, assumimos que:

[...] o desafio [para a educação] é criar um espaço onde as crianças possam se revelar em sua singularidade e no qual encontrarão o respeito dos outros pelo que são – na verdade, por quem são. Essa possibilidade remete a um aspecto essencial do espaço público (ALMEIDA, 2011, p. 103).

Um espaço que convida à pluralidade e que só pode ter lugar do lado de fora das paredes excludentes da casa, do condomínio, da igreja ou do clube. Ou, se preferirmos, um espaço comprometido com a experiência do público – por isso favorável à pluralidade –, onde é possível cada estudante ser reconhecido e valorizado em sua singularidade. Mas é importante ressaltar que o reconhecimento das singularidades no espaço escolar não corresponde à tendência contemporânea de tomar decisões pedagógicas pautadas nos interesses de cada criança, de forma a atender suas vontades e garantir a tão almejada *atenção individualizada* nas práticas educacionais. “Ao contrário, podemos conhecer *quem* cada um é se temos algo em comum, em relação a que os singulares agem e sobre o que se comunicam. Assim, um fator

favorável seria o *espaço-entre* que pode se estabelecer na sala de aula” (ALMEIDA, 2011, p. 108-109, itálico da autora), uma realidade composta por fragmentos do mundo que se interpõem entre professores e alunos e sobre os quais eles podem dedicar os seus estudos.

Nesse sentido, prescindir da escola, como sugerem as famílias *unschoolers* apresentadas nos documentários, não ressoa como uma prática disruptiva ou francamente inovadora. Estabelecida sobre os pressupostos aqui analisados – a *supervalorização dos interesses privados* e a *busca pelos agrupamentos entre semelhantes* – a proposta da desescolarização revela uma já conhecida tendência individualista, fenômeno próprio do tempo em que vivemos. Além de diferenciar os domínios público e privado em **A Condição Humana** (2016), Arendt afirma que, com o surgimento da Era Moderna, ocorre uma diluição de fronteiras entre tais domínios. Assuntos pertinentes ao público perdem espaço no exercício da política, e assuntos anteriormente considerados do âmbito da necessidade ganham visibilidade pública. Essa divisão torna-se difusa e coincide com a ascensão e crescente expansão da *esfera social*. Nas palavras da autora, “[...] vemos [na sociedade] o corpo de povos e comunidades políticas como uma família cujos assuntos diários devem ser zelados por uma gigantesca administração doméstica de âmbito nacional” (ARENDR, 2016, p. 34-35); assim, a esfera social se constitui de modo aparentemente híbrido, como uma espécie de gestão pública dos assuntos próprios ao ciclo da vida.

Ao comentar as consequências desse funcionamento, Adriano Correia (2014, p. 135) afirma que “[...] a expansão voraz da esfera social confinara finalmente a esfera privada à intimidade e restringira as possibilidades da ação na esfera pública em vista da estabilidade necessária à preservação da vida e dos processos de acumulação”. Nessa lógica, a política passa a estar subordinada à economia, ciência que se torna central na organização humana a partir da modernidade. Assim, as principais atividades humanas deixam de ser a produção de algo para integrar o mundo e passam a ser sinônimo de *ganhar a vida*. Sua característica principal é a produção e acúmulo de coisas que têm como destino serem consumidas no ciclo vital, em função da garantia da própria vida e do bem-estar individual.

Nessa mesma perspectiva, Almeida (2011, p. 67) aponta que:

[...] a esfera social toma conta do espaço público – no qual ela elimina a pluralidade de perspectivas e ao qual impõe suas exigências econômicas que não deixam espaço para a atividade política livre – e invade o âmbito privado em seu sentido original, do qual sobra apenas uma esfera de intimidade. Sem alternativas todos estão condenados a permanecer no âmbito social, em que um único interesse – a sustentação da vida e o bem-estar – uniformiza a todos.

