

# IVAN ILICH

---

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)  
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,  
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,  
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo  
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,  
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva  
Ana Elizabete Negreiros Barroso  
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira  
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho  
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro  
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes  
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos  
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha  
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim  
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire  
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello  
Anton Makarenko | Antonio Gramsci  
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet  
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim  
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel  
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich  
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau  
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart  
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky  
Maria Montessori | Ortega y Gasset  
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



# IVAN ILLICH

---

Marcela Gajardo

*Tradução e organização*  
José Eustáquio Romão



ISBN 978-85-7019-552-4  
© 2010 Coleção Educadores  
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana  
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540  
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores  
Edição-geral  
*Sidney Rocha*  
Coordenação editorial  
*Selma Corrêa*  
Assessoria editorial  
*Antonio Laurentino*  
*Patrícia Lima*  
Revisão  
*Sygm Comunicação*  
Revisão técnica  
*Elizabeth Tunes*  
Ilustrações  
*Miguel Falcão*

Foi feito depósito legal  
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

---

Gajardo, Marcela.

Ivan Illich / Marcela Gajardo; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

150 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-552-4

1. Illich, Ivan, 1926-2002. 2. Educação – Pensadores – História. I. Romão, José Eustáquio. II. Título.

CDU 37

## SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Marcela Gajardo, 11

Origem e destino, 12

A obra de Ivan Illich no domínio da educação, 14

Crítica da escola e desescolarização da sociedade, 14

Os mitos ligados à escola, 16

1. O mito dos valores institucionalizados, 16

2. O mito dos valores mensuráveis, 17

3. O mito dos valores condicionados, 17

4. O mito do progresso eterno, 18

A convivialidade, 20

Universo das alternativas, 23

Illich atual, 26

Textos selecionados, 29

Por que devemos desinstalar a escola, 29

Fenomenologia da escola, 54

A nova alienação, 63

Potencial revolucionário da desescolarização, 65

As escolas como falsos serviços públicos, 70

Concordâncias irracionais, 74

Teias de aprendizagem, 82

Uma objeção: quem pode servir-se

de pontes que não conduzem a lugar algum?, 83

Características gerais  
de novas instituições educativas e formais, 85  
Quatro redes, 88  
Serviço de consultas a objetos educacionais, 90  
Intercâmbio de habilidades, 99  
Encontro de parceiros, 104  
Educadores profissionais, 110  
*Energia e equidade*, 119  
*A convivencialidade*, 121  
Renascimento do homem Epimeteu, 122  
Impactos da “desescolarização”  
na educação brasileira, por José Eustáquio Romão, 137

Cronologia, 145

Bibliografia, 147

Obras de Ivan Illich, 147  
Obras sobre Ivan Illich, 147  
Obras de Ivan Illich em português, 148  
Obras sobre Ivan Illich em português, 148  
Outras referências bibliográficas, 148

## APRESENTAÇÃO

---

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.



Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores\*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

\* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad  
*Ministro de Estado da Educação*



IVAN ILLICH<sup>1</sup>

(1926-2002)<sup>2</sup>

Marcela Gajardo<sup>3</sup>

Apresentar um pedagogo como Ivan Illich não é coisa fácil. Ele era, antes de tudo, um pensador que se situava em um contexto histórico particular, o dos anos 60 do século XX – período caracterizado por uma crítica radical da ordem capitalista e de suas instituições sociais, notadamente da escola.

Era, também, uma personalidade complexa. Dizia-se, à época, que Ivan Illich era um homem inteligente, que gostava de se cercar de gente inteligente e que lhe era difícil dissimular seu desprezo pelas pessoas que considerava estúpidas. Ele podia tanto se mostrar extremamente cordial, quanto pôr em ridículo, brutalmente, aqueles que o interpelavam. Trabalhador incansável, poliglota, cosmopolita, professava ideias, fosse sobre a Igreja e sua evolução, sobre a cultura e a

<sup>1</sup> Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 3-4, pp. 733-743, 1993.

<sup>2</sup> Quando esta biografia foi publicada, Ivan Illich ainda estava vivo. Por isso, no texto original do *site* do BIE da Unesco, não consta a data final. (Nota do tradutor)

<sup>3</sup> Marcela Gajardo (Chile) é pesquisadora associada à Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Chile). Atualmente é diretora da Unidade de Pesquisa e Avaliação da Agência de Cooperação Internacional (Chile), consultora internacional para a *Revista Interamericana de Educación de Adultos* e colaboradora do *International Journal of University Adult Education*. Consultora do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc), a Unesco, a OEA e o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento (CRDI). Autora de vários artigos sobre educação de adultos e educação rural em revistas especializadas. Entre suas publicações, cabe mencionar: *Enseñanza básica em las zonas rurales; Trabajo infantil y escuela. Las zonas rurales; La concientización em América latina: una revisión crítica; Docentes y docencia. Las zonas rurales*.

educação, sobre a medicina ou sobre os transportes nas sociedades modernas, que suscitavam controvérsias, que acabavam por fazer dele uma das figuras mais emblemáticas da época.

Entretanto, era o próprio Illich que provocava, em parte, a polêmica, por sua personalidade, seu estilo, seus métodos de trabalho, ou pelo radicalismo de suas ideias. Para os especialistas da educação, Ivan Illich é o pai da educação sem escola, o autor que condena, imperdoavelmente, o sistema escolar, considerado, por ele, como uma das múltiplas instituições públicas que exercem funções anacrônicas, que não se adaptam à celeridade das transformações e que não servem senão à estabilização e à proteção da estrutura social que as produz.

#### Origem e destino

Ex-padre, Illich nasceu em Viena, em 1926. Realizou seus estudos em estabelecimentos religiosos, de 1931 a 1941. Expulso em virtude de leis antissemitas que o atingiam devido à sua ascendência materna, terminou os estudos secundários na Universidade de Florença para, em seguida, cursar teologia e filosofia na Universidade Gregoriana de Roma. Posteriormente, obteve seu doutorado em história na Universidade de Salzburgo.

Quando o Vaticano o destinou à carreira diplomática, Illich optou pelo simples desempenho sacerdotal e foi nomeado vigário de uma igreja irlandesa e porto-riquenha em Nova Iorque. Permaneceu nessa cidade de 1951 a 1956, deixando Nova Iorque para assumir a função de vice-reitor da Universidade Católica de Ponce, em Porto Rico. O interesse que lhe despertava para o desenvolvimento do que chamava “sensibilidade intercultural” o levou a criar, pouco tempo depois de sua nomeação, o Instituto de Comunicação Intercultural.

Esse instituto, que funcionava somente nos meses de verão, tinha por finalidade ensinar espanhol ao clero e aos leigos america-

nos que seriam chamados para trabalhar com os porto-riquenhos emigrados nas cidades norte-americanas. Ainda que a aprendizagem do espanhol constituísse uma parte importante das atividades do instituto, Illich insistia que o programa era essencialmente destinado a desenvolver, entre as pessoas pertencentes a culturas diferentes, a aptidão para perceber o significado das coisas.

Suas relações com a Universidade de Ponce terminaram em 1960, como consequência de um desentendimento com o bispo da diocese – que proibira aos católicos do lugar votar em candidatos ao cargo de governador que se declarassem a favor do controle da natalidade. De retorno a Nova Iorque, aceitou uma cátedra de professor na Universidade de Fordham. Simultaneamente, prosseguindo em sua luta pelo desenvolvimento e fortalecimento das relações interculturais, Illich fundou, em 1961, o Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), em Cuernavaca (México).

O Cidoc, concebido inicialmente para formar missionários americanos para trabalhar na América Latina, se transformou, ao longo do tempo, em um centro parauniversitário, onde foram colocadas em prática as ideias de Illich sobre a educação desescolarizada. Desde o ano de sua criação até meados da década de 70 do século XX, o Cidoc foi um lugar de encontro de numerosos intelectuais americanos e latino-americanos que refletiam sobre os problemas da educação e da cultura. O centro propunha cursos em espanhol, bem como oficinas sobre temas sociais e políticos. Além disso, possuía uma biblioteca prestigiosa e Illich coordenava pessoalmente seminários consagrados às alternativas institucionais na sociedade tecnológica. São dessa época os famosos debates apaixonados entre Paulo Freire e Ivan Illich sobre a educação, a escolarização e a conscientização, assim como os diálogos entre Illich e outros especialistas da educação, todos preocupados em encontrar os meios educativos que permitissem transformar cada momento da vida em uma ocasião de aprender, geralmente e de preferência, fora do sistema escolar.

A notoriedade de Illich, que remonta a esse período, está ligada, de início, à crítica que ele fazia à Igreja institucional, definida por ele como uma grande empresa que forma e emprega profissionais da fé para assegurar sua própria reprodução. Ele extrapolou, em seguida, essa visão, aplicando-a à instituição escolar e desenvolveu a crítica que devia conduzi-lo, durante alguns anos, a trabalhar sobre a proposição da sociedade sem escolas. Suas opiniões sobre a desburocratização da Igreja no futuro e sobre a desescolarização da sociedade fizeram do Cidoc, rapidamente, um lugar de controvérsias religiosas, o que explica porque Illich secularizou o centro, em 1968, e abandonou o sacerdócio, em 1969.

Nesse período, Illich elaborou o que se poderia denominar de seu pensamento educacional, publicando entre o fim dos anos 60 e meados dos anos 70 do século passado suas principais obras no domínio da educação. Posteriormente, ele mudou de perspectiva e passou da análise dos efeitos da escolarização sobre a sociedade à análise dos problemas institucionais nas sociedades modernas.

Em meados dos anos 70 do século XX, ainda que continuando a residir no México, Illich dirige seus escritos à comunidade universitária internacional, distanciando-se progressivamente da América Latina. No final desse decênio, o filósofo e pedagogo deixa, definitivamente, o México para instalar-se na Europa<sup>4</sup>.

#### A obra de Ivan Illich no domínio da educação

##### Crítica da escola e desescolarização da sociedade

Os escritos de Ivan Illich em matéria de educação são, e uma parte, coletâneas de artigos de intervenções públicas reproduzidas em diversas línguas e, outra parte, obras que discutem temas como

<sup>4</sup> O "instalar-se definitivamente na Europa" não deve ser entendido como "ter se mudado definitivamente para o Velho Mundo", porque, ao inaugurarmos a Cátedra Livre Paulo Freire, na Universidade Autónoma de Morelos, em Cuernavaca, estabelecemos um contato telefônico com Illich que aí residia e que, aliás, estava muito doente, tendo falecido logo em seguida. (Nota do tradutor)

a educação, a saúde, os transportes, bem como formas possíveis de reorganização da sociedade futura – obras também difundidas em escala internacional,

Seu famoso texto *L'école, cette vache sacrée*, (Illich, 1968)<sup>5</sup>, inaugura a série de seus trabalhos no domínio da educação. Contém uma violenta crítica à escola pública, com a denúncia de sua centralização, de sua burocracia interna e, sobretudo, de suas desigualdades. Mais tarde essas ideias iniciais serão desenvolvidas e aprofundadas na obra intitulada *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* (1970) Esses dois escritos encontram seu ápice na que é considerada uma das obras maiores de Illich: *Une société sans école*<sup>6</sup>, que foi publicada inicialmente em inglês (1970) e, mais tarde, em espanhol (1973). Nesse livro, desenvolve quatro ideias centrais que impregnam o conjunto de seu discurso sobre educação:

- a) A educação universal pela escolarização não é viável e não o será se se tentar alcançá-la pelo viés das alternativas institucionais elaboradas sobre o modelo do sistema escolar atual.
- b) Nem as novas atitudes dos professores com relação a seus alunos, nem a proliferação de novos instrumentos e métodos, nem uma extensão da responsabilidade dos educadores a todos os aspectos da vida de seus estudantes, conduzirão à educação universal.
- c) À pesquisa atual de novos meios de superação, é necessário opor outra pesquisa, que seja sua antítese institucional: a formação de redes educativas que aumentem as chances de aprender, de partilhar, de se interessar.

<sup>5</sup> Esse texto foi publicado em português nos livros: 1. Illich, I. *Celebração da consciência*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975a, pp. 99-109. Vale destacar que a introdução do livro é de Erich Fromm, e 2. Illich, I. *Libertar o futuro*. Tradução de Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s.d. pp. 157-174. (Nota do tradutor)

<sup>6</sup> Publicado também em português: Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth, 1973. Infelizmente, o título em português (como também em francês) não corresponde bem ao que lhe foi dado no original, em inglês (Deschooling society). (Nota do Tradutor)



d) Não é suficiente desescolarizar as instituições do saber; é necessário também desescolarizar o *ethos* da sociedade.

O interesse de Illich pela escola e pelos processos de escolarização aparece na época em que ele trabalha em Porto Rico e, mais particularmente, quando ele se aproxima dos educadores norte-americanos, inquietos quanto à orientação que percebem nas escolas públicas de seu país. É o próprio Illich quem destaca esse fato, assinalando, na introdução de *Une société sans école* que deve a Everett Reimer o interesse pela educação pública:

Antes de nosso primeiro encontro em Porto Rico, em 1958, jamais me viera à mente a ideia de por em dúvida a necessidade de desenvolver o ensino obrigatório. Ora, estávamos juntos quando começou a insinuar-se diante de nós uma visão diferente da realidade: o sistema escolar obrigatório representa, no final das contas, para a maior parte dos homens, um entrave ao direito à instrução. (Illich, 1971, p. 7.)<sup>7</sup>

Escolarização e educação tornam-se, desde então, conceitos antinômicos para o filósofo. Assim, ele inicia a denúncia da educação institucionalizada e da instituição escolar como produtoras de mercadorias, que têm um valor de troca determinado, em uma sociedade na qual aqueles que mais se aproveitam do sistema são os que dispõem de um capital cultural inicial.

### Os mitos ligados à escola

A partir desse postulado geral, Illich sustenta que o prestígio da escola como provedora de serviços educacionais de qualidade para o conjunto da população repousa sobre uma série de mitos que ele define como se segue:

#### 1. O mito dos valores institucionalizados

Esse mito, segundo Illich, está baseado na crença de que o processo de escolarização produz algo que tem um valor e, por

<sup>7</sup> As citações de trechos de obras de Ivan Illich foram traduzidas do artigo da autora e não transcritas das traduções em português. Essa decisão deve-se ao fato de haver diferenças importantes entre as traduções para o francês e para o português. (Nota do tradutor)

consequência, gera uma demanda. Assim, pretende-se que a escola produza aprendizagens e que sua existência engendre uma demanda de escolaridade. Ainda de acordo com Illich, a escola ensina que o resultado da frequência escolar é uma aprendizagem que tem um valor; que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de informação que ela contém; que esse valor é mensurável e que ele pode ser certificado por graus e diplomas. Para Illich, ao contrário, a aprendizagem é a atividade humana que menos necessita da intervenção de terceiros; a maior parte da aprendizagem não é consequência da instrução, mas o resultado de uma relação do aprendiz com um meio que tem um sentido, enquanto a instituição escolar o faz crer que o desenvolvimento cognitivo pessoal depende, necessariamente, de programas e de manipulações complexas.

## 2. O mito dos valores mensuráveis

Segundo Illich, os valores institucionalizados com os quais a escola impregna os espíritos são valores quantificáveis. Para ele, contrariamente, o desenvolvimento pessoal não é mensurável pela régua da escolaridade. Uma vez que os indivíduos aceitaram a ideia de que os valores podem ser produzidos e medidos, eles tendem a aceitar todas as classificações hierárquicas. Escreveu Illich:

Os homens que se remetem a uma unidade de medida definida por outrem para julgar seu próprio desenvolvimento pessoal, nada mais sabem do que serem medidos... Não é mais necessário colocá-los em um lugar determinado, se eles aí se põem por si mesmos; eles se fazem pequenos no nicho a que seu adestramento os conduziu. (Illich, op. cit., p. 73.)

E vale dizer a respeito do mesmo processo, esses homens também colocam seus semelhantes no mesmo lugar que lhes convem, devendo “toda coisa e todo ser reunirem-se sem choques”.

## 3. O mito dos valores acondicionados

A escola vende programas, diz Illich, e o resultado desse pro-

cesso de produção se aparenta ao de qualquer outra mercadoria moderna de primeira necessidade. O distribuidor-educador entrega seu produto final ao consumidor (aluno), cujas reações são cuidadosamente estudadas e tabuladas, a fim de se dispor de dados necessários para a concepção do modelo subsequente, que poderá ser “sem sistema de notação”, “concebido pelo aluno”, “audiovisual” ou “agrupados em torno de centros de interesse”.

#### 4. O mito do progresso eterno

Illich não fala somente de consumo, mas, também, de produção e de crescimento. Estabelece uma ligação entre esses elementos e a corrida pelas qualificações, pelos diplomas e pelos certificados, porque, quanto maiores são as qualificações educacionais, maiores são as possibilidades de acesso aos melhores empregos no mercado de trabalho. Para Illich,

eis o mito sobre o qual repousa, em grande parte, o funcionamento das sociedades de consumo, sendo que sua manutenção exerce um papel importante na regulação permanente. Se esse mito desaparecer, não somente estará comprometida a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a coprodução de bens e de demandas, mas, também a da ordem política, construída sobre o estado-nação, no qual os estudantes são (...) consumidores/alunos aos quais se ensina a adaptar os seus desejos aos valores comercializáveis, sem que, nesse circuito de progresso eterno, isso jamais conduza à maturidade. (Kallemborg, 1973, pp. 8-13)

Enfim, Illich observa que a escola não é a única instituição moderna cuja finalidade primeira é de modelar a visão que o homem tem da realidade. Para isso contribuem igualmente outros fatores – origem social, meio familiar, mídias e modos difusos de socialização – que, entre outros, tem papel chave na formação dos comportamentos e dos valores. Para Illich, entretanto, a escola é a instituição que escraviza da maneira mais profunda e mais sistemática, uma vez que é a ela que está designada a função de formar o julgamento crítico, função que, paradoxalmente, ela tenta cumprir, fazendo de

modo que a aprendizagem – seja do conhecimento de si, dos outros ou da natureza – dependa de um processo pré-fabricado.

Em seu estilo polêmico e provocador, Illich destaca que, a seu juízo, “a escola nos atinge de maneira tão íntima que ninguém pode esperar libertar-se por um meio que lhe seja externo” (Illich, 1975, pp. 16-22). E acrescenta:

A escolaridade, a produção do saber, a comercialização do saber, todas as coisas que constituem a escola, enganam a sociedade, fazendo-a acreditar que o saber é higiênico, branco, respeitável, desodorizado, produzido pelo cérebro humano e estocado. Não vejo nenhuma diferença no desenvolvimento dessas atitudes, em relação ao saber, entre os países ricos e os pobres. Em intensidade, sim, é claro. Mas, o que me interessa bem mais é analisar a influência oculta da estrutura escolar sobre uma sociedade. Ora, eu constato que essa influência é a mesma ou tende a ser a mesma, para ser mais preciso. Pouco importa a estrutura dos programas explícitos, pouco importa se a escola é pública, se se trata de um estado em que a escola seja exclusivamente pública, ou de um estado em que as escolas privadas sejam toleradas, às vezes, favorecidas. Essa influência é a mesma nos países ricos e nos países pobres e ela pode ser descrita da seguinte maneira: se, em uma sociedade, pretende-se que esse rito, que é a escolaridade, sirva à educação (...), os membros dessa sociedade em que a escolarização é obrigatória aprendem que o autodidata pode ser rejeitado, que a aprendizagem e o crescimento das capacidades cognitivas passam pelo consumo de serviços, que se revestem de uma forma industrial, planificada, profissional (...). Eles aprendem que a aprendizagem é mais do que uma atividade. É uma coisa que pode ser acumulada e medida e que permite, também, medir a produtividade do indivíduo na sociedade. Dito de outra forma, seu valor social ... (*idem*, p. 18).

É dessa análise que decorrem as estratégias que Illich propõe, tendo em vista a desescolarização da educação e do ensino. Essas estratégias, que ele mesmo experimentou com jovens e adultos no âmbito das oficinas e das atividades do Cidoc, em Cuernavaca, serão evocadas mais adiante.

## A convivialidade

As obras que se sucedem após *Une société sans école* transcendem a educação para se inscreverem em uma perspectiva mais ampla de reorganização da sociedade e do trabalho em função das necessidades do homem. Esse é o caso de *La convivialité* (1974)<sup>8</sup>, de *Énergie et équité* (1974) e de *Némesis médicale. L'expropriation de la santé* (1975b)<sup>9</sup>.

Em seus dois últimos escritos, o autor sustenta que, do mesmo mesmo que a escola “deseduca”, a medicina institucionalizada acaba por constituir um grave problema para a saúde. *Némesis médicale* e *Énergie et équité* dão conta de seu pensamento nesse particular. Com essas obras, Illich se distancia da educação e da escola para abordar os problemas políticos e institucionais que atingem as sociedades modernas altamente tecnicizadas e estratificadas e dos quais não poderão escapar, no futuro, as nações que fundamentam seu desenvolvimento no mesmo modelo utilizado pelos países industrializados.

Na obra *La convivialité*, ao contrário, Illich enuncia uma teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas e propõe uma nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma “desprofissionalização” das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola.

As instituições convivenciais, segundo a definição de Illich, se caracterizam por sua vocação de servir à sociedade e pelo fato de que elas são utilizadas espontaneamente por todos os membros da sociedade que delas participam voluntariamente. Nessa ótica, Illich chama de *sociedade convivencial* “uma sociedade em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas”. E acrescenta:

<sup>8</sup> Obra também traduzida para o português: *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976. Tradução de Arsénio Mota. (Nota do tradutor)

<sup>9</sup> Há também tradução em português: *A expropriação da saúde*: Nêmesis da medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. Tradução de José Kosinski de Cavalcanti.

“Convivencial é uma sociedade em que o homem controla a ferramenta” (Illich, 1973, p. 13).

