

EDUCAÇÃO PROIBIDA: REFLEXÕES SOBRE OS IDEÁRIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

EDUCACIÓN PROHIBIDA: REFLEXIONES SOBRE LOS IDEARIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo
galvao.marsiglia@gmail.com

Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Pesquisador do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação e do
Grupo de Estudos Marxistas em Educação
cefelix2@gmail.com

Resumo

Este trabalho trata de uma análise do documentário “A educação proibida”, dirigido por Juan Vautisas e German Doin e lançado no ano de 2012. O objetivo é desenvolver uma crítica ao conteúdo da película cujas premissas encontram-se, em nossa avaliação, nas perspectivas pós-críticas em educação. Apresentamos ainda um breve estudo sobre as teorias pedagógicas a fim de melhor situar a Pedagogia Histórico-Crítica a qual fundamenta a crítica às proposições e formulações apresentadas no filme.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; teorias pós-críticas; educação escolar.

Resumen

Este trabajo tratase de una análisis del documental "La educación prohibida", dirigido por Juan Vautisas y German Doin y lanzado en el año de 2012. El objetivo es desarrollar una crítica al contenido de la película cuyas premisas encuentran se, en nuestra opinión, en las perspectivas post-crítico en educación. También

presentamos un breve estudio acerca de las teorías pedagógicas con el fin de situar mejor la Pedagogía Histórico-Crítico, la cual fundamenta a crítica a las proposiciones y formulaciones presentadas en la película.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica; teorías post-crítico; educación escolar.

1. Introdução

“A educação proibida” é o título de um documentário de 2012 dirigido por Juan Vautista e German Doin que tem circulado na internet e que alçou espaço no meio acadêmico. Trata-se de uma produção com 145 minutos de duração e cuja sinopse afirma:

A escola existe há mais de 200 anos e ainda é considerada a principal forma de acesso à educação. Hoje, os conceitos de escola e de educação são amplamente discutidos em fóruns acadêmicos, políticas públicas, instituições de ensino, meios de comunicação e espaços da sociedade civil. Desde sua origem, o sistema escolar tem sido caracterizado por estruturas e práticas que hoje se consideram obsoletas e ultrapassadas. Nós dizemos que não acompanham as necessidades do século XXI. Sua principal falha está em um projeto que não considera a natureza da aprendizagem, a liberdade de escolha ou a importância que tem o amor e as relações humanas no desenvolvimento individual e coletivo. A partir dessas reflexões críticas têm surgido ao longo dos anos, propostas e práticas que pensarão e pensam a educação de forma diferente. “A Educação Proibida” é um documentário que propõe recuperar muitas delas, explorar suas ideias e dar visibilidade a experiências daqueles que se atreveram a mudar as estruturas do modelo educativo da escola tradicional. Mais de 90 entrevistas com educadores, estudiosos, profissionais, autores, mães e pais; uma excursão por 8 países, passando por 45 experiências educativas não convencionais; mais de 25 mil seguidores nas redes sociais antes de seu lançamento e um total de 704 coprodutores que participaram de seu financiamento coletivo, converteram “A Educação Proibida” em um fenômeno único. Um projeto completamente independente de uma magnitude inédita, o que explica a necessidade latente do crescimento e do surgimento de novas formas de educação. (<http://www.educacionprohibida.com>, tradução nossa).

Ainda na página de divulgação do documentário, na aba “investigação”, encontramos o item “Pedagogias e métodos” que amparam os ideários do documentário. Entre eles estão **Montessori** (descrito como método que propõe conhecer e respeitar as crianças em seu processo de desenvolvimento convertendo a educação em um processo de acompanhamento da vida), **Home-schooling** (que propõe que o melhor lugar para a educação é o lar, com uma variedade de experiências do dia a dia), **Pedagogia sistêmica** (visão psicologizante da