Se frente à centralidade de uma aprendizagem instrumental e voltada exclusivamente para o prazer imediato, apontamos o abandono do mundo em sua dimensão temporal, agora temos a recusa do mundo em sua dimensão plural. Esse segundo aspecto fortalece a compreensão de que a fuga para a intimidade – decorrente da recusa à pluralidade mundana – é compatível com uma sociedade de massas composta por consumidores autocentrados. Abrir mão da escola, a partir dos argumentos e dos pressupostos aqui identificados, implica compactuar com o atual esvaziamento do nosso espaço comum. Esse abandono do mundo corresponde à desresponsabilização por sua manutenção, transmissão e transformação. E, por consequência, coloca em risco sua existência, uma vez que “[...] o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só lhe permite apresentar uma perspectiva” (ARENDT, 2016, p. 71). Arendt nos lembra ainda de que, nas condições da sociedade de massas,

[...] vemos todos passarem a se comportar como se fossem membros de uma única família, cada um a multiplicar e prolongar a perspectiva do vizinho. Em ambos os casos, os homens tornam-se inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser visto e ouvidos por eles (ARENDT, 2016, p. 71).

Esse parece ser o caso destas famílias desescolarizadoras, que tendem a se *avizinhar* discursivamente entre os que pensam da mesma forma – famílias que se autovalidam – e autorizam as práticas individuais umas das outras. Nesse contexto, compreendemos que defender a experiência escolar e suas desejáveis reinvenções na busca por uma escola comprometida com o sentido público da educação, é também combater a lógica inerente à sociedade de massas. Zelar pelo mundo implica no cuidado com um legado de realizações materiais e simbólicas através das gerações, mas também representa a valorização e o cultivo da pluralidade humana e do convívio de singularidades na teia de relações da qual participamos. Defender a escola significa, portanto, resistir ao abandono do mundo promovendo a transmissão de um legado cultural e, sobretudo, visa criar condições para que, garantida a pluralidade na educação efetivamente pública, haja possibilidade para o surgimento do novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEFENDER A ESCOLA PARA CUIDAR DO MUNDO

Vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos. Isso é assim, antes de tudo, pela razão óbvia de que para vir ao mundo é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros que não são como nós.
Gert Biesta³⁸

Os caminhos experimentados em uma pesquisa são sempre imprevisíveis e arriscados. Por essa razão, quando é chegado o momento de concluir, o ponto final nos convida a voltar e considerar o percurso desde o seu princípio; a tecer uma narrativa acerca dos rumos da investigação. Com esse movimento, recordamos que nossa fagulha inaugural consistiu em um estado de perplexidade: frente à notícia da existência de uma proposta designada por *desescolarização*, irrompia a questão *como é possível alguém querer abrir mão da escola?* Foi necessário – e deveras trabalhoso – recuar de uma defesa indignada e inflexível, para uma posição de escuta e paciência nesse exercício de compreensão que nos propusemos a realizar.

Nosso propósito, desde então, foi recolher os argumentos de famílias que consideram pertinente a ideia de educar os seus filhos em casa, na medida em que a escola não lhes interessa. Mas, antes de garimpar o sentido presente no discurso dos *unschoolers*, nos pareceu oportuno o resgate histórico de como a escola moderna se tornou a instituição que conhecemos hoje.

Desde meados do século XVI, foi possível rastrear a invenção da escolarização como um processo complexo e multifatorial. Com a Igreja determinada a difundir os preceitos religiosos entre o público leigo – para além da formação de seus sacerdotes (DURKHEIM, 2002) –, de forma concomitante à invenção da prensa tipográfica, a disseminação da cultura letrada operou uma inegável transformação na maneira como a humanidade se relacionava com sua herança simbólica (BOTO, 2017). Nesse período, decodificar textos tornava-se uma habilidade necessária para o adulto letrado, em contraste à posição infantil – da criança que *ainda* não tem acesso ao mundo das letras e precisa construir o seu caminho até a maioridade (POSTMAN, 1999). A partir de então, assistimos a uma gradativa transferência – ou complementação – da responsabilidade educacional em nossa sociedade: da família ou comunidade para a Igreja e, posteriormente, da Igreja para o Estado (NÓVOA, 1991). Esse intervalo de tempo, com duração de aproximadamente três séculos, teve como efeito a

³⁸ BIESTA, 2013, p. 47.

consolidação de sistemas escolares que pretendiam oferecer instrução para todas as crianças e jovens, respondendo a uma concepção coletiva de educação, ou seja, voltada para a transmissão de conteúdos e comportamentos considerados relevantes em cada época ou região – associados, inclusive, à criação de uma suposta unidade nacional.