Uma sociedade convivial não implica que as instituições existentes sejam totalmente ausentes – instituições essencialmente manipuladoras, segundo Illich –, ou que não se possa usufruir de alguns bens e serviços. Illich propõe a busca de um equilíbrio entre as instituições que geram as demandas que elas mesmas possam satisfazer e as instituições que visam a responder às necessidades do desabrochar e do desenvolvimento dos indivíduos.

Uma sociedade convivial, sustenta Illich:

Não deseja o desaparecimento de todas as escolas, mas somente daquelas que fazem do sistema escolar um sistema que penaliza aqueles que dele desertam. A escola é, para mim, um exemplo que se repete em outros setores do mundo industrial (...). Apóio-me em uma observação análoga àquela que fiz em relação às duas formas de institucionalização existentes em uma sociedade. (idem, *ibid.*)

E acrescenta:

Em toda sociedade há duas maneiras de se atingir fins específicos, como os transportes, a comunicação entre as pessoas, a saúde e a aprendizagem. Uma que eu chamo de autônoma e a outra que denomino de heterônoma. No primeiro caso, eu me mexo e, no segundo, sou capturado por um veículo e transportado. No primeiro caso, eu cuido do meu ferimento; no segundo, tu me assistes em minha paralisia e eu te assisto em teu parto (...). Em cada sociedade e em cada setor, a eficácia depende da interação entre o modo autônomo e o heterônomo. (“Conversando com I. Illich”. *Cuadernos de pedagogía*, s.d., p. 18.)

Convém ressaltar que Illich não ataca um sistema ou um regime político determinado, mas o modo industrial de produção e as consequências que ele provoca na humanidade. Sua tese central a esse respeito é que:

os meios de produção apresentam características técnicas que tornam impossível o seu controle pelo poder político. Somente uma sociedade que aceita um limite para certas dimensões técnicas de seus meios de produção goza de alternativas políticas. (idem, pp. 19-20.)

É sobre esses aspectos que ele chama a atenção dos países em desenvolvimento e, a partir disso, formula os desafios que a educação deve enfrentar. Essa discussão resulta da tese da convivencialidade proposta por Illich, na qual ele se apega particularmente a chamar a atenção dos países em desenvolvimento sobre as vantagens e inconveniências que há em se adotar um modo de desenvolvimento semelhante ao dos países industrializados. À época em que ele expôs suas ideias, a maioria desses países, notadamente na América Latina, ainda não tinha atingido o estágio de desenvolvimento dos países desenvolvidos. E, aos olhos de Illich, ainda era tempo de se retroceder, de redefinir objetivos e prioridades de desenvolvimento e de optar por modelos mais equânimes, mais participativos e mais abertos à preservação do equilíbrio natural e das relações convivenciais. A esse respeito, afirma o autor:

... se souberem definir os critérios para limitar o conjunto de ferramentas, os países pobres encaminharão mais facilmente sua reconstrução social e, sobretudo, alcançarão diretamente um modo de produção pós-industrial e convivencial. Os limites que deverão adotar são da mesma ordem que aqueles que as nações industrializadas deverão aceitar para sobreviver: a convivencialidade acessível desde agora aos “subdesenvolvidos” custará um preço exorbitante aos “desenvolvidos”. (Illich, 1973, p. 157)

Essas palavras escritas por Ivan Illich em meados da década de 70 do século passado são muito próximas das que ouvimos, hoje, a propósito dos países do Norte e do Sul e dos países do Leste e do Oeste que, a menos de dez anos do fim do século, compreendem que eles formam uma unidade e tem mais coisas em comum do que pensavam. Os problemas do meio ambiente e os desequilíbrios ecológicos afetam, igualmente, uns e outros; a degradação da qualidade da vida toca indistintamente os países desenvolvidos e aqueles que ainda se esforçam para conseguir um desenvolvimento sólido e estável. Todos estão preocupados igualmente pela qualidade e pertinência das aprendizagens oferecidas

no interior e no exterior do sistema escolar. E não é mistério para quem quer que seja que a escola e a educação estão longe de se adaptarem rapidamente às mudanças científicas e tecnológicas, assim como às necessidades imediatas daqueles a que elas devem ajudar a enfrentar as dificuldades do mundo atual. É um fato que, hoje, os países desenvolvidos não são mais os únicos a buscar soluções para esses problemas e Illich não se engana nesse ponto.

No momento atual, os problemas mundiais se apresentam em parte nos países em desenvolvimento e é deles também que depende, em parte, sua solução. Talvez, a sociedade convivencial não seja a resposta para esses problemas, mas ninguém contestará que Illich tenha abordado esses temas há mais de quatro décadas. Seja em razão do contexto ideológico no qual essas ideias surgiram e se desenvolveram em razão da falta de um substrato teórico que as alimentasse ou da própria personalidade de Illich, os temas da desescolarização da sociedade e da construção de uma sociedade convivencial não tiveram a repercussão que mereciam e também não foram retomados e desenvolvidos por uma corrente de pensamento que poderia tê-las tornando mais fecundas.

#### Universo das alternativas

Décadas mais tarde, mitigadas as paixões, é interessante constatar a que ponto chegaram certos postulados e proposições de Illich. Os temas que ele abordou sob o prisma da mudança – mudança de visão, de motivação e do que denominou instrumentos, estrutura e meios materiais da produção – são, hoje, temas recorrentes, uma vez que se evoquem os avanços científicos e tecnológicos, o desenvolvimento da informática e seus efeitos na vida cotidiana, ou a privatização dos serviços públicos, como os da saúde, da educação e dos transportes. Mas reportemo-nos, por um instante, ao contexto da época e lembremo-nos do que dizia Illich a respeito das estratégias a ser adotadas:



Sem excluir o debate sobre as boas motivações, as visões corretas, o que é necessário suscitar, neste momento histórico, é a análise comunitária e política dos materiais de produção. A alternativa social reside, a meu juízo, em uma limitação consciente da técnica às aplicações que são realmente eficazes. Quero falar da limitação da velocidade dos veículos que criam mais distâncias do que suprimem, da limitação do ato médico aos métodos que (...) não sejam mais nocivos do que úteis à saúde, da limitação dos instrumentos de comunicação a dimensões que não produzam, por definição, mais ruídos do que mensagens úteis para o ato vital que chamo de conhecimento. Enfim, não vejo por que a escola universal, instituição cuja necessidade apareceu há cerca de 80 anos, deveria continuar a existir e a nos preocupar. (Dossier Freire/Illich, 1975, p. 19)

É que, aqui, o que interessa a Illich, como a outros educadores da época, não é a prática pedagógica em si mesma, mas o impacto da escolarização na sociedade e o modo de se promover uma educação que “ponha a questão do saber como despertar da curiosidade” (*Apud* Oliveira, R. D. et al., Freire/Illich: pedagogía de los oprimidos; opresión de la pedagogía.. *Cuadernos de pedagogía*, pp. 4-15).

A essa interrogação ele responde que um verdadeiro sistema educacional deveria propor três objetivos: primeiramente, dar acesso aos recursos educacionais existentes a todos aqueles que querem aprender, e não importa em que momento de suas vidas; em segundo lugar, agir de modo que aqueles que querem partilhar seus conhecimentos possam encontrar os que desejam adquiri-los e, finalmente, permitir que os portadores de ideias novas que queiram afrontar a opinião pública se façam ouvir.

Illich pensa que o máximo de quatro, talvez três, estruturas ou redes de troca poderiam conter todos os recursos necessários a uma verdadeira aprendizagem.

A primeira rede, que ele chama de “serviços encarregados de permitir o acesso a objetos educativos”,<sup>10</sup> seria destinada a facilitar

<sup>10</sup> Na obra em português (*Sociedade sem escolas*), o tradutor denominou as quatro redes de: 1. Serviço de consultas a objetos educacionais, 2. Intercâmbio de habilidades, 3. Encontro de colegas, e 4. Serviço de consultas a educadores em geral. (Nota do tradutor)

o acesso às estruturas ou processos utilizados para a aprendizagem formal. Entre os exemplos citados, figuram, notadamente, as bibliotecas, os laboratórios e as salas de exposição (museus, salas de espetáculos etc.), bem como elementos da vida cotidiana – usinas, aeroportos, lugares públicos –, que poderiam ser acessíveis às pessoas que desejassem se familiarizar com eles, seja durante um período de aprendizagem, seja durante seu lazer.

A segunda rede, que ele chama de “repertório de conhecimentos”, permitiria, aos que desejassem oferecer a outrem suas competências, estabelecer a lista e indicar as condições nas quais estariam prontos a comunicá-las.

A terceira fórmula proposta por Illich é um “serviço de parcerias”, ou seja, uma rede de comunicação que permitiria, a quem desejasse aprender, indicar o domínio que lhe interessa e encontrar um companheiro junto a quem poderia ser iniciado.

Finalmente, Illich propõe uma quarta rede chamada “serviços de referências de educadores”, que consistiria em um anuário em que os educadores profissionais, paraprofissionais ou outros indicariam seu endereço, seu domínio de competência, bem como as condições de acesso a seus serviços. Esses educadores poderiam ser escolhidos a partir de referências de seus ex-alunos.

Hoje, certamente, essa proposta não está materializada no sistema escolar, mas podem-se encontrar variantes na educação não formal de jovens e adultos, na educação permanente e em outros setores que aceitam a ideia de uma educação sem escola.

Além disso, na vida cotidiana, ouve-se falar, mais e mais frequentemente, da existência de redes constituídas por pessoas desejosas de partilhar conhecimentos de ordem universal, de estreitar laços pela troca de experiência ou de criar e formar capacidades de desenvolvimento autônomo, de inovar e de se beneficiar da experiência acumulada.

### Illich atual

O que constatamos hoje? Que existem incontáveis bancos de dados, que se criaram, progressivamente, redes de pesquisa e de troca de informações e que se utilizam, cada vez mais, as capacidades das pessoas que têm competências as mais diversas para resolver os grandes problemas da humanidade.

Paradoxalmente, somente a escola parece conservar, tais e quais, seus rituais e seus hábitos, denunciados por Illich e por outros educadores de sua geração. Para transformá-la, seria necessária uma verdadeira revolução. Talvez, ela terá lugar na sequência das mudanças que atingem o conjunto da sociedade, seja nos domínios da economia, da agricultura, da energia, da informática, da saúde, ou das condições de vida e de trabalho – e penso, aqui, na superpopulação, no desemprego e na pobreza, que mostram quanto interesse se teria em uma orientação no sentido de um desenvolvimento harmonioso em que a sobrevivência da humanidade dependeria da capacidade de criação, de liberdade e de paixão que cada um de seus membros consagraria a esse objetivo.

Esses elementos são encontrados na prática e nos escritos de Illich. Talvez, seu erro tenha sido o de condenar a escola sem apelação. O caráter radical de sua denúncia o impediu de construir uma estratégia realista que permitisse aos educadores e aos pesquisadores se juntarem a seu protesto. Além disso, em seus textos, Illich trabalhou de maneira essencialmente intuitiva, sem referências maiores à experiência acumulada no domínio das teorias socioeducacionais ou de aprendizagem. Sua crítica surgiu e se desenvolveu em um vácuo teórico, o que explica, talvez, o pequeno crédito dado a suas teorias educacionais.

São numerosos os que acusam Illich de ser um pensador utópico, que o acusam de ter se retirado precocemente do debate geral sobre a educação. Certamente, uma inserção mais real no mundo, a elaboração de estratégias exequíveis para por suas ideias

em prática, e referências teóricas sólidas poderiam ter modificado o itinerário de nosso autor.

Todavia, resta o fato de que Illich foi um dos pensadores da educação que contribuiu para dinamizar o debate educacional dos anos 60 do século XX e que lançou as bases necessárias a uma concepção de escola mais atenta às necessidades de seu ambiente, à realidade dos alunos e à transmissão de conteúdos educacionais adaptados à vida social. Se o caráter radical de sua crítica impediu que se tirasse proveito de algumas de suas ideias, universalmente válidas, tanto em relação ao sistema escolar, quanto no que diz respeito a outras instituições do serviço público, é forçoso reconhecer que elas exerceram influência sobre um número considerável de educadores. Elas também contribuíram para o desenvolvimento de uma corrente que defende a desescolarização da educação e, para além do contexto histórico em que nasceu o pensamento de Illich, favoreceram a formulação de políticas e de programas que visam a superar a crise endêmica dos sistemas escolares e extraescolares em geral.



## TEXTOS SELECIONADOS

---

### Por que devemos desinstalar a escola<sup>11</sup>

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados, ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria de vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo mais que um produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes.

Nesses ensaios quero demonstrar que a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica: três dimensões de um processo de degra-

---

<sup>11</sup> Os subtítulos enumerados de 1 a 7.7 foram extraídos de: Illich, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1976, 3ed.

dação global e miséria modernizada. Explicarei como este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demanda por mercadorias; quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica são definidos como resultados de serviços ou “tratamentos”. Faço isso porque tenho a impressão de que a maioria das pesquisas realizadas atualmente sobre o futuro tendem a pleitear maior incremento na institucionalização de valores e porque acho que devemos definir condições que permitam acontecer exatamente o contrário. Precisamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas. Precisamos de pesquisas que se oponham à futurologia em voga.

Desejo levantar uma questão de ordem geral, isto é, a definição comum de natureza humana e a natureza das modernas instituições que caracterizam nossa mundividência e linguagem. Para isso, escolhi a escola como paradigma. E só abordarei indiretamente outras instituições burocráticas do estado: a família-consumidora, o partido, o exército, a igreja, os meios de comunicação. Minha análise do secreto currículo escolar poderá evidenciar que a educação pública tiraria proveito da desescolarização da sociedade; da mesma forma que a vida familiar, a política, a segurança, a fé e as comunicações tirariam proveito de processo análogo.

Começo minha análise neste primeiro ensaio, tentando mostrar o que a desescolarização de uma sociedade escolarizada poderia significar. Neste contexto, será mais fácil compreender minha escolha dos cinco aspectos específicos pertinentes a este processo dos quais tratarei nos capítulos subsequentes.

Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. Dá quase na mesma escolarizar pobres e ricos nas mesmas dependências. O gasto anual por aluno seja numa

favela ou em rico subúrbio de qualquer cidade dos Estados Unidos está na mesma proporção, sendo às vezes favorável às favelas<sup>12</sup>.

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. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westchester do que no Nordeste do Brasil. Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser “desescolarizada”.

Departamentos de bem-estar reivindicam um monopólio profissional, político e financeiro sobre a imaginação social, estabelecendo padrões para o que é proveitoso e o que é possível. Este monopólio está na raiz da modernização da pobreza. Qualquer simples necessidade, para a qual foi encontrada resposta institucional, permite a invenção de nova classe de pobres e nova definição de pobreza. No México, há dez anos, era normal nascer e morrer em sua própria casa e ser enterrado pelos amigos. Apenas os cuidados pela alma eram assumidos pela igreja institucional. Agora, começar ou terminar a vida em casa é sinal de pobreza ou de especial privilégio. Agonia e morte passaram à administração institucional de médicos e agências funerárias.

Tendo uma sociedade transformado as necessidades básicas em demandas por mercadorias cientificamente produzidas, define-se a pobreza por padrões que os tecnocratas podem mudar a

---

<sup>12</sup> Jackson, P. B. *Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures: Central City and Suburban Comparisons, 1965 to 1968*. U.S.A.: U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, Jun. 1969.



bel-prazer. A pobreza se aplica àqueles que ficaram aquém de algum ideal de consumo propagandizado. No México, pobres são os que não frequentaram três anos de escola; em Nova Iorque, os que não frequentaram doze anos.

Os pobres sempre foram socialmente impotentes. A crescente confiança nos cuidados institucionais adiciona nova dimensão à sua impotência: impotência psicológica, incapacidade de defender-se. Os camponeses dos Altos Andes são explorados pelos donos da terra e pelos negociantes; e, uma vez estabelecidos em Lima, passam a depender também dos chefes políticos e são desqualificados por causa da falta de escolarização. A pobreza moderna combina a falta de poder sobre as circunstâncias com a perda de força pessoal. Esta modernização da pobreza é um fenômeno universal e está na raiz do subdesenvolvimento contemporâneo. Manifesta-se, obviamente, de formas diferentes nos países ricos e pobres.

É mais fortemente sentida nas cidades norte-americanas. Em nenhum outro lugar a pobreza é objeto de cuidados mais dispendiosos. Em parte nenhuma também o tratamento da pobreza produz tanta dependência, angústia, frustração e ulteriores demandas. E em parte alguma ficou tão evidente que a pobreza – uma vez modernizada – tornou-se imune a um simples tratamento em dólares. Requer uma revolução institucional.

Hoje em dia, nos Estados Unidos, os negros e mesmo os migrantes podem aspirar a um nível de atendimento profissional inimaginável há duas gerações passadas, o que parece ridículo à maioria das pessoas do Terceiro Mundo. Por exemplo, os pobres nos Estados Unidos, podem contar com um funcionário que providencia a volta de seus filhos “gazeteiros” à escola até que tenham dezessete anos, ou com um médico que lhe providencia um leito no hospital e que custa sessenta dólares por dia – equivalente ao ganho de três meses para a maioria das pessoas no mundo. Mas este cuidado somente os torna dependentes de mais atenções; torna-os pro-

gressivamente incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades.

Os pobres, nos Estados Unidos, melhor do que ninguém, podem falar sobre a situação que ameaça todos os pobres do mundo que se moderniza. Estão descobrindo que nenhuma quantia de dólares pode remover a inerente destrutividade das instituições de bem-estar, uma vez que as hierarquias profissionais dessas instituições convenceram a sociedade de que seu trabalho é moralmente necessário. Os pobres dos bairros urbanos dos Estados Unidos podem demonstrar, por experiência própria, a falácia sobre a qual está construída a legislação social numa sociedade “escolarizada”.

Um magistrado da Corte Suprema, William O. Douglas, observou que a “única maneira de estabelecer uma instituição é financiando-a”. O corolário que se segue também é verdadeiro. Somente tirando os dólares das instituições que atualmente cuidam da saúde, educação e bem-estar, pode ser sustado o progressivo empobrecimento que resulta de seus destrutivos efeitos colaterais.

Devemos ter isto em mente quando avaliamos os programas de ajuda federal. Para ilustrar, de 1965 a 1968 foram gastos nas escolas dos Estados Unidos mais de três bilhões de dólares para compensar as desvantagens que afetavam a seis milhões de crianças. Conhecido como *Título Um* (Title One), foi o programa compensatório em educação mais caro que já se realizou em qualquer parte do mundo, ainda que não se conseguisse perceber significativa melhoria na aprendizagem dessas crianças “em desvantagem”. Comparados com seus colegas, provindos de famílias de renda média, permaneceram mais atrasados ainda. Como se isso fosse pouco, durante a execução do programa, profissionais descobriram mais dez milhões de crianças que estavam em condições econômicas desvantajosas. Existem agora razões para solicitar mais verbas federais. Esse total fracasso no incremento da educação dos pobres, apesar das intenções bem dispendiosas, pode ser explicado de três formas:

- a) Três bilhões de dólares são insuficientes para melhorar o rendimento, em quantidade mensurável, de seis milhões de crianças; ou
- b) O dinheiro foi incompetentemente gasto; eram necessários e teriam resolvido o caso, diferentes currículos, melhor administração, ulterior concentração das verbas sobre a criança mais pobre e mais pesquisas; ou
- c) A desvantagem educacional não pode ser sanada confiando na educação ministrada nas escolas.

A primeira forma é verdadeira na medida em que este dinheiro tiver sido aplicado pelo orçamento escolar. O dinheiro, na realidade, foi para as escolas que possuíam mais crianças “em desvantagem”, mas não era gasto com as crianças pobres como tal. Essas crianças para as quais foi destinado o dinheiro eram apenas metade dos componentes das escolas que tiveram seus orçamentos aumentados pelos subsídios federais. O dinheiro foi gasto, portanto, com inspetores, ensino e seleção vocacional, bem como com educação. Todas essas funções diluem-se inextricavelmente em instalações, currículos, professores, administradores e outros componentes-chave dessas escolas e, portanto, de seus orçamentos.

Essas verbas extras fizeram com que as escolas provessem desproporcionalmente as necessidades das crianças relativamente mais ricas que também estavam “em desvantagem” por terem que frequentar a escola em companhia dos pobres. No máximo uma pequena fração de cada dólar destinado a remediar as desvantagens educacionais de uma criança podia atingi-la através do orçamento escolar.

Poderia ser verdade também que o dinheiro fosse gasto incompetentemente. Mas nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar. As escolas, por sua própria estrutura, opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem.

Curriculos especiais, classes separadas, ou aulas mais longas constituem mais discriminação, a um custo mais elevado.

Os contribuintes fiscais não se acostumaram a permitir que desapareçam três bilhões de dólares na saúde, educação e bem-estar – como é o caso do Pentágono. A atual administração pode crer que vai arcar com a ira dos educadores. Os americanos de classe média nada perdem se o programa é extinto. Os pais pobres acham que eles perdem, e desejam inclusive, um controle das verbas destinadas a seus filhos. Maneira lógica de cortar o orçamento e – esperamos – aumentar os benefícios é o sistema de bolsas de estudo, da forma como foi proposto por Milton Friedman e outros. Seriam destinadas verbas ao beneficiário que poderia comprar à vontade sua parte de escolarização. Se tais créditos fossem limitados a compras pertinentes a um currículo escolar, tenderiam a garantir maior igualdade de atendimento, mas não fomentariam com isso, a igualdade das necessidades sociais.

É óbvio que mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia nivelar-se 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 as 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.

Isto vale para nações pobres e ricas, mas naquelas aparece de maneira diferente. A pobreza modernizada, nos países pobres, afeta mais pessoas e de forma mais visível, mas também – ao menos até agora – de maneira mais superficial. Dois terços das crianças

na América Latina abandonam a escola antes de concluírem o grau fundamental, mas esses “desertores” nem por isso se arranjam tão mal, como aconteceria nos Estados Unidos.