educação, baseada na teoria sistêmica de Jung - psicologia analítica, inconsciente coletivo – estrutura herdada comum a toda a humanidade composta dos arquétipos, que são predisposições inatas para experimentar e simbolizar situações humanas universais de diferentes maneiras), **Educação Popular** (Paulo Freire, que propõe uma pedagogia centrada na vida do sujeito, aprendendo com suas experiências e sendo responsável por guiar seu próprio destino), **Educação Livre** (cuja essência é respeitar o desenvolvimento confiando na vida e na construção de cada um por si numa educação não diretiva), **Pedagogia Logosófica** (toma os vínculos e as experiências como ponto de partida dando ênfase ao autoconhecimento do aluno), **Pedagogia de Projetos** (Kilpatrick – o aluno aprende por experimentações e investigações que ele mesmo desenvolve); **Escola Nova-Ativa** (movimento educacional que de Pestalozzi ao Construtivismo – e poderíamos incluir as pedagogias pós-críticas – defende uma educação de aprendizagem vivencial); **Escola Democrática** (entende que há necessidade de mudança na estrutura escolar, levando em conta o sentido de cada um para sua escolarização, a alegria, a comunidade, o amor e os direitos humanos). **Pedagogia Waldorf** (Rudolf Steiner – busca o desenvolvimento de forma que cada um encontre sua essência respeitando os ciclos da vida) e **Reggio Emilia** (o adulto se baseia na observação e na descoberta das crianças, responsáveis pela seleção das atividades de acordo com suas motivações e interesses).

2. Teorias pedagógicas e formação humana

Inicialmente precisamos fazer uma breve discussão de teorias pedagógicas dominantes em dados períodos da história com o objetivo de buscar compreender a divulgação e defesa das teorias e práticas educativas apresentadas no documentário em análise.

O filme desenvolve uma contestação ao que chamam de escola tradicional/ prussiana. Desse modo iniciaremos com uma reflexão sobre essa tendência pedagógica, discorreremos sobre a escola nova e o conjunto de pedagogias que dela se desdobram denominadas por Duarte (2006) de Pedagogias do “aprender a aprender” e trataremos das pedagogias contra-hegemônicas de caráter marxista.

A Escola Tradicional abarca correntes pedagógicas formuladas desde a antiguidade, tendo uma visão essencialista do homem. No século XVIII, marca sua influência no movimento iluminista, com o objetivo de universalizar o acesso ao conhecimento. Em seu momento revolucionário, a burguesia defendeu a transmissão dos conteúdos cognitivos pelo

professor (figura central), tendo no aluno uma figura disciplinada, receptora dos conhecimentos (memorização). Nesse sentido, a Pedagogia Tradicional entendia como marginalizado o indivíduo ignorante.

A denominação “concepção tradicional” foi dada pelo movimento escolanovista, no século XIX, para diferenciar a escola que estava posta das novas proposições que começavam a ser veiculadas. A Escola Tradicional foi marcadamente caricaturada pela Escola Nova, tratando de seus princípios como portadores de todos os vícios e nenhuma virtude, sendo o movimento renovador portador de todas as virtudes e nenhum vício (SAVIANI, 2008b).

A concepção renovadora, renovada, moderna, nova ou escolanovista parte de uma visão existencialista do indivíduo (mutável). Passado o momento revolucionário da burguesia, torna-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social, mas sim a uma concepção da escola como espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos.

Na Pedagogia Nova, que traduz o fenômeno da marginalidade nos indivíduos rejeitados, o adulto (professor) não é o modelo (visto que o homem é considerado completo no nascimento e inacabado até morrer). Logo, a educação está centrada no aluno e o eixo pedagógico desloca-se

[...] do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2008a, p. 168).

Outra concepção pedagógica importante é a produtivista, que postula que a educação é um bem de produção, com papel decisivo no desenvolvimento econômico e que se traduziu no Brasil sob a forma de pedagogia tecnicista a partir da década de 1950. Refluiu a partir da década de 1980, mas tomou novas nuances na década de 1990, quando “[...] a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista” (SAVIANI, 2008a, p. 168). Nessa visão o conhecimento é utilitário, o professor e o aluno tomam caráter secundário, visto que o importante é aprender a fazer, da maneira tecnicamente mais eficiente

possível, sendo marginalizado, portanto, o ineficaz. Como explica Saviani (2008a, p. 168-169),

O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

A partir da década de 1980 (reabertura democrática do país), o Brasil vai se deparar com um movimento contestatório geral. Para Saviani (2010), esse processo que se deu na década de 1980, foi marcado pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista.