Como vimos, essa notória confiança na escola passa a ser questionada na segunda metade do século XX, quando ganham força as teorias reprodutivistas que enxergam a escola como equipamento ideológico do Estado, voltado para a manutenção de uma organização social excludente e calcada na desigualdade. Na esteira desse importante conjunto de críticas, surge pela primeira vez o termo *desescolarização* quando, na década de 1970, Illich propõe a utopia de uma **Sociedade sem escolas** (1985). Para o autor, remover as escolas da ordem social – assim como outras instituições que atuariam de modo *escolarizador* – seria a única forma de alcançar uma verdadeira transformação coletiva. Meio século após a publicação das ideias de Illich, nos questionamos se o termo *desescolarização*, cunhado sob o anseio de uma emancipação na sociedade, ainda guarda o mesmo sentido quando aparece como uma *opção* dentre inúmeras outras disponíveis no mercado educacional.

A fim de levar a cabo essa ponderação sobre o uso do mesmo termo em diferentes contextos, nos dedicamos a um exame pormenorizado do discurso contemporâneo de famílias que escolhem dispensar a escola ou qualquer prática considerada *escolarizadora* como método, currículo, avaliação ou sistematização de ensino. Para isso, nos aventuramos a identificar os pressupostos contidos em seus argumentos, tendo como base falas publicadas em dois documentários – **SER e vir a ser** (2014) e **FLUIR, o dever da autopoiese** (2017) – que tratam especificamente sobre o tema da desescolarização.

O reconhecimento desses compromissos tácitos (AZANHA, 1976) exigiu que fossemos além da romantização de uma *vida natural* – ilustrada inclusive pelas imagens idílicas na abertura de cada filme – e atentássemos, fundamentalmente, para a forma como as palavras eram proferidas e nos efeitos decorrentes de seus arranjos. Nossa intenção, a partir disso, foi pensar os pressupostos por nós assinalados na companhia de alguns autores e, assim, criar uma oportunidade de reflexão a respeito do modo de compreender a educação e a escola.

Conforme a análise do material avançava, notamos que os pressupostos indicavam especificidades relativas a dois temas principais: a supervalorização da ideia de aprendizagem e a preponderância dos interesses individuais nas justificativas apresentadas – fato que admitiu a organização do nosso trabalho em dois eixos de discussão. No primeiro deles, inaugurado pelo pressuposto (2.1.1) *a aprendizagem compreendida como fenômeno natural*, constatamos a crença dos desescolarizadores em uma aprendizagem livre e espontânea, decorrente do

contato com o meio. Na sequência, com o pressuposto (2.1.2) *a autonomia do mundo das crianças*, localizamos o que Scheffler (1974) definiu como *metáfora familiar do crescimento*, presente na expectativa de que as crianças aprendem conforme se desenvolvem e, de preferência, sem a interferência dos adultos. No terceiro e último pressuposto deste primeiro eixo, (2.1.3) *a aprendizagem vinculada a uma finalidade preestabelecida*, observamos que, no discurso analisado, a aprendizagem está sempre relacionada à necessidade de lidar com algo imediato, ou ainda, à convicção de que determinado conhecimento ou habilidade possuem alguma utilidade.