Poucos países permanecem hoje vítimas da clássica pobreza que era estável e dificilmente vencível. A maioria dos países da América Latina atingiu o ponto de arrancada (*take-off*) para o desenvolvimento econômico e consumo competitivo, e, portanto, para a pobreza modernizada; seus habitantes aprenderam a pensar como ricos e viver como pobres. Suas leis prescreveram seis ou dez anos de obrigatoriedade escolar. Não só na Argentina, mas também no México e Brasil, o cidadão médio define a educação adequada pelos padrões norte-americanos, mesmo que a possibilidade de conseguir escolaridade tão prolongada fique restrita a uma pequena minoria. Nesses países, a maioria já está amarrada à escola, isto é, está escolarizada num sentido de inferioridade para com os mais escolarizados. Seu fanatismo pela escola possibilita serem explorados duplamente: por um lado, permite uma crescente aplicação de verbas públicas para a educação de uns poucos; e por outro, permite uma crescente aceitação de controle social.

Paradoxalmente, a convicção de que a escolarização universal é absolutamente necessária, mantém-se mais firmemente nos países em que menos pessoas foram e serão servidas pelas escolas. Na América Latina, a maioria dos pais e crianças ainda podem tomar diferentes rumos em relação à educação. As somas governamentais investidas nas escolas e professores podem ser desproporcionalmente mais elevadas do que nos países ricos, mas estes investimentos são totalmente insuficientes para atender à maioria, nem mesmo para possibilitar quatro anos de frequência escolar. Fidel Castro fala como se intencionasse caminhar para a desescolarização quando promete que, por volta de 1980, Cuba estará em condições de acabar com sua universidade, uma vez que toda a vida em Cuba será uma experiência educacional. Ao nível da escola primária e secundária, porém,

Cuba – como qualquer outro país latino-americano – age como se a passagem por um período definido como “idade escolar” fosse um objetivo inquestionável para todos, retardado apenas por uma carência temporária de recursos.

[...]

A escola se apropria do dinheiro das pessoas e da boa vontade disponível. Para então desencorajar outras instituições a que assumam tarefas educativas. O trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar dependem da escola, por causa dos hábitos e conhecimentos que pressupõem, em vez de converterem-se nos meios de educação. E ainda, tanto as escolas como as outras instituições que dela dependem atingem custos vultosos.

[...]

A escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente. Na América Latina, a quantia de numerário público, gasta com cada estudante de grau universitário, é de 350 e 1.500 vezes a quantia gasta com um cidadão médio (isto é, o cidadão que está na faixa intermédia entre os mais pobres e os mais ricos. Nos Estados Unidos, a discrepância é menor, mas a discriminação é mais refinada. Os pais mais ricos, uns 10%, podem oferecer a seus filhos educação em estabelecimentos particulares e conseguir que se beneficiem das verbas de fundações. E, além disso, obtêm dez vezes a quantia “per capita” do erário público se fizermos a comparação com a média “per capita” gasta com os filhos dos 10% mais pobres. As principais causas são que as crianças ricas permanecem mais anos na escola, que um ano numa universidade é desproporcionalmente mais caro que um ano no secundário e que a maioria das universidades particulares depende – ao menos indiretamente – do dinheiro arrecadado pelos impostos.

A escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo

com o sistema internacional de castas. Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última.

O paradoxo das escolas é evidente: quanto maiores os gastos, maior sua destrutividade, dentro e fora de casa. Este paradoxo deve tornar-se assunto público. Admite-se geralmente, agora, que o ambiente físico será em breve destruído pela poluição bioquímica, a não ser que invertamos as tendências atuais de produção de bens físicos. Dever-se-ia reconhecer também que a vida social e pessoal está ameaçada igualmente pela poluição saúde, educação e bem-estar, o inevitável subproduto do consumo obrigatório e competitivo de bem-estar.

A escalada das escolas é tão destrutiva quanto a escalada armamentista, apenas que menos visível. Em toda parte do mundo os custos escolares aumentaram mais rapidamente que as matrículas e que o produto nacional bruto; em toda parte os gastos escolares permanecem sempre mais aquém das expectativas dos pais, mestres e alunos. Em toda parte esta situação desencoraja tanto a motivação quanto o financiamento de um plano em grande escala para a aprendizagem não escolar.

Os Estados Unidos estão provando ao mundo que nenhum país pode ser suficientemente rico para manter um sistema escolar que satisfaça as demandas que este mesmo sistema cria pelo simples fato de existir; porque um sistema escolar bem-sucedido escolariza pais e alunos para o valor supremo de um sistema escolar mais amplo cujo custo aumenta desproporcionalmente quando graus mais elevados estão em demanda e se tornam mais escassos.

[...]

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confun-

dir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias; mais ou menos como o fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição.

[...]

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Mistura-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola.

Instrução é escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem. A atribuição das funções exige uma série de condições que o candidato deve preencher se quiser atingir o posto. A escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções. Isto não é nem razoável, nem libertador. Não é razoável porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas. Não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social.

O currículo sempre foi usado para consignar um posto social. Às vezes podia ser pré-natal: o *karma* lhe determina uma casta e a



linhagem o insere na aristocracia. Podia tomar também a forma de um ritual, de uma sequência hierarquizada de ordenações sacras; ou consistia numa sucessão de feitos na guerra ou caça; e posteriormente podia até depender de uma série escalonada de favores do príncipe. A escolaridade universal visava a separar a atribuição de funções da história pessoal individual. Visava a dar a cada um igual oportunidade para qualquer emprego. Ainda hoje em dia há pessoas que erroneamente creem que a escola faz depender a confiança pública das realizações relevantes da aprendizagem. Contudo, ao invés de igualar as oportunidades, o sistema escolar monopolizou sua distribuição.

Para separar competência de currículo, as investigações sobre o histórico da escolaridade de uma pessoa deveriam ser proibidas, da mesma forma como o são sobre credo político, frequência à igreja, linhagem, hábitos sexuais ou “background” racial. Leis devem ser promulgadas que proíbam a discriminação baseada na escolaridade prévia. Obviamente as leis não podem acabar com os preconceitos contra os não escolarizados, nem pretendem forçar alguém a casar-se com um autodidata, mas podem desencorajar a discriminação injustificada.

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida.

A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças normais aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprende bem outra língua

consegue-o por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem sequencial. Vão passar algum tempo com seus avós, viajam ou se enamoram de um estrangeiro. A fluência na leitura é também, quase sempre, resultado dessas atividades extracurriculares. A maioria das pessoas que lê muito e com prazer crê que aprendeu isso na escola; quando conscientizadas, facilmente abandonam esta ilusão.

Mas o fato de grande parte da aprendizagem parecer dar-se ocasionalmente e ser um subproduto de alguma atividade, definida como trabalho ou lazer, não significa que a aprendizagem planejada não se beneficie da instrução planejada e que ambas não necessitem de aperfeiçoamento. O aluno, fortemente motivado, que se defronta com a tarefa de adquirir nova e complexa habilidade pode beneficiar-se muito da disciplina, atualmente associada com o mestre do passado que ensinava a ler hebraico, catecismo e tabuada. A escola tornou este tipo de ensino desusado e desacreditado, ainda que haja muitas aptidões que um estudante motivado e com capacidade normal possa assimilar em poucos meses, se ensinado nesta maneira tradicional. Isto se aplica tanto para aprender uma segunda ou terceira língua, como para ler ou escrever; para aprender as linguagens especiais da álgebra, programação em computadores, análise química, bem como para aprender habilidades manuais para ser datilógrafo, relojoeiro, encanador, consertador de televisão; ou também dançar, dirigir carro e mergulhar.

Em certos casos, a admissão a um programa de aprendizagem que vise determinada habilidade pode pressupor competência em outra habilidade, mas não deverá jamais depender do processo pelo qual tais habilidades pressupostas foram adquiridas. Consertar um aparelho de televisão pressupõe saber ler e alguma matemática; mergulhar exige saber nadar; dirigir carro, bem pouco de ambos.

O progresso na aprendizagem de habilidades é mensurável. Não é difícil precisar quais os melhores recursos necessários, em tempo e material, para um adulto médio motivado. O custo de ensinar uma

segunda língua da Europa Ocidental, atingindo um nível elevado de fluência fica entre quatrocentos a seiscentos dólares nos Estados Unidos; para uma língua oriental, o tempo de instrução necessário poderá ser o dobro. Isto seria ainda muito pouco, comparado com o custo de doze anos de escola na cidade de Nova Iorque (condição para admitir um trabalhador ao Departamento de Saúde) – quase quinze mil dólares. Não há dúvida de que tanto o professor como o tipógrafo e o farmacêutico protegem seu comércio mediante a ilusão pública de que seu treinamento é muito caro.

Atualmente as escolas têm o direito sobre a maioria dos fundos educacionais. O treinamento intensivo que custa menos que a escolarização correspondente é, atualmente, privilégio dos suficientemente ricos para dispensar a escola e daqueles que são enviados pelo exército ou grandes firmas para se formarem no seu campo de trabalho. Num programa de gradativa desescolarização da educação nos Estados Unidos, haverá, no início, uma limitação dos recursos disponíveis para o treinamento intensivo. Mas, posteriormente, ninguém teria obstáculos para, em qualquer época de sua vida, escolher um tipo de instrução entre centenas de habilidades possíveis, às custas do erário público.

Já agora poderia ser providenciado um sistema de crédito educacional em todo e qualquer centro de capacitação, com quantias limitadas, para pessoas de todas as idades, e não apenas para os pobres. Eu imagino este crédito sob a forma de um passaporte educacional ou uma carteira “edu-crédito” (“*edu-credit card*”) entregue a cada cidadão ao nascer. Para favorecer os pobres que provavelmente não usariam cedo seus subsídios anuais, poderia haver uma cláusula dispondo que haveria certas vantagens para usuários tardios dos “direitos” acumulados. Esses créditos vão permitir que a maioria das pessoas adquiram as habilidades mais demandadas quando quiserem, melhor, mais rapidamente, com menor custo e menos efeitos colaterais indesejáveis do que na escola.

Já não faltarão por muito tempo professores potenciais de habilidades porque, por um lado, a demanda por uma habilidade se desenvolve com sua prática dentro de uma comunidade e, por outro, uma pessoa exercendo determinada habilidade também poderia ensiná-la. Mas, atualmente, os que exercem habilidades que estão em demanda e que exigem um professor humano são desencorajados a partilharem essas habilidades com outros. Isso é feito por professores que monopolizam os registros de ensino ou por sindicatos que protegem seus interesses de classe. Centros de habilidades que fossem julgados pelos fregueses não pelas pessoas que empregam ou pelo processo usado, mas pelos resultados, abririam insuspeitas oportunidades de trabalho, muitas vezes até mesmo para aqueles considerados, agora, inimpregáveis. Não há razão para que tais centros não possam estar no próprio local de trabalho, onde o empregador e sua força de trabalho fornecessem instrução, bem como empregos, para aqueles que escolhessem usar seus créditos educacionais desta maneira.

[...]

Os instrutores tornam-se escassos por causa da crença no valor dos registros. O certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e plausível apenas a uma mente escolarizada. A maioria dos professores de artes e comércio são menos hábeis, menos inventivos e menos comunicativos que os melhores artesãos e comerciantes. A maioria dos professores de espanhol e francês que lecionam no secundário não falam a língua tão bem quanto seus alunos o fariam depois de meio ano de adequado treinamento. Experiências feitas por Angel Quintero, em Porto Rico, mostram que muitos adolescentes, se tiverem incentivos adequados, programas e acesso a instrumentos, são muito mais eficientes para introduzir seus colegas nas explorações científicas das plantas, estrelas, matéria e na descoberta de como e por que um motor ou rádio funciona do que a maioria dos professores escolares.

Se abirmos o “mercado”, as oportunidades de aprendizagem-treino podem ser vastamente multiplicadas. Isto depende de conjugar o professor certo com o aluno certo quando bem motivado por um programa inteligente, sem o constrangimento de um currículo.

A instrução livre e competitiva é uma blasfêmia subversiva para o educador ortodoxo. Dissocia a aquisição de habilidade da educação “humana” que as escolas associam intimamente e por isso favorece uma aprendizagem não licenciada, bem como um ensino não licenciado, por motivos inexprimíveis.

Está em voga atualmente uma proposição que parece, à primeira vista, ser muito ajuizada. Foi elaborada por Christopher Jencks, do *Center for the Study of Public Policy*, e endossada pelo *Office of Economic Opportunity*. Advoga que os “direitos” educacionais ou os subsídios educacionais sejam entregues aos pais ou alunos para que os gastem nas escolas de suas escolhas. Esses direitos individuais poderiam significar importante passo na direção certa. Precisamos de uma garantia para o direito de cada cidadão à parte igual dos recursos educacionais oriundos dos impostos, o direito de fiscalizar esta parte, o direito de mover uma ação quando negada. É uma forma de garantia contra taxaço regressiva.

A proposição de Jencks começa, porém, com uma declaração sinistra, de que os conservadores, liberais e radicais, todos se queixaram, em uma época ou outra, que o sistema educacional americano dá muito pouco incentivo aos educadores profissionais para que eles possam fornecer à maioria das crianças uma educação de alta qualidade. A proposição condena a si própria ao advogar subsídios educacionais que deverão ser gastos em escolarização.

É o mesmo que dar a um coxo um par de muletas e recomendar-lhe que só use amarradas uma na outra. Como a proposição para subsídios educacionais se apresenta agora, ela favorece o jogo, não só dos educadores profissionais, mas também dos racistas, dos promotores de escolas religiosas e de outros, cujos interesses são

socialmente segregacionistas. Enfim, restringir os “direitos” educacionais para uso exclusivo nas escolas favorece o jogo de todos os que querem continuar vivendo numa sociedade em que o progresso social está vinculado não a um comprovado conhecimento, mas a uma genealogia de aprendizagem pela qual se supõe seja este adquirido. Esta discriminação em favor das escolas que predomina nas explicações de Jencks pelo refinanciamento educacional pode descreditar um dos princípios mais necessários para a reforma do ensino: a devolução ao educando ou ao seu tutor mais próximo da iniciativa e responsabilidade financeira pela sua aprendizagem.

A desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular. Na maioria das escolas, um programa que vise a fomentar uma habilidade está sempre vinculado a outra tarefa que é irrelevante. A história está ligada ao progresso na matemática; e a assistência às aulas, ao direito de usar o campo de jogos.

A escola é ainda menos eficiente na concatenação das circunstâncias que incentivam o uso franco e explorador das habilidades adquiridas, para o qual reservo o termo “educação liberal”. A principal razão disso é que a escola obrigatória e a escolarização tornam-se um fim em si mesmo: uma estada forçada na companhia de professores que paga o duvidoso privilégio de poder continuar nessa companhia. Assim como o ensino de habilidades deve ser liberto de cerceamentos curriculares, assim deve a educação liberal estar dissociada da frequência obrigatória. Tanto a aprendizagem de habilidades quanto a educação do senso inventivo e

criativo podem ser favorecidos por disposições institucionais, mas são de natureza diversa e muitas vezes opostas.

A maior parte das habilidades é adquirida e aperfeiçoada por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto. O ensino de habilidades pode basear-se, por isso, na simulação de circunstâncias em que será usada. Mas a educação do uso das habilidades criativas e inventivas não pode basear-se em exercícios práticos. A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático. Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada na e pela comunidade. Baseia-se no esforço crítico de todos os que usam estas memórias criativamente. Baseia-se na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador e seu colega.

O instrutor de habilidades se apoia num conjunto de circunstâncias que permitem ao aprendiz desenvolver respostas-padrão. A função do orientador educacional ou do mestre está em ajudar a que os aprendizes façam este encontro para que a aprendizagem possa ocorrer. Junta algumas pessoas com outras, partindo de suas próprias questões não resolvidas. No máximo, ajuda o aluno a formular sua perplexidade, pois somente uma clara formulação do problema lhe dará a possibilidade de encontrar seu companheiro, levado como ele, neste momento, a investigar o mesmo assunto no mesmo contexto.

Reunir colegas para fins educacionais parece, à primeira vista, mais difícil que encontrar instrutores de habilidades e parceiros de um jogo. Uma das razões é o profundo medo que a escola implantou em nós, um medo que nos torna severos. A troca não autorizada de habilidades – mesmo de habilidades indesejadas – é mais viável e por isso parece menos perigosa do que a ilimitada oportunidade de reunir pessoas que compartilham um interesse

que para eles, neste momento, é social, intelectual e emocionalmente importante.

O professor brasileiro Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregadas de significado para ela. Paulo Freire faz com que os “alfabetizadores” se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como sejam, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel.

Lembro-me de um homem que queixava do pouco peso do lápis: era difícil manejá-lo porque não pesava tanto quanto uma pá; lembro-me também de outro que no caminho para o trabalho parou com seus companheiros e escreveu no chão, com a enxada, a palavra que haviam discutido: água.

Os “encontros educacionais” entre pessoas que foram devidamente escolarizadas é outro assunto, mas os que não precisam dessa ajuda são minoria, mesmo dentre os leitores de jornais sérios. A maioria não poderá e nem deverá reunir-se para discutir um “slogan”, uma palavra ou um quadro. A ideia, porém, é a mesma: poderão reunir-se em torno a um problema escolhido e definido por eles mesmos. A aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas. Grandes universidades tentam inutilmente alcançar esta aprendizagem multiplicando os cursos; mas geralmente fracassam porque estão presos a currículos, estru-



turas de curso e administração burocrática. Nas escolas, inclusive nas universidades, gasta-se a maioria dos recursos tentando comprar o tempo e a motivação de um número limitado de pessoa para que elas assumam determinados problemas e os resolvam segundo um programa ritualmente definido. A mais radical alternativa para a escola seria uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses.

Para esclarecer, tomemos um exemplo: como poderia funcionar um encontro intelectual em Nova Iorque. Qualquer pessoa, em qualquer momento e por um preço mínimo, poderia identificar-se em um computador dando-lhe endereço, número de telefone e indicando o livro, artigo, filme ou gravação sobre os quais gostaria de discutir com um parceiro qualquer. Dentro de poucos dias poderia receber pelo correio uma lista de outras pessoas que, recentemente, tomaram a mesma iniciativa. Com esta lista poderia combinar, por telefone, um encontro com pessoas que, a princípio, se tornariam conhecidas apenas pelo fato de terem procurado um diálogo sobre o mesmo assunto.

Congregar pessoas de acordo com seus interesses sobre determinado assunto é muitíssimo fácil. Permite a identificação simplesmente à base do mútuo desejo de discutir uma afirmação feita por uma terceira pessoa, e deixa a iniciativa de combinar o encontro ao indivíduo. Levantam-se normalmente três objeções contra essa minha sugestão, que ainda está em estruturação. Vou apresentá-las não só para esclarecer a teoria subjacente à sugestão – porque elas ilustram a arraigada resistência à desescolarização da educação e à separação da aprendizagem do controle social – mas também porque podem ajudar a sugerir recursos existentes e que não são atualmente usados para fins de aprendizagem.

A primeira objeção é: Por que a autoidentificação não pode ser baseada também numa ideia ou num tema? Certamente, esses

termos subjetivos também poderiam ser usados num sistema de computador. Os partidos políticos, as igrejas, sindicatos, clubes, associações de vizinhos e sociedades profissionais já organizaram suas atividades educacionais dessa maneira e, na realidade, atuam como escolas. Congregam pessoas para examinar certos “temas”; estes são tratados em cursos, seminários e currículos em que os presumíveis “interesses comuns” estão previstos. Tais congressos temáticos são, por definição, professorizados (teacher-centered): requerem uma presença autoritária que defina para os participantes o ponto inicial de sua discussão.

Em contrapartida, nos encontros por motivo de título de livro ou filme etc., na sua forma mais simples, deixa-se ao autor definir a linguagem especial, os termos e a estrutura em que se coloca determinado problema ou acontecimento; e isto possibilita aos que aceitam este ponto de partida identificarem-se uns aos outros. Reunir, por exemplo, pessoas em torno à ideia de “revolução cultural” leva, geralmente, à confusão ou à demagogia. Mas reunir interessados em ajudar-se mutuamente a entender determinado artigo de Mao, Marcuse, Freud ou Goodman está dentro da vasta tradição de aprendizagem liberal, desde os *Diálogos* de Platão – que se baseiam em presumíveis afirmações de Sócrates – até comentários de Tomás de Aquino sobre sentenças de Pedro Lombardo. A ideia de reunir-se em torno a um título é, pois, totalmente diversa da teoria em que se baseou a criação dos clubes de seleção de livros (Great Books): em vez de basear-se na seleção de alguns professores de Chicago, quaisquer duas pessoas podem escolher qualquer livro para análise mais aprofundada.

A segunda objeção: por que não incluir na identificação dos que procuram parceiros informações sobre idade, antecedentes, visão de mundo, competência, experiência, ou outra característica? Novamente, não haveria razões contrárias à possível ou efetiva introdução dessas restrições discriminatórias em algumas das muitas universidades – com ou sem paredes – que poderiam usar os encontros-

títulos como um instrumento organizacional básico. Posso imaginar um sistema destinado a incentivar encontros de pessoas interessadas em que o autor do livro escolhido esteja presente ou representado; ou um sistema que garanta a presença de um competente orientador; ou um sistema a que tenham acesso apenas os alunos inscritos num departamento ou matriculados numa escola; ou ainda um sistema que permita encontros apenas de pessoas que definiram sua posição básica em relação ao livro a ser debatido. Poder-se-ia encontrar, para cada uma dessas restrições, vantagens com fins específicos de aprendizagem. Mas temo que, as mais das vezes, o motivo real de propor tais restrições seja a desconfiança, oriunda da presunção de que evitar que ignorantes se reúnem com ignorantes em torno a um texto que eles podem não compreender e que eles leem apenas porque estão interessados nele.