Em termos educacionais, as pedagogias do “aprender a aprender”, especialmente o construtivismo, se apresentam nesse cenário de 1980 como propostas pretensamente críticas de educação, por incorporar ao discurso referências ideológicas que davam uma imagem progressista. Na década de 1990 assistimos o avanço do discurso neoliberal e pós-moderno, incorporado pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Essas teorias abrangem diferentes vertentes (pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, construtivismo etc.) com princípios comuns e que recuperam premissas escolanovistas. Os autores críticos a essas teorias as denominam “pedagogias do ‘aprender a aprender’”. Seus apoiadores podem também utilizar a autodenominação “pós-crítica”. O fato é, como explica Duarte (2006), que o universo ideológico ao qual estão ligadas essas pedagogias é o neoliberalismoⁱ e o discurso pós-modernoⁱⁱ e elas exercem forte influência sobre o pensamento pedagógico contemporâneo.

Duarte (2006) destaca quatro princípios valorativos comuns a essas teorias: 1) a aprendizagem que ocorra sem a transmissão intencional do conhecimento terá maior valor educativo; 2) o processo de aquisição ou construção do conhecimento tem mais valor do que o conhecimento em si mesmo; 3) uma atividade será verdadeiramente educativa somente quando for espontaneamente desencadeada e conduzida pelas necessidades e interesses dos alunos; 4) a escola deve ter por principal objetivo desenvolver uma alta capacidade de adaptação social nos indivíduos.

Ainda no contexto da década de 1980 se organizaram “pedagogias contra-hegemônicas”, “[...] que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2010, p. 402). Esse autor agrupa as propostas desse período em duas grandes tendências. A primeira, centrada no saber popular e na autonomia, inspirou-se basicamente nas ideias de Paulo Freire (pedagogias da “educação popular”) e na tradição anarquista (pedagogias da prática) (SAVIANI, 2010). Já a segunda tendência inspirou-se no marxismo, mas como ressalta Saviani, com diferentes interpretações. Assevera o autor que

[...] uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2010, p. 415).

Nesse grupo inspirado no marxismo encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos (José Carlos Libâneo) e a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico dialético.

As pedagogias contra-hegemônicas não conseguiram alcançar os resultados esperados. A hegemonia do neoliberalismo e do pós-modernismo na década de 1990 fez refluir a adesão às pedagogias contra-hegemônicas. Mais que isso, houve uma transmutação daquelas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a alinhar-se com o quadro hegemônico político e cultural. Exemplos disso são: a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors,ⁱⁱⁱ Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada “pós-construtivismo” (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das “pedagogias da prática” (referenciando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors).

Feito esse breve panorama acerca das teorias pedagógicas clássicas e contemporâneas, passaremos a explorar mais detidamente o documentário “a educação proibida” buscando dialogar criticamente com o seu conteúdo tendo por suporte a pedagogia histórico-crítica.

3. Pontuações sobre o documentário

O documentário, em nossa avaliação, é um manifesto político-pedagógico de conclamação a unidade dos educadores que anseiam por transformações profundas dos processos educativos e que tenham o propósito de construção do que denominam de educação alternativa à forma escolar clássica porquanto ser esta deseducadora, fechada, e limitadora das potencialidades criativas e afetivas dos estudantes e professores.

A ideia motriz defendida na película é o entendimento de que a educação está proibida porque desde suas origens a escola opera semelhantemente ao adestramento canino, sendo necessário superar a perspectiva positivista da escola moderna e construir a escola aberta, na qual a escolha do que e como estudar seja estabelecido a partir dos interesses dos estudantes sem a necessidade de direção por parte de outrem (adulto, professor), tampouco de currículos fechado, nem ensino porque isso quebra, digamos assim, o desenvolvimento natural das pessoas. Por isso a melhor forma de educar é não ter fins a atingir, apenas oferecer as condições para que as pessoas, espontaneamente, se desenvolvam livremente.

Na perspectiva do documentário, a escola é um espaço de conteúdo homogêneo. “Tudo é homogeneizado. Os exames padronizados, a divisão das idades, as aulas obrigatórias, os currículos desvinculados da realidade, o sistema de qualificação, a pressão sobre os professores e crianças, o sistema de prêmios e castigos, os horários, o claustro e a separação da comunidade. Em suma: “a escola está isolada do mundo”, afirma. Carlos Calvo Muñoz, educador chileno, nos minutos iniciais do filme.

Usando uma narrativa que envolve simulações de casos ocorridos em uma escola considerada pelos diretores e entrevistados como tradicional/prussiana,^{iv} o filme, no minuto 28:57, exibe imagens de crianças brincando em um jardim, com os pés descalços e com depoimento de um educador que afirma: “Escola não é sinônimo de educação. A escola pode ser um mapa da sabedoria, mas a educação é o território que todo o aprendizado acontece.” Na sequência, vê-se a imagem de uma sala de aula em preto e branco e livros empilhados em uma mão tendo a seguinte narração para reforçar a ideia da obsolescência e da visão de secundarização ou desvalorização do conhecimento: “[...] na escola os estudantes estudam conhecimentos que não lhes interessam” (29:20).