Isso posto, a primeira parte da nossa reflexão permitiu o estabelecimento de uma relação entre a desescolarização e o que optamos chamar por *primado das aprendizagens*. Destacamos a ausência da ideia da transferência simbólica entre as gerações, compreendida aqui como transmissão do valor atribuído às coisas do mundo (PETERS, 1979); ou ainda, como um gesto de cuidado e preservação de um legado de realizações históricas (CARVALHO, 2017). Mas, lembramos, também, que a supervalorização das aprendizagens não é exclusividade dos *unschoolers*, uma vez que é possível reconhecer seus ecos desde o movimento escolanovista (VIDAL, 2000), ou mesmo na recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, observamos como a ideia de ensino vem sendo cada vez mais equiparada a uma tendência para a facilitação das aprendizagens nos discursos educacionais (BIESTA, 2016). Na sequência, recuperamos a origem da ideia de escola na experiência da pólis grega, na qual a *skholé* seria equivalente a *tempo livre*, ou seja, um tempo separado da ordem produtiva (RANCIÈRE, 1988). A partir dessa conceituação, destacamos com Larrosa (2018a) que a escola moderna promove a universalização do tempo livre, democratizando o que antes era privilégio de poucos. Ressaltamos, ainda, que a liberdade presente na concepção de *skholé* não corresponde à liberdade individual dos interesses privados e particulares, mas a uma liberdade que diz respeito à liberação das atividades cotidianas – qualidade política que, de acordo com Arendt (2007), coincide com a potência para a eclosão do novo.

Frente a esses pontos brevemente recuperados, encerramos a primeira etapa da nossa discussão sublinhando uma consonância entre a renúncia à escola proposta pelas famílias que defendem a desescolarização e uma recusa à transmissão. Pois, a preocupação com o legado de realizações humanas, solapada pelo brilho excessivo de uma aprendizagem útil, parece inteiramente substituída pelo enaltecimento de escolhas individuais e imediatistas. Nesse sentido, podemos afirmar que uma educação orientada apenas para a satisfação do sujeito denotaria, necessariamente, no abandono do mundo em seu aspecto de transcendência temporal

– ou seja, de acordo com os pressupostos assinalados até aqui, a relação estabelecida entre as gerações torna-se desimportante.

No segundo bloco da nossa discussão, começamos a análise com o pressuposto (3.1.1) *a supervalorização dos interesses privados*. Neste primeiro ponto, identificamos a intenção de uma presença constante por parte dos pais desescolarizadores, o que revela uma ambiguidade: abre-se mão do controle realizado por elementos externos ao ambiente doméstico, para que seja possível conduzir a educação de seus filhos em tempo integral. Além disso, fica evidente o apagamento da figura do professor, uma vez que os familiares são considerados mais bem habilitados para a tarefa educativa em razão dos laços afetivos que lhes são atribuídos.

Diante dessas observações, pudemos discorrer sobre a diferença das relações estabelecidas dentro de casa e na vida escolar, sendo o primeiro caracterizado por mais proteção e o segundo por mais liberdade (AZANHA, 1978). Seguimos investigando o quanto, na ausência de um contraponto em relação à família, as crianças podem ser capturadas na trama narcísica de seus pais (VOLTOLINI, 2011). Pois, de acordo com Freud (1996), pais afetuosos tendem a reproduzir o próprio narcisismo estabelecendo fortes expectativas em relação a seus filhos. Por essas razões, afirmamos que, confinada ao reduto familiar, a educação fica sempre comprometida, posto que os excessos do afeto acompanham necessariamente a busca por concordância (ALAIN, 2012). Ainda neste item, apontamos que a participação do Estado na educação das crianças é muitas vezes interpretada como uma desagradável intromissão na ordem domiciliar.

No último pressuposto trabalhado, (3.1.2) *a convicção de que o convívio social deve acontecer entre os julgados semelhantes*, destacamos o depoimento de uma criança que relata a solidão decorrente da renúncia à escola. Em seguida, apresentamos as falas de pais que se prontificam a contatar e selecionar os futuros amigos de seus filhos, fazendo uso do crivo da semelhança. Consideramos válido, a partir desses excertos, retomar o conceito de pluralidade em Arendt (2016), lembrando que, no mundo comum, assumimos diferentes posições e pontos de vista. Assim, neste segundo eixo de análise, nos pareceu pertinente afirmar que a desescolarização, justificada pela supervalorização dos interesses privados e pelo rechaçamento das diferenças, corresponde novamente ao abandono do mundo – agora no que concerne à sua dimensão plural. Pois, entendemos que a pluralidade proporcionada pela experiência escolar é impossível de ser reproduzida no ambiente doméstico (CARVALHO, 2016).