A terceira objeção: Por que não dar, aos que procuram parceiros, assistência incidental que facilitará seus encontros – espaço, horário, material e proteção? Isto é feito atualmente pelas escolas com toda a ineficiência característica das grandes burocracias. Se deixarmos a iniciativa das reuniões aos que procuram parceiros, as organizações que ninguém, hoje em dia, classifica de educacionais, provavelmente farão isto bem melhor. Penso nos proprietários de restaurantes, editores, serviços telefônicos, gerentes das secções de grandes firmas comerciais, agentes de viagens que poderiam melhorar seus serviços tornando seus recintos atrativos para reuniões educacionais.

Num primeiro encontro, digamos, num café, os parceiros poderiam identificar-se colocando o livro em discussão próximo a suas xícaras. As pessoas que tomaram a iniciativa desses encontros logo aprenderão quais itens abordar para encontrar as pessoas que procuravam. O risco de que a discussão autoescolhida com um ou mais estranhos possa levar à perda de tempo, desilusão ou mesmo a enfado é, certamente, menor que o mesmo risco assumido por um candidato à escola. Um encontro arranjado pelo computador para

discutir um artigo que apareceu numa revista nacional, mantido num café da Quarta Avenida, não obrigará a nenhum dos participantes a ficar na companhia de seus novos conhecidos por mais tempo do que leva para tomar uma xícara de café, nem estará obrigado a encontrar-se com qualquer um deles uma segunda vez. Há grandes oportunidades de que isso ajudará a descerrar a opacidade da vida numa cidade moderna, a fazer novas amizades, a realizar trabalhos autoescolhidos e fazer leituras críticas. (É inegável o fato de que o FBI poderia fazer um registro das leituras e encontros das pessoas; que isto ainda preocupe a alguém em 1970 é divertido para um homem livre que, quer queira quer não, contribui com sua parte para afogar os bisbilhoteiros nas mesquinharias que ficam coletando).

Tanto o intercâmbio de habilidades quanto o encontro de parceiros baseiam-se na pressuposição de que educação para todos significa educação por todos. Não é o recrutamento para instituições especializadas que leva a uma cultura popular, mas, sim, a mobilização de toda a população. O direito igual de cada pessoa de exercer sua competência para aprender e instruir-se é, atualmente, pré-esvaziado pelos professores com certificado. Por sua vez, a competência do professor é restringida ao que é permitido fazer na escola. E mais, trabalho e lazer estão alienados um do outro enquanto efeito: supõe-se que tanto o expectador quanto o trabalhador cheguem ao local de trabalho prontinhos para ajustar-se a uma rotina preparada para eles. A adaptação, na forma usada nos projetos de produtos; a instrução e a publicidade molda-os para suas funções tão bem quanto a educação formal, ministrada nas escolas. Radical alternativa para uma sociedade desescolarizada exige não apenas novos e formais mecanismos para aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, mas implica novo enfoque da educação incidental ou informal.

A educação incidental não pode mais voltar às formas que a aprendizagem teve nos povoados ou nas cidades medievais. A

sociedade tradicional era mais parecida a um conjunto de círculos concêntricos de estruturas significativas, ao passo que o homem moderno precisa aprender a encontrar sentido em muitas estruturas às quais está ligado apenas marginalmente. Nos povoados, a linguagem, a arquitetura, o trabalho, a religião e os costumes familiares eram coerentes e se explicavam e se reforçavam mutuamente. Crescer num deles implicava crescimento nos outros. Mesmo o aprendizado especializado era subproduto de atividades especializadas, como fazer sapatos ou cantar salmos. Se um aprendiz jamais chegasse a mestre ou perito, contribuía para fazer sapatos ou para solenizar os serviços religiosos. A educação não competia em tempo com o trabalho e nem com o lazer. Quase toda a educação era complexa, durava a vida toda e não era planejada.

A sociedade contemporânea é o resultado de projetos conscientes e neles devem ser projetadas oportunidades educacionais. Nossa confiança na instrução especializada e de tempo integral pela escola tende a diminuir; temos que achar outras maneiras de aprender e ensinar: a qualidade educacional de todas as instituições deverá aumentar novamente. Este prognóstico é, no entanto, muito ambíguo. Pode significar que os homens da era moderna serão sempre mais vítimas de um real processo de instrução e manipulação total, uma vez privados da mais leve pretensão de independência crítica que as escolas liberais agora ministram para, ao menos, alguns de seus alunos. Pode significar também que os homens vão escudar-se menos atrás de certificados obtidos em escolas, ganhando coragem para “responder à altura” e desse modo controlar e instituir as instituições de que participam. Para assegurar isto devemos aprender a medir o valor social do trabalho e do lazer pela permuta educacional que eles ensejam. Participação efetiva na política de uma rua, de um lugar de trabalho, de uma biblioteca, de um programa noticioso ou de um hospital é, portanto, a melhor medida para avaliar seu nível como instituição educacional.

Recentemente, falei a um grupo de alunos do 2º grau que estavam organizando um movimento de resistência contra a obrigatoriedade de terem que ingressar na série seguinte. Seu lema era “participação, mas não simulação”. Estavam decepcionados porque isto fora interpretado como exigência para menos e não para mais educação. Lembrei-me da resistência que Karl Marx opôs a um item do programa Gotha que – há cem anos – queria proibir o trabalho de crianças. Opôs-se porque achava que a educação dos jovens só poderia dar-se no trabalho. Se o melhor fruto do trabalho humano for a educação que dele provém e a oportunidade que dá ao homem de iniciar a educação de outros, então a alienação da sociedade moderna no sentido pedagógico é ainda pior que sua alienação econômica.

O maior obstáculo para chegar a uma sociedade que realmente eduque foi muito bem definido por um amigo meu, negro, em Chicago. Disse-me que nossa imaginação estava “totalmente escolarizada”. Permitimos que o estado ausculte as deficiências educacionais universais de seus cidadãos e crie uma repartição especializada para tratá-las. Partilhamos, portanto, da ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os outros e o que não é; exatamente como as gerações passadas que faziam leis para definir o que era sagrado e o que era profano.

Durkheim dizia que o fato de se dividir a realidade social em dois campos foi a verdadeira essência da religião antiga. Há, dizia ele, religiões sem o sobrenatural e religiões sem deuses, mas nenhuma que não subdivida o mundo em coisas, tempos e pessoas que são sagrados e outros que, conseqüentemente, são profanos. A constatação de Durkheim pode ser aplicada à sociologia de educação, pois a escola é, também, numa perspectiva bem semelhante, absolutamente divisória.

A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos,

serviços e profissões são “acadêmicos” ou “pedagógicos”, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não educativo.

A partir de Bonhoeffer, os teólogos contemporâneos chamaram a atenção para a confusão hoje existente entre a mensagem bíblica e a religião institucionalizada. Apela para experiência quando dizem que a liberdade cristã e a fé, geralmente, tiram proveito da secularização. Suas afirmações, evidentemente, soam blasfemas para certos eclesiásticos. Sem dúvida, o processo educacional se beneficiará da desescolarização da sociedade, mesmo que esta exigência soe para muitos escolarizantes como traição ao iluminismo. Mas é o próprio iluminismo que está sendo extinguido nas escolas.

A secularização da fé cristã depende da dedicação que a ela têm os cristãos enraizados na igreja. De forma algo semelhante, a desescolarização da educação depende da liderança dos que foram criados nas escolas. Não podem servir-se do currículo como âlibi para a tarefa: cada um de nós permanece responsável pelo que foi feito dele, mesmo que nada mais possa fazer do que aceitar sua responsabilidade e servir como advertência aos outros.

### Fenomenologia da escola

Algumas palavras tornam-se tão flexíveis que deixam de ser úteis. “Escola” e “ensino” são palavras desse tipo. Elas se ajustam dentro de qualquer interstício da linguagem como uma ameba. Os russos aprenderão pelo ABM<sup>13</sup>, as crianças negras pelo IBM<sup>14</sup>; um exército pode vir a ser a escola de uma nação.

A busca de alternativa na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por “escola”. Pode-se fazê-lo de diversas maneiras. Poderíamos começar pela enumeração das funções latentes, exercidas pelos modernos sistemas escola-

<sup>13</sup> ABM = Anti-Balistic Missiles

<sup>14</sup> IBM = International Business Machines

res como proteção, seleção, instrução e aprendizagem. Seria interessante fazer uma análise clínica e verificar quais dessas funções latentes prestam serviço ou desserviço aos professores, empresários, crianças, pais ou profissões. Seria interessante também fazer um levantamento da história da cultura ocidental e das informações reunidas pela antropologia para descobrir as instituições que tiveram um desempenho semelhante ao da escola atual. Seria interessante, enfim, recordar as inúmeras afirmações normativas desde o tempo de Comênio ou de Quintiliano, e descobrir de quais delas mais se aproxima o moderno sistema escolar. Qualquer dessas abordagens nos obrigará a começar com certas suposições sobre relacionamento entre escola e educação. Para criar linguagem que seja possível falar da escola sem contínuas referências à educação, resolvi começar com algo que poderia ser chamado de fenomenologia da escola pública. Definirei, para tanto, a “escola” como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com presença de um professor.

*Idade* – A escola agrupa pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções.

Estamos acostumados com crianças. Decidimos que deverão ir à escola fazer o que se lhes manda, não ter economias ou família próprias. Esperamos que conheçam seu lugar e se comportem como crianças. Recomendamos, com saudade ou tristeza, o tempo em que também éramos crianças. Supõe-se que toleremos o comportamento infantil das crianças. A humanidade é, para nós, uma espécie de instituição afligida e abençoada com a missão de cuidar das crianças. Esquecemos, porém, que nosso atual conceito de “meninice” desenvolveu-se apenas recentemente na Europa Ocidental e mais recentemente ainda nas Américas.



A meninice, como algo distintivo da infância, adolescência ou juventude, era desconhecida à maioria dos períodos históricos. Algumas eram cristãs nem mesmo consideravam suas proporções corporais. Artistas pintavam a criança como se fosse miniatura de adulto, sentada nos braços de sua mãe.

As crianças aparecem na Europa justamente com os relógios de bolso e os agiotas cristãos do Renascimento. Antes do nosso século, pobres e ricos nada entendiam de roupas para crianças, jogos de crianças ou de imunidade legal da criança. O ser criança era coisa da burguesia. O filho do trabalhador, do camponês ou do nobre, todos se vestiam como seus pais, brincavam como seus pais e eram enforcados da mesma maneira que seus pais. Depois que a burguesia descobriu “o ser criança”, tudo mudou. Apenas algumas igrejas continuaram a respeitar, por certo tempo, a dignidade e maturidade dos jovens. Até o Concílio Vaticano II ensinava-se às crianças que o cristão chegava ao discernimento moral e à liberdade aos sete anos e, a partir daí, era capaz de cometer pecados, pelos quais poderia ser castigado com o inferno eterno. Pelos meados do século atual, os pais da classe média começaram a evitar o impacto dessa doutrina sobre seus filhos. Seu modo de pensar sobre crianças prevalece atualmente na prática da Igreja.

Até o século passado, as “crianças” das famílias da classe média eram formadas em casa com a ajuda de preceptores e escolas particulares. Só com o advento da sociedade industrial tornou-se possível e acessível às massas a produção intensa da “infância”. O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ela produz. Uma vez que a maioria das pessoas vive, hoje, fora das cidades industriais, já não experimenta a infância. Nos Andes, quando a pessoa se torna “útil”, começa a arar o solo. Antes disso, guarda os rebanhos. Se for uma pessoa bem nutrida, torna-se útil aos onze anos, caso contrário aos doze. Certa vez conversava com o guarda-noturno, Marcos, sobre seu filho de onze anos que trabalha-

va numa barbearia. Disse-lhe, em espanhol, que seu filho ainda era “niño”. Marcos, surpreso, retrucou com sorriso franco: “Don Ivan, acho que o Senhor tem razão”. Notei que, até esta minha observação, o pai pensava em Marcos apenas como seu “filho”; senti-me culpado por ter descerrado o véu da infância entre duas pessoas tão sensíveis. Se eu dissesse a um morador da favela de Nova Iorque que seu filho, já empregado, era ainda “criança”, não se mostraria surpreso. Sabe perfeitamente que seu filho de onze anos deveria gozar da infância e lamenta que assim não seja. O filho de Marcos tinha ainda que ser sensibilizado para anelo pela infância; o filho do nova-iorquino sente-se despojado dela.

A maioria das pessoas não quer ou não pode proporcionar uma infância moderna a seus filhos. Mas parece também que a infância é um peso para boa parte daqueles poucos que a podem gozar. Muitos são forçados a passar por ela e não se alegram, de forma nenhuma, por desempenhar o papel de criança. Passar pela infância significa estar condenado a um processo de conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto por uma sociedade que perverte inclusive a própria idade escolar.

Stephen Daedalus e Alexander Portnov não gostaram da infância e, creio, muitos de nós não gostaríamos de ser tratados como crianças.

Se não houvesse uma instituição de aprendizagem obrigatória e para determinada idade, a “infância” deixaria de ser produzida. Os jovens das nações ricas estariam liberados de sua destrutividade e as nações pobres não tentariam rivalizar com a infantilidade das nações ricas. Se a sociedade quisesse superar sua idade infantil, teria que tornar-se suportável para os jovens. Já não poderia ser mantida a atual disjunção entre uma sociedade adulta que pretende ser humana e o ambiente escolar que zomba da realidade.

A desinstalação da escola poderia acabar com a atual discriminação contra recém-nascidos, adultos e velhos e deixar de favore-

cer apenas adolescentes e jovens. A decisão social de colocar preferentemente recursos educacionais à disposição daqueles que superaram a extraordinária capacidade de aprender dos quatro primeiros anos e não atingiram o grau da aprendizagem automotivada parecerá, retrospectivamente, um tanto bizarra.

A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças precisam de escola. A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças aprendem na escola. Mas esta mesma sabedoria institucionalizada é produto de escolas, pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola. Somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar.

*Professores e alunos* – Por definição, as crianças são alunos. A demanda do meio infantil cria um ilimitado mercado para professores registrados. A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar este axioma, apesar da evidência em contrário.

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola.

Todos aprendemos o como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Mesmo as crianças que estão sob cuidados, dia e noite, de um professor não constituem exceção. Os órfãos, os excepcionais e os filhos de professores escolares adquirem a maioria de seus conhecimentos fora do processo “educacional” planejado para eles. Os professores deram uma fracassada demonstração quando tentaram incrementar a aprendizagem dos pobres. Os pais pobres que desejam

que seus filhos frequentem a escola não se interessam pelo que vão aprender tanto quanto pelo certificado e pelo dinheiro que irão ganhar. E os pais da classe média confiam seus filhos aos cuidados de um professor para resguardá-los de aprender o que os pobres aprendem na rua. As pesquisas educacionais vêm, crescentemente, demonstrando que as crianças aprendem a maior parte do que os professores pretendem ensinar-lhes dos seus grupos de amigos, das histórias em quadrinhos, de observações fortuitas e, sobretudo, da mera participação no ritual escolar. Os professores, na maioria dos casos, obstaculizam esta aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresentam na escola.

Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contato com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso (*drop out*). Apesar disso aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam da escola sempre e sempre mais. A escola os institui na sua própria inferioridade, através da cobrança de impostos escolares, ou através de um demagogo que cria expectativas pela escola, ou através de seus filhos quando estes já morderam o anzol. Desse modo os pobres são despojados de sua autoestima pela submissão a um credo que garante a salvação apenas pela escola. A Igreja lhes deu ao menos uma chance de arrependimento na hora da morte. A escola lhes deixa a expectativa (uma esperança vã) de que seus netos o farão. Esta expectativa refere-se, obviamente, a um maior aprendizado oriundo da escola e não de professores.

Os alunos nunca atribuíram aos professores o que aprenderam. Tanto os mais brilhantes quanto os mais bobos sempre confiaram na sorte, leituras e esperteza para passar nos exames, motivados pela vara ou pelo desejo de fazer carreira.

Os adultos gostam de romantizar seu tempo de escola. Recordando, atribuem o que aprenderam ao professor que com eles

teve paciência. Estes mesmos adultos se preocupariam com a saúde mental de uma criança que viesse para casa e lhes contasse o que aprendera de cada um dos professores.

As escolas criam empregos para seus professores, não importa o que os alunos aprendem deles.

*Frequência de tempo integral* – Todo mês vejo nova lista de proposições feitas por alguma indústria norte-americana à Agência de Desenvolvimento Internacional (AID) sugerindo a substituição dos “mestres-escola” latino-americanos por monitores de ensino programado ou, simplesmente, pela TV. Nos Estados Unidos vem tendo aceitação a ideia do ensino como empreendimento conjunto de pesquisadores educacionais, planejadores e técnicos. Não importa que o professor seja tradicional ou uma equipe de homens com uniforme branco. Não importa que tenha êxito ou fracassem no ensinar as matérias relacionadas no programa. O professor profissional cria um meio sagrado.

A incerteza sobre o futuro do ensino profissional coloca em perigo a existência das salas de aula. Se os profissionais da educação se especializam em promover a aprendizagem, terão que abandonar um sistema que exige entre 750 a 1.000 reuniões por ano. Obviamente os professores fazem muito mais. A sabedoria institucionalizada das escolas diz aos pais, alunos e educadores que o professor que quer ensinar deve exercer sua autoridade num recinto sagrado. Isso também vale para professores cujos alunos passam a maior parte de seu tempo escolar numa sala de aula sem paredes.

A escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus frequentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta.

Ao representar esses diferentes papéis o professor baseia sua autoridade em diferentes exigências.

O *professor-guardião* atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro

da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas.

O *professor-moralista* substitui os pais, Deus ou o estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está *in loco parentis* para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação.

O *professor-terapeuta* julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto.

Dizer que a sociedade liberal pode apoiar-se na escola moderna é paradoxo. A salvaguarda da liberdade individual fica suspensa no relacionamento de um professor com seu aluno. Quando o professor reúne em sua pessoa as funções de juiz, ideólogo e médico perverte-se o estilo fundamental da sociedade pelo mesmo processo que deveria preparar para a vida. Um professor que reúne esses três poderes contribui muito mais para a distorção da criança do que as leis que determinam sua minoridade legal e econômica, ou que restringem seu direito à livre reunião e residência.

Os professores não são os únicos profissionais que oferecem terapia. Os psiquiatras educacionais, os orientadores vocacionais e mesmo os advogados ajudam seus clientes a decidir, a desenvolver sua personalidade e a aprender. Mas o sentimento comum diz ao cliente que esses profissionais se abstêm de impor sua opinião sobre o certo e o errado ou de forçar alguém a seguir seus conselhos. Os professores e os padres são os únicos profissionais que se acham autorizados a imiscuir-se nos assuntos privados de seus clientes, ao

mesmo tempo em que pregam para uma audiência cativa.

As crianças não têm proteção nem do primeiro e nem do quinto mandamento, quando estão diante desse padre secular, o professor. A criança se defronta com um homem que usa uma invisível tríplice coroa, semelhante à tiara papal, o símbolo da tríplice autoridade, reunida numa só pessoa. Para a criança, o professor pontifica como pastor, profeta, sacerdote; ele é ao mesmo tempo, guia, professor, e ministro do sagrado ritual. Reúne as pretensões dos papas medievais numa sociedade que garante que essas pretensões nunca serão exercidas juntas, por uma instituição estabelecida e obrigatória, seja Igreja ou estado.

A definição das crianças como alunos de tempo integral permite ao professor exercer uma espécie de poder que é muito menos limitado por restrições constitucionais e consuetudinárias do que o poder exercido por guardiães de outras áreas sociais. A idade cronológica desqualifica as crianças das salvaguardas que são rotina para os adultos num asilo moderno, seja manicômio, mosteiro ou prisão.

A frequência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as mergulha num ambiente bem mais primitivo, mágico e muito sério. A escola não poderia criar tal ambiente em que as normas da realidade comum ficam suspensas, a não ser mediante o encarceramento dos jovens em recinto sagrado durante muitos anos sucessivos. A lei da frequência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta. A infância universal e a atmosfera carregada das salas de aula não poderiam existir sem a escola. No entanto, as escolas como canais compulsórios da aprendizagem poderiam existir sem ambas e ser mais repressivas e destrutivas que qualquer coisa conhecêssemos. Para entender o que isso significa para a desescolarização da sociedade e não apenas para a reforma dos estabelecimentos de ensino, pre-

cisamos, agora, abordar o secreto currículo escolar. Não estamos interessados aqui, diretamente, no secreto currículo que marca os pobres nas ruas de um gueto, nem no secreto currículo das salas de aula luxuosas que beneficia o rico. Estamos interessados, sim, em chamar a atenção para o fato de que o cerimonial ou ritual da própria escolarização constitui semelhante currículo. Nem o melhor dos professores consegue dele resguardar totalmente seus alunos. Inevitavelmente, este secreto currículo da escolaridade ajunta preconceitos e culpa à discriminação que a sociedade pratica contra alguns de seus membros e concede aos privilegiados um novo título de condescenderem com a maioria. Também de maneira inevitável, este secreto currículo presta-se como rito de iniciação para a sociedade de consumo, orientada para o progresso, tanto para ricos como para pobres (Illich, 1976, pp. 57-68).

#### A nova alienação

A escola não é apenas a nova religião do mundo. É também o mercado de trabalho de mais rápido crescimento no mundo inteiro. A engenharia dos consumidores tornou-se o principal setor do crescimento da economia. Enquanto decrescem, nos países ricos, os custos da produção, há uma crescente concentração de capital e trabalho na grande empresa de habilitar o homem para o consumo disciplinado.

Na década passada os investimentos de capital diretamente relacionados com o sistema escolar foram maiores que os gastos com a defesa do país. O desarmamento apenas acelerará o processo pelo qual a indústria da aprendizagem vai ocupar o centro da economia nacional. A escola dá ilimitadas oportunidades para o desperdício legalizado, enquanto sua destrutibilidade continua irreconhecível e o custo dos paliativos aumenta.