Acompanhando o desenvolvimento do filme, a primeira pensadora citada para fundamentar as ideias de “a educação proibida” é Maria Montessori. No bloco que trata da

criança, da relação educador/educando e de como o indivíduo aprende, Montessori solicita: “não me sigam, sigam a criança” (30:00).

O educador Argentino Carlos Werneck da Fundación Holismo, abre o conjunto dos depoimentos do bloco afirmando:

não queremos ensinadores, queremos educadores. Isso é fácil. O que é difícil é ajudar a produzir o desenvolvimento normal de uma pessoa. Se eu quero fazer isso tenho que conhecer o ser humano intrínseco. Que potencialidades traz? Em que idade traz quais potencialidades? (31:12).

Portanto trata-se de explorar o desenvolvimento natural dos indivíduos, seu potencial intrínseco. Nesta linha a professora de inspiração montessoriana, Elinor Barrentino, afirma: “não estamos seguindo as crianças. O centro deve ser a criança e não o adulto.” A narração a seguir evidencia bem o entendimento dos realizadores do filme a esse respeito:

a mente da criança tem capacidade de aprendizagem qualitativamente superior a dos adulto porque está naturalmente desenvolvida para perceber o que lhe é apresentado e com isso a sua mente constrói a si mesma. Em poucos anos aprende a controlar seu corpo, pode comunicar-se em vários idiomas, compreende as regras da natureza e as características da sua cultura. Todo esse complexo e maravilhoso processo se dá de maneira inconsciente. Aprende sem muito esforço, por conta própria (33:33).

O pediatra espanhol Carlos Gonzáles, em seu depoimento, reforça a citação anterior ao afirmar que das muitas coisas que se aprende na escola, poucas se aplicam ao cotidiano. Por isso, “podemos viver sem saber logaritmos, mas não podemos viver sem saber relacionar-se com outras pessoas, sem saber caminhar, ou sem saber usar ferramentas. Todas essas coisas as crianças aprendem brincando” (34:15).

A partir dessas afirmações inicia-se a radicalização da defesa da negação da educação escolar e seus conteúdos clássicos. O Dr. Carlos Muñoz afirma reiteradamente que a sociedade prescinde da escola, pois a escola silencia as capacidades naturais das crianças, as quais têm mais capacidade para aprender do que os adultos.

Chama-nos a atenção a discussão acerca dos *conteúdos* de ensino que são colocados como desnecessários, ultrapassados e muito diretivos. Por exemplo, a professora Elinor Barentin, do Centro de Estudios Montessori (Chile), afirma que “A escola é um cárcere. É um horror. Não podemos querer que numa classe de trinta crianças, todos queiram aprender a

mesma coisa ao mesmo tempo”. O pediatra espanhol Carlos González, autor de livros sobre crianças, alimentação e saúde infantil assinala que “uma criança de oito anos passa mais horas na escola que um universitário na universidade. Não faz sentido. Não há tantos conhecimentos para aprender”.

Em contraposição a essas afirmativas, como explica Saviani (2008b, p. 45)

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Isso nos leva à concepção que se tem do *aluno*. Segundo o documentário, um indivíduo que não aprende a ler, escrever e contar não pode ser considerado não educado. Também se considera que a escola não educa para as emoções, não leva em conta os sentimentos (para a psicologia histórico-cultural, teoria psicológica de raiz marxista, isso seria impossível, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo se dá numa unidade afetivo-cognitiva). E como aprendem as crianças? De acordo com a perspectiva pós-crítica do documentário, é preciso pensar em quais são as necessidades do aluno; ensinar a partir de suas experiências. Em contraposição a essa perspectiva, Luria e Yudovich (2005, p. 79-80) asseveram que:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

Por sua vez, ao tratar do ambiente, o filme, bem ao contrário de Luria e Yuovich questiona: “que ambientes estamos oferecendo às crianças para que os adultos se desenvolvam de maneira que as emoções, as aprendizagens sejam mais naturais?”