Tendo em vista a análise que realizamos ao longo deste trabalho, fica evidente que, os pressupostos implicados na argumentação daqueles que optam por abrir mão da escola nos dias de hoje, ressaltam a concepção de uma educação tratada como bem de uso ou de consumo

individual e não de fruição de um legado de experiências simbólicas. O abandono do mundo em prol da aprendizagem instrumental, pautada exclusivamente pelos interesses da criança ou exigências da família, revelam que os autointitulados desescolarizadores da década de 2020 estão concentrados na garantia de uma escolha pessoal, um gosto, uma vontade ou, por que não, um capricho. Por isso, dentre as propostas que de certa maneira recusam a frequência escolar, a desescolarização contemporânea aproxima-se muito mais do *homeschooling*, difundido e regulamentado em diversos países como alternativa à escolarização tradicional.

Embora não configure uma prática equivalente ao *unschooling* – objeto de nossa pesquisa –, vale recapitular alguns pontos referentes às motivações para o desenvolvimento dos estudos exclusivamente em ambiente domiciliar. De acordo com Brewer e Lubienski (2017), as principais razões que levam famílias a educarem seus filhos em casa giram em torno da busca por uma aprendizagem supostamente mais eficaz, ou ainda, correspondem a escolhas ideológicas, sendo essas de cunho político ou religioso. Ou seja, a motivação está quase sempre vinculada aos interesses particulares de cada núcleo familiar ou comunidade. Por desconsiderar o lugar social da escola e o processo histórico de sua consolidação enquanto sistema para a educação formal, os contemporâneos discursos antiescola mostram-se radicalmente diferentes do formulado por Illich na década de 1970. Na expectativa de uma transformação social, o autor afirmava que “[...] em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser ‘desescolarizada’” (ILLICH, 1985, p. 23). O que estava em jogo na utopia de Illich era a proposição de um fenômeno coletivo com intenção de reconfigurar o tabuleiro como um todo, e não apostar apenas na promoção de uma única peça.

Por fim, sabemos que toda pesquisa é parcial, uma vez que é invariavelmente elaborada sob um recorte teórico e subjetivo, além de fazer parte do debate que acontece em um espaço e tempo específicos. Entendemos, contudo, que o estudo deste discurso em particular – a desescolarização em meados de 2020 – nos permite reconhecer ecos em outras manifestações discursivas e, sobretudo, nos coloca a pensar.

Agora sim, podemos resgatar a defesa da escola, que lá no início do percurso soava automática e irrefletida, e tomá-la como um comprometimento de bordas bem definidas: trata-se de compreender a educação como um ato de dupla responsabilidade, como bem nos ensinou Arendt (2007). Uma responsabilidade que se traduz na recepção das novas gerações, assim como, no cuidado em relação ao mundo comum, levando em consideração seu aspecto de durabilidade ao longo do tempo e também, a riqueza contida em sua pluralidade. Por isso, afirmamos que defender a escola – pública, gratuita, universal e laica – representa a suspensão

dos interesses individuais e das preocupações cotidianas para, num ato de coragem, perceber a educação como um bem coletivo, como algo que diz respeito a todos nós.

REFERÊNCIAS

- ALAIN. **Considerações sobre a educação seguidas de pedagogia infantil**. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: É realizações, 2012.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. Mundo e Alienação na Obra de Hannah Arendt. **Filosofia Unisinos**, set/dez 2008. p. 243-257.
- ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**, 2021. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Tradução de Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.
- AZANHA, José Mário Pires. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. *In*: NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem: para um estudo do discurso pedagógico**. São Paulo: Edart, 1976.
- AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a pedagogia da dificuldade? *In*: CHARTIER, Émile (ALAIN). (1932) **Reflexões sobre a educação**. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978. p. VII-XIX.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.
- BELLAR, Clara. **Etre et devenir / Being and becoming**: film et DVD, 2012. Disponível em: <http://www.etroitdevenir.com/EED.fr.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BIRMAN, Joel. A problemática do Narcisismo na contemporaneidade. *In*: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.) **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 12-31.
- BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmettre, apprendre**. Paris: Pluriel, 2016.
- BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. São Carlos: Ufsc, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 04 out. 2019.