Se somarmos os que dedicam tempo integral ao ensino aos que assistem às aulas por tempo integral, perceberemos que a assim cha-



mada superestrutura tornou-se o principal empregador da sociedade. Nos Estados Unidos, sessenta e dois milhões de pessoas estão na escola e oitenta milhões trabalham em outros lugares. Isto é muitas vezes esquecido pelos analistas neomarxistas que afirmam dever o processo de desescolarização ser postergado ou posto entre parênteses até que outras desordens, tradicionalmente aceitas como mais fundamentais, sejam corrigidas por uma revolução econômica e política. A estratégia revolucionária poderá ser realisticamente planejada, unicamente, se a escola for considerada como indústria. Para Marx, o custo de produção de demandas para os bens de consumo era pouco significativo. Hoje em dia, a maior parte do esforço humano está engajado na produção de demandas que podem ser satisfeitas pela indústria que, por sua vez, requer sempre mais capital. E a maior parte disso é feita na escola.

A alienação, na concepção tradicional, era consequência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando a educação da realidade e o trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Apreendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura que se ajustarão a alguma instituição.

A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante

um número sempre maior de anos de vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana (Illich, 1976, pp. 85-87).

### Potencial revolucionário da desescolarização

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

Muitos revolucionários, que o são a seu modo, são vítimas da escola. Consideram a própria libertação como produto de um processo institucional. Somente o libertar-se da escola dissipará essas ilusões. A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada. Cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização; unicamente nós temos o poder de fazê-lo. Ninguém será desculpado se não conseguir se libertar da escolarização. As pessoas não conseguiram libertar-se da Coroa até que, ao menos alguns, se libertaram da Igreja estabelecida. Não conseguirão libertar-se do consumo progressivo a menos que se libertem da obrigatoriedade escolar.

Todos estamos envolvidos na escolarização, seja pelo lado da produção, seja pelo lado do consumo. Estamos supersticiosamente convencidos que uma boa aprendizagem pode e deve ser pro-

duzida em nós e que nós podemos produzi-la nos outros. Nossa tentativa de afastar-nos do conceito de escola revelará a resistência que em nós acharemos quando tentarmos renunciar ao consumo ilimitado e à difundida presunção de que os outros podem ser manipulados para seu próprio bem. No processo escolar, ninguém está totalmente livre de ser explorado pelos outros.

A escola é o maior e o mais anônimo empregador que existe. Ela é o melhor exemplo de uma nova espécie de empresa, sucessora das corporações, fábricas e sociedade anônimas. As corporações multinacionais que dominaram a economia estão sendo complementadas agora, e podem ser substituídas, algum dia, por agências de serviços supranacionais. Estas empresas apresentam seus serviços de tal forma que todos os homens se sintam obrigados a consumi-los, redefinindo periodicamente o valor de seus serviços, obedecendo a um ritmo quase idêntico em todos os lugares.

O transporte que depende de novos carros e super-rodovias serve à mesma necessidade, institucionalmente empacotada, de conforto, prestígio, velocidade e outros artifícios, quer seus componentes sejam produzidos pelo estado, quer não. A aparelhagem da assistência médica define um tipo peculiar de saúde, quer seja o atendimento pago pelo estado, quer pelo indivíduo. A promoção com vistas ao diploma ajeita o estudante para ocupar um lugar na mesma pirâmide internacional do contingente humano qualificado; não importa quem dirija a escola.

Em todos esses casos, o emprego é um benefício escondido: o motorista de um carro particular, o paciente que baixa ao hospital, o aluno na sala de aula, todos devem ser considerados, agora, como partes de uma nova classe de “empregados”. Um movimento de libertação que começasse na escola e tivesse fundado na conscientização dos professores e alunos de serem simultaneamente exploradores e explorados poderia ser o protótipo da estratégias revolucionárias do futuro; pois um radical programa de desesco-

larização poderia treinar os jovens no novo estilo de revolução necessário para desafiar um sistema social que apresenta como obrigatórios a “saúde”, o “bem-estar” e a “segurança”.

Os riscos de uma revolta contra a escola são imprevisíveis, mas não menos horríveis que os riscos de uma revolução que principiasse em qualquer grande instituição. A escola ainda não está organizada para a autoproteção tão eficazmente quanto um estado-nação ou uma grande corporação. A libertação das amarras da escola poderia acontecer sem derramamento de sangue. As represálias dos inspetores escolares e dos seus aliados nas cortes e agências de emprego poderão assumir formas cruéis contra o transgressor individual, especialmente se for pobre, mas serão impotentes contra o surgimento de um movimento de massa.

A escola tornou-se problema social; é atacada por todos os lados. Cidadãos particulares e seus governos financiaram experiências não convencionais em todo o mundo. Recorrem a artifícios estatísticos incomuns para manter a crença e salvar a aparências. O ânimo de alguns educadores é semelhante ao dos bispos católicos após o Concílio Vaticano II. Os currículos das chamadas “escolas livres” se assemelham à liturgia das missas acompanhadas de músicas folclóricas ou de rock. As reivindicações dos estudantes do nível secundário, no sentido de terem voz na escola de seus professores, são tão estridentes quanto as reivindicações dos paroquianos exigindo participação na escolha de seus pastores. Mas, para a sociedade, a parada é bem maior quando uma significativa minoria perde sua fé na escolarização. Isto poria em perigo não só a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a coprodução de bens e demandas, mas também, da ordem política, construída sobre o estado-nação, ao qual a escola entrega seus alunos.

Nossa opção é suficientemente clara. Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados, ou redescobrimos que a legislação,

planejamento e investimento – se for possível dar-lhes um lugar na educação formal – devem ser usados principalmente para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais.

Se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudoescolas e totalitários gerentes da informação. Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas. Número crescente de burocratas vai arvorar-se em professores. A linguagem do homem da escola já foi escolhida pelo publicitário. Numa sociedade escolarizada, a guerra e a repressão civil encontram uma justificativa educacional. A guerra pedagógica, o estilo Vietnã, será justificada sempre mais como única forma de ensinar ao povo o valor supremo do interminável progresso.

A repressão será vista como esforço missionário para apressar a vinda do Messias mecânico. Mais e mais países recorrerão à tortura pedagógica para manter submissa a população. Esta tortura pedagógica não é usada para obter informações ou para satisfazer necessidades psíquicas de sádicos. Estriba-se num terror ocasional para quebrantar a integridade de uma população e fazer dela material plástico, moldável aos ensinamentos inventados por tecnocratas. A natureza totalmente destrutiva e sempre progressiva da instrução obrigatória vai alcançar os últimos limites de sua lógica se não começarmos a libertar-nos, já agora, de nosso falso orgulho pedagógico, de nossa crença que o homem pode fazer o que Deus não pode, isto é, manipular os outros para sua própria salvação.

Muitas pessoas já estão acordando para a inexorável destruição que as tendências da atual produção representam para o meio ambiente. Mas pessoas isoladas têm poder muito limitado para

modificar essas tendências. A manipulação de homens e mulheres, iniciadas na escola, alcançou igualmente um ponto sem saída e a maioria das pessoas ainda não se deu conta disso. Ainda se incentiva a reforma escolar, da mesma forma como Henry Ford III propõe automóveis menos poluidores.

Daniel Bell diz que nossa época se caracteriza por uma extrema disjunção entre estruturas culturais e sociais; a primeira devota a atitudes apocalípticas, a outra a decisões tecnocráticas. Isto se aplica a muitos reformadores educacionais que se sentem impelidos a condenar quase tudo o que caracterize escolas modernas, mas, ao mesmo tempo, propõem novas escolas.

Em seu livro *Estrutura das revoluções científicas* (*The Structure of Scientific Revolutions*)<sup>15</sup>, Thomas Kuhn diz que tal dissonância precede, inevitavelmente, o surgimento de um novo paradigma cognoscitivo. Os fatos relatados por aqueles que observaram a livre queda dos corpos, por aqueles que retornaram do outro lado da Terra e por aqueles que usaram o novo telescópio não se adequaram à visão de Ptolomeu. Bem depressa foi aceito o princípio de Newton. A dissonância que caracteriza muitos jovens de hoje não é tanto de ordem cognoscitiva, mas de ordem de atitudes – um sentimento nítido sobre aquilo a que uma sociedade tolerável não se pode assemelhar. O surpreendente dessa dissonância é a capacidade de um grande número de pessoas de tolerá-la.

A capacidade de perseguir metas incongruentes requer uma explicação. Segundo Max Gluckman, todas as sociedades possuem determinados recursos para esconder essas dissonâncias de seus membros. Sugere ele que é esta a finalidade dos ritos. Os ritos podem esconder de seus participantes até mesmo discrepâncias e conflitos entre os princípios sociais e a organização social. En-

---

<sup>15</sup> Em 1995 já alcançara, no Brasil, a 3.ª edição, tendo sido publicado pela Editora Perspectiva (nota do organizador deste volume).

quanto o indivíduo não estiver explicitamente consciente do caráter ritual do processo pelo qual foi iniciado às forças que modelam seu cosmos, não poderá quebrar o encanto e criar a imagem de um novo cosmos. 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, 1976, pp. 87-93).

### As escolas como falsos serviços públicos

À semelhança das rodovias, a escola dá impressão, à primeira vista, de estar aberta igualmente a todos os aspirantes. Mas, de fato, está aberta apenas aos que constantemente renovam suas credenciais. Assim como as rodovias dão impressão de que seu atual nível de custo por ano é necessário para que as pessoas se possam locomover, assim também as escolas são consideradas essenciais para atingir a competência exigida pela sociedade que usa a moderna tecnologia. Já explicamos que as rodovias são serviços públicos espúrios, frisando o fato de dependerem dos automóveis particulares. As escolas baseiam-se na hipótese, igualmente espúria, de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular.

As rodovias resultam de uma perversão do desejo e necessidade de locomover-se que se converte em demanda por carro particular. As próprias escolas pervertem a natural inclinação de crescer e aprender, convertendo-a em demanda pela instrução. A demanda pela maturidade manufaturada é uma abnegação bem maior da iniciativa própria do que a demanda por bens manufaturados. As escolas não estão apenas à direita das rodovias e dos carros; elas pertencem ao extremo do espectro institucional, ocupado pelos asilos totalitários. Mesmo os produtores de quantidades de cadáveres matam apenas corpos. A escola, fazendo com que os homens abdicuem da responsabilidade por seu crescimento próprio, leva muitos a uma espécie de suicídio espiritual.

As rodovias são pagas, em parte, por aqueles que as usam, uma vez que o pedágio e os impostos da gasolina são cobrados apenas dos motoristas. A escola, no entanto, é um perfeito sistema de taxação regressiva, onde o privilegiado graduado está a cavalo em todo público contribuinte. A escola fixa uma taxa por cabeça, na promoção. O subconsumo de quilometragem das rodovias está longe de ser tão dispendioso quanto o subconsumo escolar. A pessoa que não possui carro próprio em Los Angeles está quase imobilizada, mas se puder arranjar-se para atingir um local de trabalho, pode conseguir e manter um emprego. Quem abandona a escola antes de completar o curso não tem alternativa. O habitante suburbano, com seu Lincoln novo, e seu primo provinciano que dirige uma “lata velha” fazem, essencialmente, o mesmo uso da rodovia, ainda que o carro de um custe trinta vezes mais que o do outro. O valor da escolarização de alguém está em função do número de anos e custo da escola que frequentou. A lei não obriga ninguém a adquirir carro, mas obriga todos a irem à escola.

Hoje em dia, por exemplo, os sistemas escolares da Colômbia, Grã-Bretanha, Rússia e Estados Unidos se parecem muito mais entre si do que as escolas norte-americanas da década de 1890 se pareciam com as de hoje ou com as suas contemporâneas da Rússia. Hoje em dia todas as escolas são obrigatórias, intermináveis e competitivas. A mesma convergência no estilo institucional afeta a saúde pública, a mercadologia, a administração de pessoal e vida política. Todos esses processos institucionais tendem a aglomerar-se no extremo manipulativo do espectro.

Esta convergência de instituições vai causar uma fusão das burocracias mundiais. A moda, os sistemas de escalonamento e os acessórios (desde o livro-texto até o computador) são estandardizados pelos órgãos de planejamento da Costa Rica ou do Afeganistão, segundo o modelo da Europa Ocidental.



Em toda parte essas burocracias parecem centrar-se na mesma tarefa: promover o crescimento das instituições da direita. Estas dedicadas a fazer objetos, normas rituais, a produzir e remodelar a “verdade executiva”, a ideologia ou decreto que fixe o valor corrente a ser atribuído a seu produto. A tecnologia provê a essas burocracias com poder sempre maior no lado direito da sociedade. O lado esquerdo parece definhar, não porque a tecnologia seja menos capaz de aumentar um raio de ação humana e providenciar o tempo necessário para o jogo da imaginação individual e criatividade pessoal, mas porque tal uso da tecnologia não aumenta o poder de uma elite que a administra. O chefe dos correios não tem controle sobre o uso substancial da correspondência, o operador e o diretor executivo da companhia telefônica não têm o poder para impedir que sejam planejados em sua rede o adultério, o assassinato ou a perversão.

Na escolha entre a direita e a esquerda institucionais está em jogo a própria natureza da vida humana. O homem deve escolher entre ser rico em coisas ou ser livre para usá-las. Deve escolher estilos alternativos de vida e programas de produção correspondentes.

Aristóteles já havia descoberto que *fazer e agir* são diferentes, tão diferentes que nunca inclui o outro. “Porque nem o agir é uma forma de fazer, nem o fazer é verdadeiro agir. A arquitetura (*technê*) é uma forma de fazer... de trazer algo para a existência cuja origem está no que faz e não na coisa. O fazer tem sempre um fim distinto de si mesmo, agir não; pois a boa ação é ela própria seu fim. A perfeição no fazer é arte, a perfeição no agir é virtude”<sup>16</sup>. A palavra que Aristóteles usava para designar o fazer era “poiesis” e para agir era “práxis”. Um movimento para a direita implica que a instituição está sendo reestruturada para aumentar sua capacidade de “fazer”, ao passo que um movimento para a esquerda significa

---

<sup>16</sup> *Ética a Nicômaco*, 1140.

que está sendo reestruturada para permitir maior “agir” ou “praxis”. A tecnologia moderna aumentou a possibilidade de o homem deixar o “fazer” das coisas para as máquinas. Aumentou seu potencial de tempo para o “agir”.

“Fazer” as coisas necessárias para a vida deixou de consumir o seu tempo. O desemprego é resultado dessa modernização: é a ociosidade do homem que não tem nada para “fazer” e que não sabe como “agir”. O desemprego é a triste ociosidade de um homem que, ao contrário de Aristóteles, acredita que fazer as coisas, ou trabalhar, é virtuoso e que a ociosidade é um mal. O desemprego é a experiência do homem que sucumbiu à ética protestante. O lazer, conforme Max Weber, é necessário ao homem para que seja capaz de trabalhar. Para Aristóteles, o trabalho é necessário para o homem ter lazer.

A tecnologia dá ao homem um tempo discricionário que ele pode empregar para “fazer” ou para “agir”. A escolha entre triste desemprego e alegre lazer está agora aberta para a cultura toda. Depende do estilo institucional que a cultura escolhe. Esta escolha era inimaginável numa sociedade antiga, estribada na agricultura dos camponeses ou na escravidão. Tornou-se inevitável para o homem pós-industrial.

Uma forma de preencher o tempo disponível é estimular crescentes demandas pelo consumo de bens e, simultaneamente, pela produção de serviços. O consumo de bens implica uma economia que proporciona uma crescente ordenação de objetos sempre mais novos que podem ser feitos, consumidos, desperdiçados e reciclados. A produção de serviços implica a inútil tentativa de “fazer” ações virtuosas que se transformam em produtos de instituições de “serviços”. Isto leva a identificar escolarização com educação, assistência médica com saúde, assistência a programas de diversão, velocidade com locomoção eficaz. Esta primeira opção vem agora sob o nome de desenvolvimento.

A alternativa radical para ocupar o tempo disponível é um campo limitado de bens mais duradouros e o acesso a instituições que podem aumentar a oportunidade e o proveito da intenção humana.

A economia de bens duráveis é exatamente o contrário de uma economia baseada na obsolescência planejada. Uma economia de bens duráveis significa contenção na lista de bens. Os bens de consumo têm que ser tais que permitam a máxima oportunidade de “agir” para com eles: artigos que possam ser recuperados e recusados pelo mesmo.

O complemento para um catálogo de bens duráveis, reparáveis e reusáveis não significa um aumento dos serviços institucionalmente produzidos, mas uma estrutura institucional que constantemente educa para a ação, participação e autoajuda. O movimento de nossa sociedade atual – em que todas as instituições se inclinam para a burocracia pós-industrial – para um futuro de convivencialidade pós-industrial – em que intensidade da ação prevaleceria sobre a produção – deve começar com uma renovação de estilo nas instituições de serviço e, antes de mais nada, com a renovação na educação. Um futuro possível e promissor depende de nossa vontade de investir o *know-how* tecnológico no crescimento de instituições conviviais. No campo da pesquisa educacional, isto requer a inversão das tendências atuais (Illich, 1976, pp. 106-111).

### Concordâncias irracionais

Creio que a atual crise da educação exige que revisemos a própria ideia da aprendizagem prescrita por lei pública e não apenas os métodos nela empregados. O número de desertores – sobretudo de estudantes do secundário e professores do primário – indica uma demanda, oriunda da base, por um enfoque completamente novo. O mestre-escola que se considera a si mesmo um professor liberal sofre choques contínuos e renovados de todos os lados. O movimento da escola livre, confundindo disciplina

com doutrinação, representou-o como um autoritário destrutivo. O técnico de educação insiste em demonstrar a inferioridade do professor no que se refere a medir e modificar condutas. E a administração escolar para a qual trabalha força-o a curvar-se tanto a Summerhill quanto a Skinner, tornando óbvio que a aprendizagem compulsiva não pode ser empreendimento liberal. Não há por que admirar-se que o índice de deserção dos professores seja maior que o de seus alunos<sup>17</sup>.

O compromisso da América do Norte com a educação compulsiva de seus jovens mostra-se agora ser tão inútil quanto o pretenso compromisso americano com a democratização dos vietnamitas. É óbvio que as escolas convencionais não podem fazê-lo. O movimento da escola livre reduz os educadores não convencionais, mas em última análise está apoiando a ideologia convencional da escola. E as promessas dos técnicos de educação, de que suas pesquisas e progressos – se devidamente fundamentados – podem trazer uma espécie de solução definitiva para a resistência dos jovens à aprendizagem compulsiva, soam tão confiantes, mas provam ser tão ilusórias quanto promessas análogas feitas por técnicos militares.

A crítica contra o sistema do ensino americano, feita pelos behavioristas e pela nova geração de educadores radicais, parece radicalmente oposta. Os behavioristas aplicam a pesquisa educacional à “indução da instrução autotélica através de embalagens individualizadas de aprendizagem”. Seu estilo choca-se com a assimilação não dirigida que leva os jovens para comunas liberadas e estabelecidas sob a supervisão dos adultos. Numa perspectiva histórica, essas duas posições são manifestações contemporâneas das aparentemente contraditórias, mas realmente complementares metas do sistema escola público. Desde o começo desse século, as esco-

---

<sup>17</sup> Este capítulo foi originalmente apresentado num encontro de *The American Educational Research Publication*, em Nova Iorque, a 6 de fevereiro de 1971. Sociedade sem escola – E-c) 2590-8

las foram palco de controle social, por um lado, e de livre cooperação, por outro, ambos a serviço da “boa sociedade”, concebida como uma estrutura corporacional altamente organizada e pacificamente produtiva. Sob o impacto da intensa urbanização, as crianças tornaram-se uma fonte natural a serem moldadas pelas escolas e a servirem de alimento para a máquina industrial.

A crescente politização e o culto à eficiência convergiam no crescimento da escola pública nos Estados Unidos<sup>18</sup>. A orientação vocacional e a escola pré-secundária foram dois importantes resultados desse modo de pensar. Parece, portanto que a tentativa de produzir mudanças específicas de comportamento que podem ser mensuradas e pelas quais é responsável o processador é apenas um lado da moeda. O outro é a pacificação da nova geração dentro de escravos especialmente projetados que vão atraí-la para o mundo dos sonhos de seus antepassados. Esse pacificados na sociedade são bem descritos por Dewey que deseja que “façamos de cada uma de nossas escolas uma vida comunitária em embrião, tendo atividades típicas que reflitam a vida da grande sociedade e *permeadas* com o *espírito* de arte, história e ciências”. Nessa perspectiva histórica, seria grave erro interpretar a atual controvérsia trilateral entre estabelecimento escolar, os técnicos de educação e as escolas livres como prelúdio para uma revolução na educação. Essa controvérsia reflete antes um estágio de uma tentativa para transformar um velho sonho numa realidade e, finalmente, fazer de toda aprendizagem valiosa o resultado do ensino profissional. A maioria das alternativas educacionais propostas converge para metas imanentes à produção do homem cooperativo cujas necessidades individuais são satisfeitas de acordo com a sua especialização no sistema americano. Elas estão orientadas para aquilo que – por falta de melhor termo – chamo de sociedade escolarizada.

<sup>18</sup> Ver Spring, J. *Education and the rise of the corporate state*. Cuernavaca, México: Cidoc, 1971. (Cuaderno; 50).

Mesmo os críticos aparentemente radicais do sistema escolar não se dispõem a abandonar a ideia de que têm obrigação para com os jovens e, especialmente, para com os pobres, uma obrigação de prepará-los – pelo amor ou pelo medo – para uma sociedade que necessita disciplinada especialização tanto de seus produtores quanto de seus consumidores e de seu pleno engajamento na ideologia que coloca o crescimento econômico em primeiro lugar.

As dissidências encobrem as contradições inerentes ao próprio conceito da escola. Os sindicatos de professores, os feiticeros da técnica e o movimento de libertação educacional reforçaram o engajamento da sociedade toda nos axiomas fundamentais do mundo escolarizado; algo semelhante ao que acontece com muitos movimentos de paz e protesto que reforçam a convicção de seus membros – negros, mulheres, crianças ou pobres – de procurar justiça no aumento da renda nacional bruta.