Ao iniciar a resposta aparece a imagem de uma sala de aula com crianças com seus braços amarrados atrás das carteiras enfileiradas em um ambiente todo branco. Neste

momento um educador fala: “Por que a criança entra em um meio dogmático: ‘sente-se aqui’; ‘fique 6 ou 7 horas sentado nesta fila’. Que horrível!”

Sem informar a fonte do estudo, são anunciados os seguintes dados:

na idade de 5 anos, 98% das crianças poderiam ser consideradas geniais. São curiosas, criativas e têm a habilidade de pensar de formas diversas. Resolvem problemas, quer dizer têm a mente aberta. O problema é que 15 anos mais tarde só 10% dessas crianças mantêm essa capacidade (36:11).

Além de não citar a fonte da pesquisa, é importante atentar a referência à idade de 5 anos: a fase pré-escolar. Isto visa, em nosso entendimento, oferecer argumentos para levar o espectador a deduzir ser a escola quem subtrai, elimina e aprisiona a genialidade das crianças. Ao tratar da capacidade criativa dos seres humanos um conjunto de argumentos é exposto desenvolvendo a ideia de que está no DNA, dentro dos homens, a capacidade de ser criativo, de aprender; assim como está dentro de nós a necessidade e a vontade de comer e beber. Desse modo, o documentário questiona: “como fazer para que as crianças sejam mais criativas?” A respostas de Carlos Muñoz é direta:

Elas já são criativas [...]. A única coisa que temos que fazer é oferecer-lhes as possibilidades para que possam expressar-se de diferentes maneiras. Se as crianças continuarem sendo espontâneas amanhã serão cientistas, artistas... Têm que deixá-los (38:40).

O documentário segue apresentando a ideia de que as crianças são criativas por natureza. Nesse sentido, Rafael González Heck (Chile) assevera que “quando um ser humano nasce sua biologia o obriga a ser humano”.

Primeiro, um brevíssimo comentário sobre a criatividade. Os seres humanos não nascem criativos No conjunto das funções psíquicas superiores, culturalmente desenvolvidas, podemos destacar a função da imaginação, que é absolutamente dependente de um conjunto de apropriações sócio-históricas que não fazem parte do nosso patrimônio genético.

Segundo, a concepção naturalizante de desenvolvimento posta nas afirmações do documentário, os argumentos levam ao entendimento de que nascemos como nossas potencialidades, nossa subjetividade, na qual não se deve interferir, pois isso seria fundamentalmente algo negativo. Acontece que a pedagogia histórico-crítica parte da concepção de ser humano como uma espécie animal, bípede, com quatro membros, um

cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc. Mas ao nascer, o ser humano é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura. Por isso é que para Saviani (2005, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Pelas mesmas razões, Leontiev (1978, p. 282-283, grifo nosso) assinala que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, **aos ombros das gerações anteriores** e eleva-o muito acima do mundo animal.

Essa compreensão, de que é a materialidade da vida, do humano, que produz o próprio humano, vai encontrar respaldo também em Vigotski. Diferenciando-se das interpretações que naturalizam o desenvolvimento, Vigotskii (2006) vai afirmar que **é o ensino que promove desenvolvimento**. Logo, é a antecipação ao desenvolvimento natural, que produz desenvolvimento. Em outras palavras, aprender, nos torna seres humanizados e isso ocorre de forma *consciente*. Leontiev (1978, p. 272) reforça nossa assertiva:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não estão simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de **educação** (grifo do autor).

Outra pergunta levantada pelo documentário, questiona: “se a aprendizagem se caracteriza por processos tão diversos e individuais, qual a necessidade de forçar isso e alcançar objetivos?”. A resposta é dada com base na defesa do espontaneísmo, da não diretividade no ato educativo e da naturalização das relações humanas.

O discurso naturalista e naturalizante das relações sociais fica explícito na película quando o ser humano é comparado a uma árvore. Senão vejamos:

Dentro de uma semente de uma árvore encontra-se toda a informação que este ser precisa para se desenvolver. O ambiente que a rodeia contém tudo o que essa árvore precisa para crescer. Porém esse desenvolvimento depende da estrutura interna dessa semente. *Todas as reações às condições externas estão planejadas no interior de cada ser, tanto de uma árvore, quanto do homem* [...] as características básicas de cada um de nós são o resultado de um processo interno, autônomo, que não requer a intervenção do ser humano, onde a mãe satisfaz apenas os recursos necessários, mas não dirige” (58:28, grifos nossos).