BREWER, T. Jameson; LUBIENSKI, Christopher. Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. 1º. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escolha curricular como problema filosófico: uma análise crítica das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio. **Educação em Revista** [online], Belo Horizonte, v. 35, e192265, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100413&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2019.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, Dez. 2012. Tradução de Bruno Gontyjo do Couto. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2019.

FREUD, Sigmund. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. v.14. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 77-108.

GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização**: Tensões, potências e perigos. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Doi:10.11606/D.47.2017.tde-05012017-100402. Acesso em: 04 jan. 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNDA) – Trabalho infantil 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf Acesso em: 01 set. 2020.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. São Paulo: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. Impedir que el mundo se deshaga: con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. *In*: BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar; RODRIGUES, Allan de Carvalho (Orgs.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018b. p. 261-276.

LIVRE para crescer. **Sustentabilidade emocional, parentalidade com apego e unschooling**. Disponível em: <http://www.livreparacrescer.com/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Tradução de Alain François et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and Cognition**: The Realization of the Living. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co., 1980.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OAKESHOTT, Michael. Aprendizagem e ensino. *In*: PETERS, R.S. (org.). **The concept of education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1968, p. 156-176. Tradução não publicada de Helena Meidani e José Sérgio Fonseca de Carvalho.

PASSMORE, John. The concept of teaching. *In*: PASSMORE, John. **The Philosophy of teaching**. London: Duckworth, 1980. p. 19-33. Tradução não publicada de José Sérgio Fonseca de Carvalho.

PETERS, Richard Stanley. Educação como iniciação. *In*: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.) **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PINHO, Angela. Famílias adeptas da ‘desescolarização’ tiram filhos do colégio em São Paulo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 12 de fev. de 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1858031-familias-adeptas-da-desescolarizacao-tiram-filhos-do-colegio-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 18 jul. 2018.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRADO JÚNIOR, Bento. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. *In*: CHAUI, M.; TRAGTENBERG, M.; ROMANO, R.; PRADO JÚNIOR, B. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-30.

RANCIÈRE, Jacques. École, production, égalité. *In*: RENO, Xavier. **L'école de la démocratie**. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

SCHEFFLER, Israel. **Linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cynthia (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-515.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. Tradução de George Schlesinger et al. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZELMANOVICH, Perla. A equação família-escola: entre o reenvio da importância e a dialética alienação e separação. *In*: Voltolini, R. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 181-194.

Obras cinematográficas

CAPITÃO Fantástico. Direção: Matt Ross. Produção: Monica Levinson, Jamie Patricof, Shivani Rawat e Lynette Howell Taylor. Intérpretes: Viggo Mortensen; Frank Langella; Kathryn Hahn; Steve Zahn e outros. Roteiro: Matt Ross. Washington: Electric City Entertainment; ShivHans Pictures. 2016. (118 min.), DVD, son., color.

CONTRA a maré. Direção: André Castilho e André Chitas. Roteiro: André Castilho. Brasil: La Madre Docs, 2017. (4 min.), son., color.
Disponível em: <https://youtu.be/xACgPIPxC7Q>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SER e vir a ser. Título original: Etre et devenir. Direção: Clara Bellar. Produção: Clara Bellar. Montagem: Fanny Mongrolle-Fasanino e Joële van Effenterre. França: Pourquoi Pas Productions, 2014. (99 min.) DVD, son., color.

FLUIR, o dever da autopeiose. Direção: Lesly Monrat. Brasil, 2018. (91 min.), son., color.
Disponível em: <https://youtu.be/T8uQg6JFP7M>. Acesso em: 28 jun. 2021.