É fácil enumerar alguns dogmas que ainda não foram questionados. Temos, em primeiro lugar, a difundida opinião de que o comportamento adquirido sob as vistas de um pedagogo é especialmente valioso para o aluno e de particular benefício para a sociedade. Relaciona-se isso com a suposição de que o homem social nasce apenas na adolescência e nasce adequadamente só se amadurecer no útero escolar. Este, alguns o querem acolchoar dando maiores regalias ao aluno, outros o querem encher de artefatos e outros ainda o querem envernizar com uma tradição liberal. Há, finalmente, uma difundida opinião, acerca dos jovens, que é psicologicamente romântica e politicamente conservadora. Segundo esta opinião, as mudanças na sociedade devem ser efetuadas colocando sobre os jovens a responsabilidades de transformá-la – mas só depois de sua eventual soltura da escola. É fácil para uma sociedade baseada em tais crenças erigir um senso de sua responsabilidade pela educação da nova geração e isto, inevitavelmente, significa que algumas pessoas vão fixar, especificar e avaliar as metas pessoais de outros. Numa

“passagem de uma enciclopédia imaginária chinesa”, Jorge Luís Borges procura evocar o desvario que tal tentativa deve produzir. Diz que os animais estão divididos nas seguintes categorias:

- a) os pertencentes ao imperador,
- b) os embalsamados,
- c) os domesticados,
- d) os leitõezinhos,
- e) as sereias,
- f) os mitológicos,
- g) os cachorros vadios,
- h) os incluídos na presente classificação,
- i) os que se tornam loucos,
- j) os inumeráveis,
- k) os pintados com finíssimo pincel de pelo camelo,
- l) et cetera,
- m) os que recentemente quebraram jugo,
- n) os que de longe se parecem com moscas.

Semelhante taxionomia jamais terá vez a não ser que alguém a julgue apropriada para seus intentos: neste caso, suponho que esse alguém seja um coletor de impostos. Para ele, ao menos, essa taxionomia dos animais deve ter sentido, da mesma forma que a taxionomia de objetivos educacionais tem sentido para os autores científicos.

A visão de um homem com tal inescrutável lógica, autorizado a ter acesso a seu gado, deve causar ao camponês um angustiante senso de impotência. Os estudantes, por razões análogas, tendem a sentir-se paranóicos quando seriamente submetidos a um currículo. Estarão inevitavelmente ainda mais assustados do que meu imaginário camponês chinês, pois são suas metas de vida e não seu gado que estão sendo marcados com um sinal inescrutável.

Este trecho de Borges é fascinante, pois evoca a *lógica da concordância irracional* que tornou as burocracias de Kafka e Koestler tão sinistras mas tão representativas de nossos dias. A concordância

irracional hipnotiza os cúmplices que se comprometem numa exploração mutuamente conveniente e disciplinada. É a lógica gerada pelo comportamento burocrático. E torna-se a lógica de uma sociedade que exige que os administradores de suas instituições educacionais sejam publicamente responsáveis pela modificação comportamental que produzem em seus clientes. Os estudantes que conseguem se motivar para valorizar os pacotes educacionais que seus professores os obrigam a consumir são comparáveis aos chineses que conseguem adaptar seus rebanhos à forma taxionômica descrita por Borges.

Em certa época, no decorrer das últimas duas gerações, triunfou na cultura americana um compromisso com a terapia, a tal ponto que os professores começaram a ser vistos como terapeutas cujos serviços eram necessários a todos que quisessem usufruir da igualdade e liberdade com que, segundo a Constituição, eram nascidos. Agora os professores-terapeutas vão mais longe e propõem como próximo passo um tratamento educacional que dure a vida toda. O *estilo* desse tratamento está em discussão: será em forma de assistência às aulas pelos adultos? Será por intermédio da maravilha eletrônica? Será por sessões periódicas de sensibilização? Todos os educadores estão dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola.

A controvérsia americana sobre o futuro da educação, descontada a retórica e a altissonância, é mais conservadora do que as conjecturas em outras áreas da política nacional. Nas relações exteriores, ao menos, há uma organizada maioria que sempre volta a frisar que os Estados Unidos devem renunciar a seu papel de política mundial. Os economistas radicais e, agora também, seus professores menos radicais, questionam a ideia de que o crescimento acumulativo seja um objetivo desejável. Há grupos influentes que já se inclinam no campo da medicina, a valorizar mais o remédio preventivo do que o curativo e, no campo do transporte,



mais o escoamento do que a velocidade. Só no campo da educação as vozes articuladas que exigem uma radical desescolarização da sociedade permanecem tão dispersas. Há falta de argumentos convincentes e de madura liderança para conseguir a desinstalação de toda e qualquer instituição que esteja a serviço dos propósitos da *aprendizagem* compulsiva. Por exemplo, a radical desescolarização da sociedade é inda uma causa sem partido. Isto é muito surpreendente num tempo em que cresce – ainda que caoticamente – a resistência dos jovens de 12 a 17 anos contra todas as formas de instrução institucionalmente planejadas.

Os inovadores educacionais ainda acham que as instituições educacionais funcionam como funis para os programas por eles empacotados. Não afeta minha argumentação se esses funis têm a forma de salas de aula, televisores ou de “território liberado”. Também nada significa se as embalagens fornecidas são ricas ou pobres, quentes ou frias, duras e mensuráveis – como é o caso da matemática avançada – ou impossíveis de avaliar (como a sensibilidade). O que conta é que a educação é considerada como resultado de um processo institucional gerido pelo educador. Enquanto as relações continuarem a ser as de um fornecedor e consumidor, a pesquisa educacional permanecerá um processo circular. Reunirá argumentos científicos em favor da necessidade de mais embalagens educacionais para que sua entrega ao consumidor seja mais eficazmente mortal; exatamente como certo ramo das ciências sociais consegue provar necessidade de maior tratamento militar.

Uma revolução educacional depende de uma dupla inversão: nova orientação das pesquisas e nova compreensão do estilo educacional de uma contracultura emergente.

A pesquisa operacional procura, agora, otimizar a eficácia de uma estrutura herdada – uma estrutura sintática de um funil por onde passam as embalagens do ensino. A alternativa sintática é uma rede ou teia educacional que permite a reunião autônoma de

recursos sob o controle pessoal de cada aprendiz. Esta estrutura alternativa de uma instituição educativa se encontra, agora, no ponto cego conceitual de nossa pesquisa operacional. Se a investigação se concentrasse nele, teríamos uma verdadeira revolução científica.

O ponto cego da pesquisa educacional reflete o preconceito cultural de uma sociedade em que o crescimento tecnológico foi confundido com controle tecnocrático. Para o tecnocrata o valor do meio ambiente aumenta à medida que pode programar mais contatos entre cada pessoa e seu meio. Neste mundo, as escolhas convenientes ao observador e planejador condizem com as escolhas possíveis do observado, o assim chamado beneficiário. Liberdade fica reduzida a uma escolha entre mercadorias empacotadas. A emergente contracultura reafirma os valores do conteúdo semântico sobre a eficácia da sintaxe que se torna cada vez maior e mais rígida. Valoriza a riqueza de conotações mais do que o poder da sintaxe de produzir riquezas. Valoriza mais os resultados imprevisíveis de encontros pessoais livremente escolhidos do que qualidade dos certificados de instrução profissional. Esta reorientação para surpresas pessoais em vez de valores institucionalmente arquitetados romperá a ordem estabelecida até que dissociemos a crescente disponibilidade de instrumentos tecnológicos que facilitam os encontros do progressivo controle, feito pelos tecnocratas, sobre o que acontece quando as pessoas se encontram.

Nossas atuais instituições educacionais estão a serviço dos objetivos do professor. As estruturas relacionais que precisamos são as que capacitam todo homem a definir-se a si mesmo pela aprendizagem e pela contribuição à aprendizagem dos outros (Illich, 1976, pp. 113-121).

### Teias de aprendizagem

Num capítulo anterior<sup>19</sup> apresentei as queixas comuns que se ouvem contra as escolas; uma delas é a que vem mencionada num recente levantamento da Comissão Carnegie: na escola, alunos matriculados se submetem a professores diplomados para obter também eles diplomas; ambos são frustrados e ambos responsabilizam a insuficiência de recursos – dinheiro, tempo e instalações – por sua frustração mútua.

Essa crítica leva muitas pessoas a perguntarem se existe outra possibilidade de aprendizagem. Paradoxalmente as mesmas pessoas, quando pressionadas a especificarem como adquiriram o que sabem e valorizam, prontamente admitem que o aprenderam, as mais das vezes, fora e não dentro da escola. Seu conhecimento dos fatos, sua compreensão da vida e do trabalho lhes adveio pela amizade e pelo amor, enquanto assistiam televisão ou liam, pelo exemplo de colegas ou por uma dissensão resultante de um encontro na rua. Ou talvez tenham aprendido o que sabem num noviciado ritual que precedeu à sua admissão num grupo de bairro; pela admissão em um hospital, no parque gráfico de um jornal, na oficina de um bombeiro, ou no escritório de uma companhia de seguros. A alternativa para nossa dependência das escolas não é o uso dos recursos públicos para algum novo propósito que “faça” as pessoas aprenderem; é ainda a criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e seu meio ambiente. Concomitantemente com a promoção desse estilo devem mudar as atitudes para com o crescimento, os instrumentos da aprendizagem, a qualidade e a estrutura da vida cotidiana.

As atitudes já estão mudando. A orgulhosa dependência da escola desapareceu. A resistência do consumidor aumenta na indústria do conhecimento. Muitos professores e alunos, contribuindo

---

<sup>19</sup> Com este texto, Illich inicia o Capítulo 6 e, portanto, está se referindo a menções feitas nos capítulos anteriores, mormente no 5. (Nota do organizador)

tes fiscais e empregadores, economistas e policiais preferiram não mais depender de escolas. O que impede que sua frustração modele novas instituições não é apenas a falta de imaginação mas também de linguagem adequada e autointeresse esclarecido. Não conseguem visualizar uma sociedade desescolarizada ou instituições educacionais numa sociedade que desinstalou a escola.

Neste capítulo pretendo mostrar que o inverso da escola é possível; de que podemos depender de aprendizagem automo-tivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender; de que podemos fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo, em vez de continuar canalizando todos os programas educacionais através do professor. Abordarei algumas características gerais que distinguem escolarização de aprendizagem e apresentarei quatro grandes categorias de instituições educacionais que podem chamar a atenção não só de muitas pessoas individuais, mas também de muitos grupos de interesse (Illich, 1976, pp. 123-124).

#### Uma objeção: quem pode servir-se de pontes que não conduzem a lugar algum?

Estamos habituados a considerar a escola uma variável dependente da estrutura política e econômica. Se conseguirmos mudar o estilo da liderança política, promover os interesses de uma ou outra classe, transferir a propriedade dos meios de produção do domínio privado para o domínio público, supomos que também mude o sistema escolar. As instituições educacionais que desejo propor estão concebidas para servir uma sociedade que ainda não existe, se bem que a frustração atual no tocante às escolas seja grande força potencial para impulsionar a mudança que permita novos arranjos sociais. Uma objeção óbvia foi levantada contra essa abordagem: por que canalizar energias para construir pontes que não levam a lugar algum, em vez de orientá-las primeiro para mudar o sistema político e econômico e não as escolas?

Esta objeção, contudo, subestima a natureza econômica e política fundamental do próprio sistema escolar, bem como o potencial político inerente a qualquer desafio que se faça a este sistema.

Basicamente, as escolas deixarão de ser dependentes da ideologia professada por determinado governo ou organização mercantil. Outras instituições básicas diferem de país para país: família, partido, igreja ou empresa. Mas o sistema escolar tem sempre a mesma estrutura em qualquer parte e seu currículo secreto tem o mesmo efeito. Invariavelmente, bitola o consumidor que valoriza as mercadorias institucionais mais do que a contribuição não profissional de um vizinho.

Em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas. Em qualquer parte do mundo este mesmo currículo instila no aluno o mito de que maior produção vai trazer vida melhor. E em qualquer parte do mundo desenvolve o hábito de um consumo contraproducente de serviços e de produção alienante, com a tolerância da dependência institucional e o reconhecimento das hierarquias institucionais. O secreto currículo faz tudo isso apesar dos esforços em contrários dos professores, não importando a ideologia que prevaleça.

Em outras palavras, as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres. Esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social, apesar da grande variedade de mitologias em que o mito é expresso.

Em vista dessa identidade, é ilusório dizer que as escolas são, num sentido mais profundo, variáveis dependentes. Isto significa que também é ilusão esperar que a mudança fundamental no sistema escolar ocorra como consequência da mudança econômica ou social convencional. Ao contrário, esta ilusão concede à escola – o

órgão reprodutor de uma sociedade de consumo – uma imunidade quase inquestionável.

É neste ponto que o exemplo da China torna-se importante. Por três milênios a China protegeu o estudo superior através de um total divórcio entre o processo de aprendizagem e o privilégio do mandarim de proceder aos exames. Para tornar-se uma potência mundial e uma nação moderna, a China teve que adotar o estilo internacional de escolarização. Somente a retrospectiva nos fará descobrir se a Grande Revolução Cultural acabou sendo a primeira tentativa bem-sucedida de desescolarizar as instituições da sociedade.

Mesmo a criação lenta de novas agências educacionais que fossem o inverso da escola seria um ataque ao aspecto mais sensível de um fenômeno penetrante, organizado pelo estado em todos os países. Um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não é revolucionário; está demagogicamente pedindo mais escolarização. Todo programa político da década de 70 deveria ser avaliado pela seguinte medida: com que precisão afirma a necessidade de desescolarização e com que precisão traça as linhas mestras da qualidade educacional para a sociedade que preconiza?

A luta contra a dominação exercida pelo mercado mundial e pela política das grandes potências pode estar além das forças de comunidades ou países pobres, mas esta fraqueza é outra razão para enfatizar a importância de libertar toda sociedade por meio de uma invenção de suas estruturas educacionais – uma mudança que não está além dos meios de qualquer sociedade.

#### Características gerais de novas instituições educativas e formais

Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles

e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação. Os aprendizes não deveriam ser forçados a um currículo obrigatório ou à discriminação baseada em terem um diploma ou certificado. Nem deveria o povo ser forçado a manter, através de tributação regressiva, um imenso aparato profissional de educadores e edifícios que, de fato, restringe as chances de aprendizagem do povo aos serviços que aquela profissão deseja colocar no mercado. É preciso usar a tecnologia moderna para tornar a liberdade de expressão, de reunião e imprensa verdadeiramente universal e, portanto, plenamente educativa.

As escolas estão baseadas na suposição de que há um segredo para tudo nesta vida; de que a qualidade de vida depende do conhecimento desse segredo; de que os segredos só podem ser conhecidos em passos sucessivos e ordenados; de que apenas os professores sabem revelar corretamente esses segredos. Um indivíduo de mentalidade escolarizada concebe o mundo como pirâmide, composta de pacotes classificados; a eles só tem acesso os que possuem os rótulos adequados. As novas instituições educacionais quebrarão esta pirâmide. Seu objetivo deve ser facilitar o acesso ao aprendiz: se não puder entrar pela porta, permitir-lhe que, pela janela, olhe para dentro da sala de controle ou do parlamento. Ainda mais, essas novas instituições devem ser canais aos quais o aprendiz tenha acesso sem credenciais ou linhagem – logradouros públicos em que colegas e pessoas mais idosas, fora de um horizonte imediato, tornem-se disponíveis.

Acredito que apenas quatro – possivelmente três – “canais” diferentes ou intercâmbios de aprendizagem poderiam conter todos os recursos necessários para uma real aprendizagem. A criança se desenvolve num mundo de coisas, rodeada por pessoas que lhe servem de modelo das habilidades e valores. Encontra colegas que desafiam a interrogar, competir, cooperar e compreender; e,

se a criança tiver sorte, estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa por sua formação. Coisas, modelos, colegas e adultos são quatro recursos; cada um deles requer um diferente tipo de tratamento para assegurar que todos tenham o maior acesso possível a eles.

Usarei o termo “teia de oportunidades” em vez de “rede” para designar modalidades específicas de acesso a cada um dos quatro conjuntos de recursos. A palavra “rede” é muitas vezes usada erroneamente para designar os canais reservados ao material selecionado por outros para doutrinação, instrução e diversão. Mas também pode ser usada para os serviços telefônicos e postais que são principalmente utilizados pelos indivíduos que desejam enviar mensagens uns aos outros. Oxalá tivéssemos outra palavra com menos conotações de armadilha, menos batida pelo uso corrente e mais sugestiva pelo fato de incluir aspectos legais, organizacionais e técnicos. Não encontrando tal palavra, tentarei redimir a que está disponível, usando-a como sinônimo de “teia educacional”.

O que é preciso são novas redes, imediatamente disponíveis ao público em geral e elaboradas de forma a darem igual oportunidade para a aprendizagem e o ensino.

Tomemos um exemplo: o mesmo nível tecnológico é empregado na TV e nos gravadores. Todos os países latino-americanos já introduziram a TV. Na Bolívia, o governo financiou uma estação de TV, construída há seis anos, e não existem mais do que sete mil televisores para os quatro milhões de habitantes. O dinheiro que foi empregado nas instalações de TV em toda a América Latina é tanto que poderia ter fornecido a uma pessoa entre cinco um gravador. E mais o dinheiro teria dado também para fazer uma biblioteca quase completa de fitas gravadas, bem como um grande estoque de fitas virgens.

Esta rede de gravadores seria bem diferente da atual rede de TV. Daria oportunidade para a livre expressão: letrados e iletrados



poderiam igualmente gravar, guardar, difundir e repetir suas opiniões. O atual investimento na TV, porém, fornece aos burocratas, sejam eles políticos ou educadores, poder para salpicar o continente com programas institucionalmente produzidos que eles – ou seus patrocinadores – acham ser bons para o público ou que são por ele demandados.

A tecnologia está à disposição ou da independência e da aprendizagem ou, então, da burocracia e do ensino.

#### Quatro redes

O planejamento de novas instituições educacionais não deve começar com metas administrativas de um príncipe ou presidente, nem com as metas de ensino de um educador profissional e nem com as metas de aprendizagem de alguma classe hipotética de pessoas. Não deve começar com a pergunta: “O que deve alguém aprender?”, mas com a pergunta: “Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?”.

Alguém que deseja aprender sabe que precisa da informação e da crítica dos outros. A informação pode ser armazenada nas coisas e nas pessoas. Num bom sistema educacional, o acesso às coisas deve estar disponível ao simples aceno do aprendiz, enquanto o acesso aos informantes requer, ainda, o consentimento de outros. As críticas podem provir de dois lados: de colegas ou de pessoas mais adultas, isto é, de aprendizes cujos interesses imediatos coincidem com os meus, ou daqueles que desejam partilhar comigo suas experiências mais amplas. Os colegas podem ser pessoas do mesmo nível com as quais se discute um assunto, companheiros de leituras amenas e agradáveis (ou árduas) ou de passeios, adversários em qualquer tipo de jogo. As pessoas mais idosas podem ser consultores sobre que espécie de aptidão aprender, que método seguir, que tipo de companheiros procurar em dada época; podem ser guias para indicar questões que devem ser discutidas entre os companhei-

ros e para cobrir as deficiências das respostas dadas. A maioria desses recursos existe em abundância. Mas não são comumente percebidos como recursos educativos, nem é fácil ter acesso a eles para fins de aprendizagem, sobretudo se o aprendiz for pobre. Devemos pensar em novas estruturas relacionais, internacionalmente montadas, para facilitar o acesso a esses recursos de todos os que queiram procurá-los para melhorar sua formação. Devem ser tomadas as providências administrativas, técnicas e, sobretudo, legais para estabelecer essas estruturas tipo “teia”.

Os recursos educacionais são geralmente rotulados de acordo com as metas curriculares dos educadores. Proponho fazer o contrário, rotular quatro diferentes abordagens que permitam ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas:

(1.º) *Serviço de consultas a objetos educacionais* – que facilitem o acesso a coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal. Algumas coisas podem ser totalmente reservadas para este fim, armazenadas em bibliotecas, agências de alugueis, laboratórios e locais de exposição tais como museus e teatros; outras podem estar em uso diário nas fábricas, aeroportos ou fazendas, mas devem estar à disposição dos estudantes, seja durante o trabalho ou nas horas vagas.

(2.º) *Intercâmbio de habilidades* – que permite as pessoas relacionarem suas aptidões, dar as condições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejem aprender essas aptidões e o endereço em que podem ser encontradas.

(3.º) *Encontro de colegas* – uma rede de comunicações que possibilite as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa.

4.º) *Serviços de consultas a educadores em geral* – que podem ser relacionados num diretório dando o endereço e a autodescrição

de profissionais, não profissionais, “free-lancers”, juntamente com as condições para ter acesso a seus serviços. Tais educadores, como veremos, podem ser escolhidos por votação ou consultando seus clientes anteriores.

### Serviço de consultas a objetos educacionais

As coisas são recursos básicos para a aprendizagem. A qualidade do meio ambiente e o relacionamento de uma pessoa com ele irá determinar o quanto ela aprenderá incidentalmente. A aprendizagem formal requer acesso especial a coisas comuns, por um lado e acesso fácil e seguro a coisas especiais, feitas para fins educativos, por outro. Exemplo do primeiro caso é a licença especial de operar ou desmontar uma máquina. Exemplo do segundo caso é a licença geral de usar um ábaco, um computador, um livro, um jardim botânico ou uma máquina retirada do uso e colocada à inteira disposição dos estudantes.