Mais adiante, outro entrevistado conta a história de um agricultor que amava tanto as plantas que quando elas iam crescendo, ele as puxava pelo caule. O resultado é que elas morriam ou se deformavam. Desse episódio Cristóbal Gutiérrez, da Fundación CAI – Espanha deduz: “ou seja, crescer é inato, não temos que esticar ninguém, não temos que fazer que nada apareça, somente temos que fazer que lhe chegue o necessário”.

Outro bloco de entrevistas versa sobre o conteúdo escolar e a aprendizagem. O pensador de referência para esse momento é Paulo Freire: “*Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las*” (39:40).

De que serve o que aprendemos, as informações, o conteúdo? Questiona o narrador do documentário. Neste momento inicia-se a exposição sobre memorização. Uma música tensa ao fundo, com imagem de jovens tristes repetindo um componente químico ditado pela professora compõe o cenário tenebroso do estudo da ciência e da memorização mecânica e acrítica do conteúdo. Para finalizar a tomada da cena, aparecem três estudantes repetindo várias vezes: “ácido desoxirribonucléico, ácido desoxirribonucleico, ácido desoxirribonucléico...”.

Por meio desta e outras cenas, o documentário retrata o **professor** como um sujeito autoritário, mal-humorado, que grita com os alunos, não permite questionamentos, rabisca o caderno dos educandos com raiva ao corrigir as atividades, humilha os discentes e não considera suas condições objetivas de vida. Sobre essa imagem, é preciso problematizar: todo professor é assim? Existem apenas dois modelos de docentes (bom/mal)? Um portador de todos os vícios e outro de todas as virtudes? Parece-nos que a imagem que o documentário

tenta passar é aquela na qual, o docente que não corresponde às características pós-modernas, fatalmente é um sujeito totalmente imbuído de características negativas.

Não estamos aqui a defender uma postura autoritária, mas sim, tentando perceber a possibilidade de existência de outros professores, que não sejam nem autoritários e nem permissivos, mas sim, tenham autoridade! Saviani (2005, p. 144) afirma que

[...] o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Apresentadas várias caricaturas de aula e de professores autoritários, o filme desdobra a necessidade de uma aprendizagem compreensiva e profunda para o estudante. A compreensão é tomada como “ferramenta em constante crescimento com características únicas que variam segunda cada pessoa, implica criar e estabelecer critérios e assim resolver problemas e construir novos conhecimentos” (42:09). Portanto,

A aprendizagem profunda só pode estar fundada no interesse, na vontade, na curiosidade e se origina além da fronteira da razão. É muito mais que analisar ou relacionar conceitos. Aprender implica um profundo processo onde se criam relações entre pessoas e seu entorno (43:00).

Na ótica dos entrevistados, o prazer e o lúdico no aprender devem ser a centralidade do processo educativo. O pensamento racional é limitado e limitador e imprime uma fronteira para a liberdade. A neurologista Helen Félix, no minuto 43:20, afirma que “o melhor é partir do cérebro emocional para ir ao cérebro lógico. Esta lógica é válida, é boa, é mais complexa”. Esse argumento é logo articulado a discussão sobre a obsolescência do conhecimento. “O que a criança aprende em 4 anos na escola, quando ela sair, o conhecimento estará completamente desatualizado”, argumenta Ginés Dell Castillo (44:00).

Seria, portanto, segundo os educadores e médicos entrevistados no documentário, o desenvolvimento emocional e o esvaziamento do conhecimento clássico uma das formas mais auspiciosas para o desenvolvimento de uma educação que tenha significado e desperte o interesse dos estudantes.

Para reafirmar esses princípios, a argumentação centra-se na seguinte afirmação: “[...] uma célula para crescer precisa de condições básicas: alimento, segurança e talvez o elemento

mais importante, que tem feito possível toda a evolução biológica: o amor” (60:20). Curioso é saber e identificar como é o amor de uma célula?! Esta elaboração é o ponto de partida para a análise da relação amor e educação.

“Se o amor é vital para o desenvolvimento e o aprendizado, por que tentamos educar com ameaças, castigos, tensões, esquecendo o amor?” (60:55).

A resposta dada por Cristóbal Gutierrez (62:15) indica que

[...] nos falta capacidade de amar porque somos obrigados a fazer coisas com as quais eu não estou interessado em absoluto, mesmo que me tentem motivar exteriormente através de prêmios, castigos, notas e balas, minha necessidade pode ser outra.