Atualmente, a atenção está voltada para a disparidade entre as crianças ricas e pobres no que diz respeito a seu acesso às coisas e à maneira em que podem aprender. A OEO (Office of Economic Opportunity) e outras agências, seguindo esta orientação, concentraram sua atenção, na igualdade de oportunidades, tentando providenciar mais material educativo para os pobres. Um ponto de partida mais radical seria reconhecer que, nas cidades, pobres e ricos são artificialmente mantidos longe das coisas que os rodeiam. As crianças nascidas na era dos plásticos e dos peritos devem vencer duas barreiras que impedem sua compreensão: uma inerente às coisas e a outra ligada às instituições. O esquema industrial cria um mundo de coisas que resistem à sua introspecção em sua natureza; e as escolas impedem a entrada do aprendiz no mundo das coisas, em sua estrutura significativa.

Após curta visita a Nova Iorque, uma senhora de aldeia mexicana contou-me que estava impressionada com o fato de as lojas ven-

derem “apenas mercadorias altamente misturadas com cosméticos”. No fundo, ela queria dizer que os produtos industriais “falam” a seus consumidores pela aparência e não por sua natureza. A indústria cercou as pessoas com artefatos cujo segredo íntimo apenas os especialistas podem conhecer. O não especialista é desencorajado a descobrir porque o relógio faz tic-tac, porque o telefone toca, porque a máquina de escrever elétrica trabalha, pois sempre há um aviso dizendo que o aparelho pode estragar-se. Pode ser ensinado por que o rádio transistor funciona, mas não pode descobri-lo por si mesmo. Esse tipo de procedimento tende a reforçar a existência de uma sociedade não inventiva em que peritos acham mais fácil esconder-se atrás de suas perícias e a salvo da avaliação.

O meio ambiente criado pelo homem tornou-se tão imperscrutável quanto o é a natureza para os povos primitivos. Ao mesmo tempo, o material educativo foi monopolizado pelas escolas. Os simples objetivos educativos foram dispendiosamente empacotados pela indústria do conhecimento. Tornaram-se instrumentos especializados para educadores profissionais e seus custos foram inflacionados forçando-os a estimularem os meios ambientes ou os professores.

O professor é cioso do livro-texto que ele define como seu instrumento de trabalho. O estudante pode chegar a odiar o laboratório porque associa com as tarefas escolares. O administrador racionaliza sua atitude protetora para com a biblioteca como uma defesa do dispendioso equipamento público contra os que gostariam de brincar com ela em vez de aprender. Nesta atmosfera o estudante muitíssimas vezes usa o mapa, o laboratório, a enciclopédia ou o microscópio só nos raros momentos em que o currículo o obriga a tal. Mesmo os grandes clássicos tornam-se parte do “segundo ano de faculdade” quando deveriam marcar uma nova oportunidade na vida de uma pessoa. A escola tira as coisas do uso cotidiano e as rotula como instrumentos educacionais.

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

Os jogos são um bom exemplo. Não falo dos “jogos” do departamento de educação física (futebol ou basquete) que as escolas usam para obter rendas e prestígio e nos quais fizeram um grande investimento de capital. Como os próprios atletas bem o sabem, esses empreendimentos que tomam a forma de torneios bélicos minaram o espírito esportivo e são usados para reforçar a natureza competitiva das escolas. Refiro-me antes aos jogos educativos que podem oferecer-nos a única maneira de penetrar os sistemas formais. A teoria dos conjuntos, a linguística, a lógica proposicional, a geometria, a física e mesmo a química revelam-se com relativo pouco esforço a determinadas pessoas que praticam esses jogos. Um amigo meu foi a um mercado mexicano com um jogo chamado “Wff’n Proof” que consiste num jogo de dados em que estão impressos doze símbolos lógicos. Mostrou às crianças como duas ou três combinações constituíam uma sentença. Intuitivamente, no espaço de uma hora alguns observadores compreenderam o funcionamento. Em poucas horas de provas lógicas formais apresentadas por um jogo, algumas crianças eram capazes de ensinar a outras as provas fundamentais da lógica proposicional. Outras desistiram.

Para algumas crianças tais jogos são uma forma especial de educação libertadora, pois aumentam sua consciência de que os sistemas formais estão baseados em axiomas mutáveis e que as operações conceptuais têm uma natureza lúdica. São também simples, baratos, e, em grande parte, podem ser organizados pelos

próprios jogadores. Usados fora do currículo, são excelente oportunidade para descobrir e desenvolver talentos especiais; ao passo que os orientadores educacionais ou o serviço psicológico da escola classificará, muitas vezes, os que possuem esses talentos como estando em perigo de se tornarem antissociais, doentes ou desequilibrados. Nas escolas, quando realizados sob a forma de torneio, os jogos são tirados da esfera do lazer e tornam-se, muitas vezes, instrumentos para transformar a ludicidade em competição, uma falta de raciocínio abstrato em sinal de inferioridade. Um exercício libertador para pessoas com certo temperamento converte-se em camisa de força para outras.

O controle escolar sobre o material educativo tem ainda outro efeito. Aumenta consideravelmente o custo desse material barato. Uma vez que seu uso é restrito a horas programadas, há profissionais pagos para supervisionar sua aquisição, conservação e uso. Depois, os alunos descarregam seu descontentamento com a escola sobre o material que, então, precisa ser comprado novamente.

A intocabilidade do material escolar é comparável à impenetrabilidade da moderna sucata. Na década de trinta qualquer rapaz que se prezava sabia consertar um automóvel, mas, agora, os fabricantes de carros complicam o funcionamento, acrescentando sempre mais fios, e restringem apenas aos mecânicos especializados o acesso aos manuais. Antigamente, um rádio continha suficientes bobinas e condensadores para construir um transmissor que fazia chiar todos os rádios da vizinhança. Os rádios transistores são mais facilmente portáteis, mas ninguém se atreve a desmontá-los. Mudar essa situação nos países altamente industrializados será muito difícil, mas, ao menos no terceiro Mundo, devemos insistir para que se introduzam nas coisas qualidades educativas.

À guisa de ilustração, tomemos um exemplo: com um gasto de dez milhões de dólares é possível conectar 40 mil aldeias num país como o Peru, construindo uma rede de estradas de dois metros

de largura, mantê-la e ainda dar ao país 200.000 “mulas mecânicas” de três rodas, uma média de cinco para cada aldeia. Poucos são os países, do tamanho do Peru, que gastam anualmente menos do que esta quantia em carros e rodovias; ambos esses bens estão restritos ao uso dos ricos e de seus empregados, enquanto as pessoas pobres permanecem isoladas em suas aldeias. Cada um desses veículos, simples mas duráveis, custaria US\$125 – a metade dessa soma seria para pagar transmissão e um motor de 6 HP. A “mula” poderia fazer 25 quilômetros por hora e carregar 425 quilos (isto é, a maioria das coisas, fora toras e barras de aço, que é geralmente transportada).

O valor político de tal sistema de transporte para os camponeses é óbvio. Igualmente óbvia é a razão por que aqueles que têm o poder – e com isso automaticamente possuem um carro – não estão interessados em gastar dinheiro com estradas e ter rodovias cheias de “mulas mecânicas”. A introdução da “mula mecânica” em âmbito geral só poderia funcionar se os dirigentes de uma nação se dispusessem a impor um limite nacional de velocidade, digamos de 40 km/hora e adaptar suas instituições públicas a isso. Esse modelo não funcionaria se fosse considerado apenas um subterfúgio.

Não é oportuno discutir agora a viabilidade política, social, econômica e financeira desse modelo. Quero apenas frisar que as considerações educativas devem ocupar primazia quando se escolhe uma alternativa desse tipo para transporte. Aumentando o custo unitário por “mula” em 20%, seria possível planejar a produção de todas as suas peças de tal forma que todo proprietário, na medida do possível, gastasse um mês ou dois montando e estudando sua máquina e, depois, fosse capaz de consertá-la. Com este custo adicional seria possível também descentralizar a produção para diversas fábricas. Outros benefícios, que não apenas a inclusão dos custos educacionais no processo construtivo, resultariam daí. Um motor durável que praticamente qualquer um pode-

ria aprender a consertar e que poderia ser usado como arado ou bomba por quem o soubesse traria maiores benefícios educacionais do que as ininteligíveis máquinas dos países desenvolvidos.

Não só a sucata, mas também os logradouros públicos das modernas cidades tornaram-se impenetráveis. Na sociedade americana, as crianças são proibidas de aproximarem-se da maioria das coisas e lugares porque são propriedade privada. Mas até nas sociedades que declararam o fim da propriedade privada as crianças são afastadas desses mesmos lugares e coisas porque são considerados domínio especial de profissionais e perigosos para os não iniciados. Desde a geração passada, a estação ferroviária tornou-se tão inacessível quanto o quartel de bombeiros. Com um pouco de imaginação não seria difícil zelar pela segurança em tais lugares. Desescolarizar os artefatos educativos significa tornar disponíveis os artefatos e os processos e reconhecer seu valor educativo. Certamente, alguns trabalhadores considerarão inconveniente estar à disposição dos aprendizes; mas esta inconveniência deve ser contrabalançada com os proveitos educacionais.

Os carros particulares poderiam ser proscritos de Manhattan. Há cinco anos teria sido inimaginável. Agora certas ruas de Nova Iorque ficam interditadas ao tráfego em certas horas e a tendência provavelmente continuará. Na verdade, a maioria das ruas transversais deveria ser fechada ao tráfego e o estacionamento proibido em qualquer lugar. Numa cidade aberta ao povo, o material de ensino que está atualmente trancado em depósitos e laboratórios poderia ser exposto em locais adequados para que as crianças e adultos pudessem vê-lo sem perigo de serem atropelados.

Se as metas de aprendizagem não mais fossem dominadas pelas escolas e professores escolares, o mercado para os aprendizes seria bem mais variado e a definição de “artefatos educativos” seria menos restritiva. Poderia haver lojas de utensílios, bibliotecas, laboratórios e salões de jogos. Os laboratórios fotográficos e as impressoras



“offset” permitiriam o florescimento de jornais da vizinhança. Alguns desses centros educativos poderiam ter cabinas de televisão de circuito fechado; outros poderiam projetar equipamento de escritório para seu uso e conserto próprio. O toca-discos e o toca-fitas seriam lugares-comuns. Alguns se especializariam em música clássica, outros em músicas populares internacionais e outros ainda em jazz. Os clubes de cinema competiriam entre si e com televisão comercial. As saídas dos museus poderiam ser redes de exposições circulantes de obras de arte, antigas e novas, originais e reproduções, talvez administradas pelos museus metropolitanos.

O pessoal necessário para esta rede deveria ser constituído de guardas, guias de museu e bibliotecários, mas não professores. Uma loja de biologia, situada numa esquina qualquer, poderia encaminhar os visitantes interessados a uma coleção de conchas no museu ou indicar a próxima apresentação de *video-tapes* em determinada cabina de televisão. Poderiam fornecer guias para controle de pestes, dietas e outras espécies de medicina preventiva. Poderiam encaminhar pessoas necessitadas de aconselhamento a “adultos” que estariam capacitados a proporcioná-lo.

Pode haver duas modalidades de financiar uma rede de “objetos de aprendizagem”. Uma comunidade poderia determinar um orçamento máximo para este fim e fazer com que todas as partes da rede estivessem abertas a todos os visitantes em horário razoável. Ou a comunidade poderia dar aos cidadãos limitado número de bilhetes, de acordo com sua faixa de idade, para que tivessem acesso especial a certos materiais mais caros e mais raros, deixando o material mais comum acessível a todos.

Encontrar recursos para material especificamente educativo é apenas um – e talvez o menos difícil – aspecto de construção de um mundo educacional. O dinheiro atualmente gasto nos sagrados acessórios do ritual escolar poderia ser empregado em dar a todos os cidadãos maior acesso à verdadeira vida da cidade. In-

centivos fiscais poderiam ser dados aos que empregassem menores entre 8 e 14 anos por algumas horas diárias, isto se as condições de emprego fossem humanas. Deveríamos voltar à tradição do *bar mitzva* ou confirmação. Com isso quero dizer que deveríamos, primeiro, restringir e, depois, eliminar a privação de direitos civis dos jovens e permitir que um rapaz de doze anos venha a tornar-se um homem inteiramente responsável pela sua participação na vida da comunidade. Muitas pessoas “em idade escolar” sabem mais a respeito de sua vizinhança do que os assistentes sociais ou vereadores. Evidentemente, também fazem perguntas mais embaraçosas e apresentam soluções que ameaçam a burocracia. Deveríamos permitir que atingissem a maioridade de forma que pudessem pôr em ação seus conhecimentos e sua habilidade de descobrir fatos, a serviço de um governo popular.

Até há pouco tempo os perigos da escola eram facilmente subestimados em comparação com os perigos da aprendizagem na polícia, no corpo de bombeiros ou na indústria de diversões. Era fácil justificar as escolas ao menos como meio de proteger a juventude. Este argumento, muitas vezes, já não encontra validade. Recentemente visitei uma igreja metodista no Harlem ocupada por um grupo armado de *Young Lords* em protesto contra a morte de Julio Rodan, um jovem porto-riquenho enforcado na cela da prisão. Eu conhecia os líderes do grupo que haviam passado um semestre em Cuernavaca. Quando perguntei por que Juan, que era um deles, não estava, recebi, surpreso, a resposta de que havia “voltado para a heroína e para a universidade do Estado”.

O planejamento, os incentivos e a legislação podem ser usados para liberar o potencial educativo, encerrado no enorme investimento feito pela sociedade em instalações e equipamentos. Não haverá pleno acesso aos objetos educacionais enquanto as firmas comerciais tiverem a permissão de combinar as proteções legais que a Declaração dos Direitos do Homem reserva à vida privada

dos indivíduos com o poder econômico, conferido a elas por seus milhões de consumidores, milhares de empregados, acionistas e fornecedores. A maior parte do “know-how” mundial, dos processos de produção e equipamento está encerrada dentro das paredes das firmas comerciais, inacessível a seus consumidores, empregados e acionistas bem como ao público em geral, cujas leis e facilidades permitem que elas funcionem. O dinheiro atualmente gasto em publicidade nos países capitalistas poderia ser reorientado para a educação na e pela General Eletric, cadeia de televisão NBC ou cervejaria Budweiser. Isto é, as instalações e escritórios deveriam ser reorganizados de modo que suas operações diárias pudessem ser mais acessíveis ao público a fim de tornar possível a aprendizagem; e deveriam ser encontradas formas de pagar as empresas pela aprendizagem que as pessoas obtivessem delas.

Um conjunto ainda mais valioso de objetos e dados científicos pode ser mantido longe do acesso geral – e mesmo de cientistas qualificados – sob a alegação de pertencer à segurança nacional. Até pouco tempo atrás a ciência era um fórum que funcionava como sonho de anarquista. Toda pessoa capaz de fazer pesquisa tinha mais ou menos igual oportunidade de acesso a seus instrumentos e a audiência de grupo de colegas. Hoje, a burocratização e a organização colocaram a maior parte da ciência para além do alcance público. O que costumava ser uma rede internacional de informação científica fracionou-se numa arena de equipes rivais. Os membros e os artefatos de comunidade científica foram encerrados em programas nacionais e corporativos, orientados para realizações práticas e para o empobrecimento radical dos homens que sustentam essas nações e corporações.

Num mundo controlado e possuído por nações e corporações, sempre haverá apenas um acesso limitado aos objetos educacionais. Mas, se o acesso a esses objetos – que podem ser partilhados com fins educativos – aumentar, ele nos pode esclarecer suficien-

temente para rompermos essas últimas barreiras políticas. As escolas públicas transferem o controle do uso dos objetos educacionais, tirando-o dos particulares e passando-o para as mãos profissionais. A inversão institucional das escolas poderia autorizar o indivíduo a reclamar o direito de usá-los para a educação. Poderia surgir uma espécie de verdadeiro domínio público se o controle privado ou corporativo sobre o aspecto educacional das “coisas” fosse levado até o desaparecimento.

### Intercâmbio de habilidades

Diferentemente de uma guitarra, um professor de guitarra não pode estar exposto num museu, nem ser propriedade pública e nem ser alugado. Professores e habilidades pertencem a uma categoria de recursos diferente daquela a que pertencem os objetos necessários para aprender uma habilidade. Isto não significa que sejam sempre indispensáveis. Posso tomar emprestado não só uma guitarra, mas também lições gravadas em disco ou fitas magnéticas, guias práticos ilustrados, e com isso posso aprender perfeitamente a tocar guitarra. Isto pode ter suas vantagens: se as gravações disponíveis são melhores que os professores disponíveis, se o único tempo que tenho para aprender é à alta noite, se as melodias que desejo tocar são desconhecidas em meu país, se for tímido e preferir “arranhar” sozinho.

Os professores que ensinam certas habilidades devem estar registrados e ser localizados por vias diferentes das dos objetos. Um objeto está disponível – ou deveria estar – a pedido do usuário, ao passo que uma pessoa torna-se formalmente um recurso para aprender uma habilidade unicamente quando consentir em sê-lo, e pode ainda delimitar o tempo, lugar e método.

Esses professores devem ser distinguidos dos companheiros dos quais se pode aprender alguma coisa. Companheiros que desejam fazer uma pesquisa em comum devem partir de interesses e habilidades comuns: juntam-se para desenvolver ou exercitar uma

habilidade que compartilhem: basquete, danças, construção de um lugar de acampamentos, discussão das próximas eleições. O primeiro ato de uma transmissão de habilidades, no entanto, requer o encontro de alguém que possua a habilidade e de alguém que não possua, mas deseje adquiri-la.

Um “modelo” é uma pessoa que tenha uma habilidade e está disposta a demonstrá-la na prática. Uma demonstração dessa natureza é muitas vezes recurso necessário para um aprendiz em potencial. As invenções modernas permitem gravar essa demonstração numa fita, num filme ou num cartaz; muitos creem, porém, que a demonstração pessoal será sempre solicitada, sobretudo em se tratando de habilidades de comunicação. Perto de 10 mil adultos aprendem espanhol em nosso Centro de Cuernavaca. Eram, na maioria, pessoas altamente motivadas, as quais pretendiam adquirir uma fluência bem próxima à do povo do lugar. Quando se viam diante de alternativa de escolher entre instrução cuidadosamente programada num laboratório ou entre sessões práticas com dois outros estudantes e uma pessoa do lugar, seguindo rotina preestabelecida, escolhiam em geral a segunda.

Para amplo compartilhamento de habilidades, o único recurso humano que sempre precisamos e teremos é uma pessoa que demonstre esta habilidade. Seja no falar ou pilotar, no cozinhar ou no uso de aparelhos de comunicação, mal nos damos conta que existe uma aprendizagem e instrução formal, especialmente depois de nossa primeira experiência com os materiais em questão. Não vejo por que outras habilidades complexas, tais como os aspectos mecânicos da cirurgia, tocar um violino, ler ou usar diretórios e catálogos, não possam ser aprendidos da mesma forma.

Um estudante bem motivado que não trabalhe em condições muito adversas não precisa, em geral, de outra assistência humana que a de alguém que possa mostrar como fazer aquilo que o aprendiz deseja fazer. A exigência de que as pessoas com alguma habilidade,

antes de demonstrá-la, devam ter um certificado de “mestres” é resultado da insistência de que as pessoas aprendam o que não querem saber ou de que todas as pessoas – mesmo as que se encontram em situações muito adversas – aprendem certas coisas num dado momento de sua vida, e, de preferência, em circunstâncias específicas.

O que torna raras as habilidades no mercado educacional de hoje é a seguinte exigência institucional: os que poderiam demonstrá-las não o podem fazer sem terem recebido a confiança pública através de um certificado. Volto a frisar: os que ajudam outros a adquirir uma habilidade devem também saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar as pessoas a aprender uma habilidade. Em resumo, exigimos que sejam “mestres”. Haverá em abundância pessoas que saibam demonstrar habilidades se aprendermos a reconhecê-las fora da profissão de ensinar.

É compreensível – ainda que não defensável por muito tempo – a insistência dos pais de que, quando se trata de ensino a príncipezinhos, seja uma só pessoa o professor e o que ensina as habilidades. Mas é utópico que todos os pais queiram ter um Aristóteles para o seu Alexandre. É tão raro encontrar e tão difícil de reconhecer uma pessoa que saiba, ao mesmo tempo, influenciar estudantes e demonstrar alguma habilidade que até os príncipezinhos, as mais das vezes, se tornam sofistas em vez de verdadeiros filósofos.

A demanda por certas habilidades raras pode ser rapidamente satisfeita, mesmo que haja poucas pessoas para demonstrá-las; só que essas pessoas têm que estar facilmente disponíveis. Na década de 40, os consertadores de rádio – a maioria com nenhuma aprendizagem escolar em seu ofício – só ficaram dois anos atrasados em relação à própria chegada dos aparelhos no interior da América Latina. Lá ficaram até que os rádios transistores, fáceis de comprar e impossíveis de consertar, puseram-nos fora de ação. As escolas técnicas de hoje fracassam em conseguir o que os consertadores daqueles rádios tão bons e mais duráveis faziam normalmente.

Autointeresses convergentes conspiram agora para impedir que uma pessoa partilhe com outra suas habilidades. Quem possui uma habilidade tira proveito de sua escassez e não de sua reprodução. O professor que se especializa em transmitir determinada habilidade tira proveito do fato de o artesão não querer difundir largamente aquilo que aprendeu. O público em geral foi doutrinado para acreditar que as habilidades são valiosas e de confiança unicamente se forem resultado de escolarização formal. O mercado de trabalho depende de tornar as habilidades escassas e conservá-las assim, seja proscurendo seu uso ou transmissão não autorizados, seja fabricando coisas que só podem ser manejadas ou consertadas por aqueles que têm acesso a ferramentas e informações especiais, estas sempre escassas.

As escolas produzem deficitariamente pessoas com alguma habilidade. Bom exemplo disso é a diminuição do número de enfermeiras nos Estados Unidos, devido à exigência de 4 anos de ensino superior. As mulheres de família mais pobres que se teriam matriculado num curso de dois ou três anos estão, agora, totalmente ausentes da profissão de enfermeira.