Ao falar das formas de instrução recebidas pelas crianças e as conseqüências disso para elas, afirma-se: “elas não estudam para aprender, não trabalham por prazer, nem para realizar, fazem isso se não perdem a segurança, o amor, sentem que morrem”.

Importante notar que nessa discussão dos problemas sociais, do medo, da violência, não se toca em nenhum momento nas contradições de uma sociedade cindida em classes, ou dos obstáculos materiais que impedem o desenvolvimento dos indivíduos como forma de encontrar caminhos para uma educação mais avançada.

Para o documentário, a melhor alternativa é a não diretividade do processo educativo. Assim como na natureza não há ordens externas, simplesmente ela se organiza conectada e em pleno desenvolvimento, assim deveria ser o homem: “não temos que motivar as crianças para nada... se elas querem fazer algo fazem, se não, não fazem... o correto é descobrir o que tem em cada um” (Helén Félix – Espanha)

A proposição de espontaneísmo e individualismo burguês é reforçada por Gabriela Obrego Gutiérrez, do colégio Piccolina Montessori (México): “Isso se converte em sua própria responsabilidade em vez da responsabilidade de um sistema. Ou seja, quem eu quiser ser é de minha própria responsabilidade.”

Ao tratar do que seria uma escola nos moldes da “educação proibida”, vê-se as seguintes respostas:: a) “Uma escola em que os alunos sigam seus próprios impulsos sem que ninguém precise ensinar (Jordi Mateus – XELL red de educación libre – Espanha); b) Um currículo no qual “os alunos possam escolher as disciplinas que não querem fazer, as que querem fazer, onde possam propor atividades autogerenciadas por eles” (Ginés Dell Castillo); c) “Uma escola aberta, uma escola onde os estudantes não tenham que dar satisfação a

ninguém, onde cada um poderia ser si mesmo (Maria Gabriela Alguja – Escuela Ativa Inka Samana – Equador).

Portanto, de acordo com o que defende o documentário, “a escola pode ser conveniente, mas não é necessária”. Isso porque, como já explicitamos anteriormente, a compreensão do referencial pós-crítico atrela o conhecimento escolar à vida cotidiana. Dessa maneira, a escola é uma perda de tempo ou, nas palavras do documentário “a escolarização obrigatória é *danosa* ao desenvolvimento humano”. Para atendimento às demandas da vida cotidiana, realmente, a escola não é necessária. A vida cotidiana é superficial, caótica, fragmentada, heterogênea.

Contudo, de modo diferente dos depoimentos do documentário, entendemos que o ser humano, como espécie que se humaniza, precisa de apropriações da cultura que promovam seu desenvolvimento. E não são quaisquer apropriações que cumprem esse papel.

Daí a importância da seleção de conteúdos, da correta organização do ensino, tendo em vista estar a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Esse desenvolvimento requalifica o sistema psíquico, o que significa que os conhecimentos não cotidianos são mais desenvolvimentistas do que os cotidianos. Como explica Martins (2012, p. 216), ao colocar foco na transmissão de conhecimentos universais, também estamos levando em conta as características da atividade educativa, tornando inseparável a relação entre forma e conteúdo, uma vez que

[...] as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Concordando com Abrantes e Martins (2007), devemos ficar alertas para o fato de que essas pedagogias propõem colocar o aluno defronte de um problema e, como boa “pedagogia da espera”, acreditar que ele vai construir conhecimentos sobre o tema em questão. Segundo os autores:

Defrontar qualquer aluno com um problema que não tem condições de conhecer em sua profundidade, bem como as vias de sua solução, é crueldade, ainda que travestida com roupagens de liberdade discente no processo de construção autônoma do seu próprio conhecimento (*Idem*, p. 324).

Aqui está, portanto, a importância do professor, seja na creche, educação básica ou no ensino superior. O aluno até consegue se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente. Mas o faz de forma lenta, precária, superficial. Apropriações dessa ordem são bastante úteis à vida cotidiana. Mas o problema é que essa “vida prática”, tratada de maneira pragmática e fragmentada, não nos eleva ao máximo desenvolvimento e faz de nós os sujeitos alienados que não conseguem avançar na luta por outra sociedade.

A escola, como instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere de fato na prática social (e não prática cotidiana), como conjunto do gênero humano. Quando restringimos a escola aos conhecimentos da “vida prática”, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata. Assim, como assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321),

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

4. Conclusão

Em sua última tomada o documentário expõe um pensamento sobre o professor nos seguintes termos:

O professor é um guia. Ele não sabe mais do que o aluno. A proposta é cuidar e não educar. O professor tem que abandonar sua pequena onipotência de crer que carrega algo para ensinar a seus alunos. Ele precisa trabalhar a sensibilidade, a consciência, a harmonia, a alegria para atrever-se a chamar-se professor. O professor tem que seguir seu coração e não os conteúdos.

Nesta concepção do papel do professor, que o resume a algoz e/ou salvador da educação, sintetiza-se, em nosso entendimento, as expectativas educacionais das várias tendências pós-críticas em educação: “desescolarizar a escola: tirar da escola tudo que tem de escolar, isto significa que temos que tirar da escola tudo o que impede que estudantes

aprendam” (Carlos Muñoz). Contudo, como afirma Saviani (2008b, p. 69), “[...] quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados. Conseqüentemente, para eles, a escola não tem mais importância uma vez que já se beneficiaram dela.”

É possível notar no filme uma tentativa de comoção e sedução dos educadores, estudantes e pais em meio aos problemas enfrentados pela escola, os quais, muitos, não foram criados por esta instituição.

Recuperando o pensamento de Gramsci escrito no ano de 1932, citado por Saviani em 1984, e que cabe muito bem ao analisar o conteúdo do documentário “A educação proibida” produzido no ano de 2012, chegamos a conclusão de que ainda estamos

na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI *apud* SAVIANI, 2005, p. 17).

A fase clássica constituir-se-á no momento em que ocorrer “uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo.” (SAVIANI, 2005, p. 18). Por certo não sabemos quando ou se ocorrerá essa superação, contudo, ao assistir ao documentário nos sentimos desafiados a debater sobre as teorias pedagógicas e suas implicações para a formação humana de modo a enfrentar, juntamente com as novas gerações, as tentativas acrílicas de asfixiar possibilidades de luta, como a negação da educação escolar.

Referencias

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** (Botucatu) [online]. 2007, vol.11, n.22, p. 313-325. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M. L.; In: CARCANHOLO, R.; CARCANHOLO, M. D. (Orgs.). **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-35.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro. 2005. p. 77-94.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências. Departamento de Psicologia. Bauru, 2012.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 45-59, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856>>. Acesso em 24/08/2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

Notas

ⁱ Carcanholo explica que embora as origens do neoliberalismo possam ser identificadas desde 1944, com a publicação da obra “*O caminho da servidão*” de Frederick Hayek, sua afirmação se deu no final da década de 1970. O pensamento neoliberal pode ser apresentado segundo quatro premissas: as interações entre os indivíduos (sejam elas econômicas, políticas e/ou sociais) se constituem em função dos interesses próprios de cada um (1). Poderia parecer que assim se desorganizaria a sociedade. Mas isso não ocorre porque esses interesses fazem parte de uma “ordem natural” (2), estabelecida pelo mercado (3). Por isso mesmo, “[...] qualquer interferência nesse mercado é indesejável [...]” (4) (1998, p. 18).

ⁱⁱ Para Moraes, o discurso pós-moderno se compõe de uma multiplicidade de interpretações, inclusive inconciliáveis entre si, que exerce influência no mundo contemporâneo talvez “[...] porque procure traduzir no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo” (MORAES, 1996, p. 46). Ainda segundo essa autora, o discurso pós-moderno questiona a racionalidade científica como meio de atingir o conhecimento objetivo, sendo, nessa perspectiva, impossível “[...] experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente que permite teorizar sobre ele” (MORAES, 1996, p. 47).

ⁱⁱⁱ “*Educação: um tesouro a descobrir*”, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, de 1996, ficou conhecido por “*Relatório Jacques Delors*”, tendo em vista sua presidência da comissão. O relatório defende uma educação que combine quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser.

^{iv} Segundo o documentário, a escola nasce dos déspotas esclarecidos na Prússia do século XVIII. Ali estaria a origem da escola pública. A escola teria ainda sua referência no positivismo. A instituição escolar foi criada para reproduzir, formar e controlar condutas e tem uma função similar ao quartel, a fábrica, ao adestramento.

Sobre os autores

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Doutora em Educação Escolar (Unesp, Araraquara), professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Doutor em Educação (UFBA), professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade (UESB). Pesquisador do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação (UESB) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP).