Outra maneira de manter escassas as habilidades é insistir no certificado dos professores. Se as enfermeiras fossem incentivadas a treinar mulheres para serem também enfermeiras, e se as enfermeiras fossem contratadas à base de sua comprovada habilidade em aplicar injeções, preencher fichas, ministrar remédios etc.; cedo desapareceria a falta de enfermeiras treinadas. Os certificados tendem a abolir a liberdade de educação, convertendo o direito civil de partilhar um conhecimento em privilégio da liberdade acadêmica, conferido apenas aos empregados das escolas. Para garantir acesso a um efetivo intercâmbio de habilidades, precisamos de uma legislação que generalize a liberdade acadêmica. O direito de ensinar qualquer habilidade deveria cair sob a proteção da liberdade de falar. Uma vez removidas as restrições do ensino, serão também e logo removidas da aprendizagem.

O professor de habilidades precisa de certa garantia para poder oferecer seus serviços aos alunos. Existem ao menos duas formas bem simples de canalizar fundos públicos para professores sem certificados. Uma seria institucionalizar o intercâmbio de habilidades, criando centros livres, abertos ao público. Tais centros poderiam e deveriam ser instalados em áreas industriais quando certas habilidades ali aprendidas fossem requisitos fundamentais para o setor industrial: leitura, datilografia, contabilidade, línguas estrangeiras, programação de computadores, leitura de linguagens especiais como circuitos elétricos, manejo de certas máquinas etc. Outra forma seria dar a certos grupos vales educativos para que participassem de centros de habilidades, onde outros clientes pagassem taxas comerciais.

Uma forma bem mais radical seria criar um “banco” para intercâmbio de habilidades. Cada cidadão receberia um crédito básico para aquisição de habilidades fundamentais. Além desse mínimo, ulteriores créditos iriam para aqueles que os ganhassem ensinando, seja servindo de modelos num centro organizado, seja ensinando em casa ou num campo de esportes. Somente os que tivessem ensinado outros por um período de tempo teriam direito a reclamar o tempo equivalente de professores mais adiantados. Surgiria uma elite totalmente nova, uma elite que obteria sua educação partilhando-a.

Teriam os pais direito a créditos de habilidades para seus filhos? Isso traria maiores vantagens às classes privilegiadas, mas poderia ser compensado mediante um crédito mais amplo aos menos privilegiados. O funcionamento do intercâmbio de habilidades dependerá da existência de agências que facilitem a circulação e uso gratuito de diretórios informativos. Tais agências poderiam também oferecer serviços suplementares de testes e comprovações, influenciar na legislação para dissolver e impedir que se formem monopólios.



É fundamental que a liberdade de intercâmbio universal de habilidades seja garantida por leis que permitam a discriminação baseada unicamente em habilidades comprovadas e não em linha-gem educacional. Esta garantia requer forçosamente controle público sobre testes que serão usados na qualificação das pessoas para o mercado de trabalho. Caso contrário, haveria quem, sub-repticiamente, reintroduzisse uma série complexa de testes, no próprio local de trabalho, e que serviria para uma seleção social. Há muitas modalidades de tornar objetivo o teste de habilidades, por exemplo, deixando que apenas seja testado o manejo de máquinas ou sistemas específicos. Os testes de datilografia (velocidade, número de erros, capacidade de datilografar ditado), de contabilidade, de manejo de registros hidráulicos, de motorista, de codificação em Cobol etc., podem facilmente ser objetivos.

Muitas habilidades inatas que são de importância prática podem ser assim testadas. Para fins de controle de mão de obra é mais útil um teste de nível usual de habilidade do que a informação de que 20 anos atrás uma pessoa satisfaz seu professor num curso em que se ensinava datilografia, estenografia e contabilidade. A própria necessidade de testes oficiais de habilidade pode ser questionada. Pessoalmente creio que o direito de não ser individualmente ferido em sua reputação por algum rótulo será mais bem garantido ao homem pela restrição e não pela proibição de testes.

### Encontro de parceiros

No pior dos casos, as escolas reúnem os condiscípulos na mesma sala e os submetem ao mesmo tratamento sequencial nas matemáticas, na educação moral e cívica e na alfabetização. No melhor dos casos, permitem ao estudante escolher, dentro de um limitado número de cursos, um deles. Em ambos os casos, formam-se grupos de parceiros ao redor das metas de professores.

Um sistema educacional proveitoso deixaria cada um definir a atividade para a qual procuraria um parceiro.

A escola oferece às crianças oportunidade de fugir de casa e fazer novos amigos. Mas, ao mesmo tempo, este processo inculca nas crianças a ideia de que deveriam escolher seus amigos dentre aqueles com os quais foram juntados. Fazendo com que os jovens, desde a mais tenra idade, procurem se encontrar, avaliar e procurar os outros, vai interessá-los a procurar, a vida inteira, novos parceiros para novos empreendimentos.

Um bom enxadrista fica sempre feliz ao encontrar um bom adversário, da mesma forma um noviço ao encontrar outro. Os clubes servem a esta finalidade. As pessoas que desejam discutir determinados livros ou artigos, provavelmente pagariam para encontrar parceiros. As pessoas que desejam jogar, fazer excursões, construir tanques de peixes ou motorizar bicicletas andariam grandes distâncias para encontrar parceiros. Sua recompensa pelo esforço será encontrar esses parceiros. As boas escolas tentam descobrir os interesses comuns de seus alunos matriculados no mesmo curso. O contrário de escola seria uma instituição que aumentasse as chances de as pessoas que, em dado momento, compartilharam o mesmo interesse específico, pudessem encontrar-se – não importa o que mais tenham em comum.

O ensino de habilidades não proporciona os mesmos benefícios para ambas as partes, como é o caso do encontro de parceiros. O professor de habilidade, como já frisei, deve receber outro incentivo além da remuneração pelo ensino. O ensino de habilidades é uma repetição contínua de exercícios e é tremendamente monótono para os alunos que mais o necessitam. O intercâmbio de habilidades precisa de dinheiro, crédito ou outros incentivos palpáveis para funcionar, mesmo que para isso tenha que produzir uma moeda própria. O sistema de encontro de parceiros não precisa desses incentivos, precisa apenas de uma rede de comunicação. Em muitos casos,

fitas, sistemas eletrônicos de informação, instrução programada, reprodução de formas e sons reduzem a necessidade de recorrer a professores humanos, aumentam a eficiência dos professores e o número de habilidades que alguém pode aprender durante a vida. Paralelamente, surge maior necessidade de encontrar pessoas interessadas em deleitar-se na habilidade recentemente adquirida. Uma estudante que houvesse aprendido grego antes das férias gostaria de discutir, quando voltasse, a política de Creta, em grego. Um mexicano em Nova Iorque quer encontrar outros leitores do Jornal *Siempre* ou de *Los Agachados*, o livro cômico mais popular. Outro gostaria de encontrar parceiros que, como ele, desejassem aumentar seus conhecimentos sobre a obra de James Baldwin ou de Bolívar.

O funcionamento de uma rede de encontros de parceiros será simples, como já foi esboçado no capítulo 1. O candidato se identificaria, dando nome e endereço, e descreveria a atividade para a qual procura um parceiro. Um computador lhe remeteria os nomes e endereços de todos os que tivessem dado a mesma descrição. É interessante que este processo tão simples nunca tenha sido usado, em larga escala, para alguma atividade pública de valor.

Em sua forma mais rudimentar, a comunicação entre o cliente e o computador seria feita por resposta postal. Nas grandes cidades, os telex poderiam dar resposta imediata. A única maneira de obter um nome e endereço do computador seria inserir a descrição de uma atividade para a qual se procura um parceiro. As pessoas que usassem este sistema só ficaram conhecidas por seus parceiros potenciais.

Um complemento de computador poderia ser uma rede de boletins informativos ou anúncios classificados de jornais, enumerando as atividades para as quais o computador não conseguisse arranjar um encontro. Não se precisaria de nomes. Leitores interessados poderiam, então, inserir seus nomes no sistema. Uma rede de encontros de parceiros, publicamente mantida, seria a única

maneira de garantir o direito à livre reunião e de treinar o povo no exercício dessa atividade cívica mais fundamental.

O direito à livre reunião foi politicamente reconhecido e culturalmente aceito. Compreendemos agora que este direito está restringido por leis que tornam algumas formas de reunião obrigatórias. É principalmente o caso de instituições que recrutam seus elementos de acordo com a idade, classe ou sexo e exigem grande gasto de tempo. O exército é um exemplo. Outro exemplo, ainda mais típico, é a escola.

Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer pessoa, de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião. Esse direito foi drasticamente diminuído pela institucionalização das reuniões. “Reunião” significa originalmente o ato individual de juntar-se. Agora, significa o produto institucional de alguma agência.

A sagacidade das instituições de serviço para adquirir clientes superou de longe a sagacidade dos indivíduos de serem ouvidos independentemente dos meios institucionais que respondem aos indivíduos somente se forem notícias vendáveis. A facilidade de encontro de parceiros deveria ser tão grande para os que desejam reunir pessoas, como o sino do povoado que, a um simples chamado, reúne os moradores para o conselho. Os prédios escolares – duvidoso valor para conversão em outros usos – poderiam muitas vezes prestar-se a esta finalidade.

O sistema escolar vai em breve defrontar-se com o mesmo problema que tiveram as igrejas: o que fazer com a sobra de espaço, após a deserção dos fiéis. É tão difícil vender uma escola quanto um templo. Maneira prática de conseguir que continuem a ser usadas é franqueá-las às pessoas da vizinhança. Cada qual poderia marcar o que deseja fazer na sala de aula, e quando; um quadro mural informaria aos interessados quais os programas disponíveis. O acesso à “sala de aula” seria franco ou comprado com comprovantes educa-

cionais. O “professor” seria pago conforme o número de alunos que conseguisse atrair para período integral de duas horas. Imagino que os líderes bem jovens e os grandes educadores serão as figuras mais proeminentes neste sistema. O mesmo procedimento poderia ser adotado na educação de nível superior. Os estudantes receberiam comprovantes educacionais que lhes dariam direito a dez horas anuais de consulta particular com o professor de sua escolha; o restante de sua aprendizagem dependeria de bibliotecas, encontro de parceiros e aprendizados.

Devemos reconhecer, obviamente, a probabilidade que esses instrumentos de reuniões públicas serão aproveitados abusivamente para fins exploradores e imorais, da mesma forma como aconteceu com os telefones e correio. À semelhança desses, deverá haver um regulamento de proteção. Já falei de um sistema de encontros que só permitiria informação impressa pertinente, mais o nome e endereço do interessado. Seria um sistema virtualmente à prova de abusos. Outras modalidades poderiam ainda incluir algum livro, filme, programa de TV ou demais itens constantes de um catálogo especial. Os possíveis perigos do sistema não nos levam a perder de vista os maiores benefícios que poderá trazer.

Certas pessoas que partilham meu ponto de vista sobre a liberdade de expressão e reunião dirão que o encontro de parceiros é um meio artificial de reunir as pessoas, e que não será usado pelos pobres – os que mais necessitam dele. Há pessoas que ficam verdadeiramente agitadas quando alguém sugere promover encontros *ad hoc* que não estejam arraigados na vida da comunidade local. Outras reagem à sugestão de usar-se um computador para classificar e combinar os interesses dos clientes. Não se pode reunir pessoas de forma tão impessoal; dizem elas. O interesse comum deve estar fundado numa história de experiências partilhadas em muitos níveis e deve nascer dessas experiências como, por exemplo, o desenvolvimento de instituições de vizinhança.

Simpatizo com essas objeções mas creio que não atingem minha posição nem mesmo a delas. Em primeiro lugar, a volta à vida de vizinhança como centro primário da expressão criadora poderia realmente prejudicar o restabelecimento da vizinhança como unidade política. Centrar a demanda na vizinhança pode, de fato, negligenciar um importante aspecto libertador da vida urbana: a capacidade de uma pessoa participar simultaneamente de diversos grupos. Há que considerar também que muitas pessoas que não viveram juntas numa comunidade física podem ter, casualmente, muito mais experiências a compartilhar do que as pessoas que se conheceram desde a infância. As grandes religiões sempre reconheceram a importância do encontro de pessoas distantes, e os fiéis sempre encontraram libertação neles; as peregrinações, o monaquismo, a manutenção conjunta de templos e santuários são prova disso. O encontro de parceiros poderia ajudar muito a tornar explícitas as inúmeras comunidades potenciais, mas abafadas, da cidade.

As comunidades locais são valiosas. São também uma realidade em desaparecimento, uma vez que os homens deixam que as instituições de serviço definam, progressivamente, os círculos de seu relacionamento social. Em seu mais recente livro, Milton Kotler mostrou que o imperialismo dos “centros urbanos” destitui a vizinhança de seu significado político. A tentativa protecionista de ressuscitar a vizinhança como unidade cultural é simples apoio a este imperialismo burocrático. Longe de remover artificialmente as pessoas de seus contextos locais para juntá-las com grupos abstratos, o encontro de parceiros vai reencorajar a restauração a vida local nas cidades das quais está, agora, desaparecendo. Alguém que recupere sua iniciativa de convocar seus colegas para uma proveitosa conversa também deixará de acomodar-se ao fato de ser deles separado por protocolos oficiais ou etiquetas suburbanas. Tendo-se uma vez convencido de que rea-

lizar algo em conjunto depende apenas de decisão para assim proceder, as pessoas insistirão que suas comunidades locais se tornem mais abertas ao intercâmbio político criativo.

Devemos reconhecer que a vida da cidade tende a ser muitíssimo cara, uma vez que os moradores das cidades precisam ser ensinados a confiar, para cada uma de suas necessidades, em complexos serviços institucionais. É extremamente dispendioso manter uma vida apenas digna. O encontro de parceiros na cidade poderia ser um primeiro passo para romper a dependência dos cidadãos dos burocráticos serviços cívicos.

Seria também um passo essencial na procura de novos meios para firmar a confiança pública. Numa sociedade escolarizada chegamos a confiar sempre mais no julgamento profissional de educadores sobre o efeito de seus próprios trabalhos para, então, decidir em quais podemos ou não confiar. Vamos ao médico, advogado ou psicólogo porque confiamos que qualquer pessoa com tanto tratamento educacional especializado, requerido por outros colegas, merece nossa confiança.

Numa sociedade desescolarizada, os profissionais já não poderão exigir a confiança de seus clientes, baseados em seu diploma, ou confirmar sua reputação remetendo simplesmente seus clientes a outros profissionais que certifiquem a escolarização dos primeiros. Em vez de confiar em profissionais, deveria ser possível, a qualquer tempo e para qualquer cliente potencial, consultar outros clientes de determinado profissional para ver se estavam satisfeitos com ele. Isto poderia ser feito através de outra rede de parceiros, facilmente estabelecida por um computador ou por outros meios. Essas redes poderiam ser consideradas serviços públicos, nos quais os estudantes pudessem escolher seus professores e os pacientes seus doutores (Illich, 1976, pp. 150-157).

### Educadores profissionais

Se os cidadãos tiverem novas escolas, novas oportunidades para aprender, sua vontade de procurar lideranças vai aumentar. Podemos esperar que sentirão mais profundamente tanto a própria independência quanto a necessidade de orientação. Libertados da manipulação por outros, aprenderão a tirar proveito da disciplina que outros adquiriram durante a vida. A educação desescolarizada vai incrementar – em vez de sufocar – a procura de pessoas com conhecimentos práticos que estejam dispostas a amparar o novato em sua aventura educacional. Se os mestres em suas especialidades deixarem de reivindicar que são informantes ou modelos de habilidades superiores, então suas reivindicações de sabedoria superior começarão a soar verdadeiras.

Com a crescente demanda por mestres, seu suprimento também crescerá. À medida que vai desaparecendo o mestre-escola, surgem condições que farão aparecer a vocação do educador independente. Isto pode quase não parecer uma contradição nos termos, tão estritamente se tornaram complementares as escolas e os professores. O florescimento de educadores independentes será o que há de sobrevir se desenvolvermos os três primeiros intercâmbios educacionais e o que for necessário para seu pleno funcionamento, pois tanto os pais quanto os “outros educadores” precisam de orientação, os autodidatas precisam de assistência e as redes precisam de pessoas para operá-las.

Os pais precisam de orientação para dirigir seus filhos no caminho que leva para a independência educacional responsável. Os aprendizes precisam de líderes experientes quando encontram terreno árido. Essas duas necessidades são bastante distintas: a primeira é a necessidade de pedagogia; a segunda, de liderança intelectual em todos os demais campos do saber. A primeira necessita de conhecimentos sobre a aprendizagem humana e sobre recursos educacionais; a segunda, de conhecimentos baseados na experiência em qual-



quer tipo de pesquisa. Ambas as espécies de experiência são indispensáveis para um efetivo esforço educacional. As escolas embrulham essas funções em uma só e tornam o exercício independente de qualquer uma delas, se não vergonhoso, ao menos suspeito.

Pode-se distinguir, de fato, três tipos de competência educativa especial: criar e manejar as espécies de intercâmbios educacionais ou redes aqui descritos; orientar estudantes e pais no uso dessas redes; agir como *primus inter pares* ao empreender jornadas exploratórias intelectualmente difíceis. Somente os dois primeiros poderão ser concebidos como ramos de uma profissão independente: administradores educacionais e conselheiros pedagógicos. Para planejar e manejar redes que descrevi antes não são necessárias muitas pessoas, mas isto requer pessoas com a mais profunda compreensão de educação e administração, numa perspectiva bem diferente e mesmo oposta à das escolas.

Uma profissão educacional independente dessa espécie há de receber com satisfação muitas pessoas que as escolas rejeitaram, mas também rejeitará muitas pessoas que foram qualificadas pelas escolas. A instalação e o manejo de redes educacionais exigirão alguns planejadores e administradores, mas não em tal quantidade e do tipo requerido pela administração escolar. Disciplina estudantil, relações públicas, salários, supervisão e dispensa de professores nunca terão lugar nem contrapartida nas redes que descrevi. Nem terão vez a elaboração de currículos, a venda de livros-texto, a manutenção de terrenos e materiais ou a supervisão de competições atléticas interescolares. Também não figurarão no manejo das redes educacionais o cuidado com crianças, plano de aula, registro de presenças, que consomem tanto tempo dos professores. Ao invés, o manejo de teias de aprendizagem exigirá algumas habilidades e atitudes que se espera encontrar num “staff” de museu, biblioteca, agência de empregos ou num *maître d’hotel*.

Os administradores de hoje estão empenhados em controlar professores e alunos para satisfazer outros: membros do conselho diretor, legislaturas e executivos de empresas. Os construtores e planejadores de redes deverão ter a capacidade de não imiscuir-se e não deixar que outros se imiscuam nas atividades das pessoas, capacidade para facilitar encontros de jovens, de modelos de habilidades, líderes educacionais e objetos educativos. Muitas pessoas atualmente atraídas para o magistério são profundamente autoritárias e não têm competência para assumir esta tarefa. Montar intercâmbios educacionais significa facilitar às pessoas – especialmente aos jovens – perseguir objetivos que podem entrar em contradição com ideais de algumas pessoas que, ao regular o tráfico tornam possível seu exercício.

Se as redes que descrevi acima podem emergir, cada estudante seguirá seu próprio caminho educativo e apenas retrospectivamente esse caminho assumirá as características de um programa determinado. O estudante inteligente há de procurar, periodicamente, conselho profissional: assistência para fixar novo objetivo, esclarecimento para dificuldades encontradas, escolha entre possíveis métodos. Mesmo agora, a maioria das pessoas admitiria que os serviços importantes a elas prestados pelos professores foram os de orientação e conselho, seja em encontros ocasionais ou em consultas particulares. Também os educadores, num mundo desescolarizado, poderão realizar-se e fazer aquilo que professores frustrados tentam hoje conseguir.

Enquanto os administradores das redes estarão voltados, sobretudo em assegurar aos estudantes as vias de acesso aos recursos educativos, o pedagogo ajudará o estudante a encontrar o caminho que mais rapidamente o levará à meta. Se um estudante quisesse aprender cantonês com um vizinho chinês, o pedagogo estaria pronto a julgar a eficiência de ambos, ajudá-los a escolher o livro-texto e os métodos mais indicados a seus talentos, caráter e tempo disponível para estudo. Poderia aconselhar o aspirante a

mecânico de aviação a encontrar os melhores lugares de aprendizagem. Poderia recomendar livros a alguém que quisesse encontrar colegas para discutir a história da África. Tanto o administrador da rede, quanto o conselheiro pedagógico devem considerar-se educadores profissionais. Os indivíduos poderiam valer-se de bolsas de estudo para ter acesso tanto a um quanto a outro.

O papel de iniciador ou líder educacional, do mestre ou do “verdadeiro” líder, é algo mais indefinível do que o do administrador profissional ou do pedagogo. Isto porque é difícil definir a própria liderança. Na prática, alguém é um líder se as pessoas seguirem suas iniciativas e tornarem-se aprendizes de suas progressivas descobertas. Isto envolve, frequentemente, uma visão profética de padrões totalmente novos – aliás quase incompreensíveis hoje – em que o “errado” de hoje transforma-se no “certo” de amanhã. Uma sociedade que respeitasse o direito de convocar reuniões através do encontro de parceiros, a capacidade de tomar iniciativas educacionais num determinado assunto seria tão ampla quanto o acesso à própria aprendizagem. Mas é claro que há grande diferença entre a iniciativa tomada por alguém de convocar um proveitoso encontro para discutir este ensaio e a sagacidade de alguém de assumir a liderança para exploração sistemática das implicações nele contidas.

A liderança não depende de estar ela certa. Diz Thomas Kuhn que numa época de constantes mudanças de paradigmas a maioria dos destacados líderes estão sujeitos a serem considerados falsos pela análise *a posteriori*. A liderança intelectual depende de disciplina intelectual superior, de imaginação e de querer associar-se com outros em seu exercício. Um aprendiz, por exemplo, pode achar que existe analogia entre o movimento abolicionista norte-americano ou a revolução cubana e o que está acontecendo no Harlem. O educador – no caso um historiador – pode mostrar a esse aprendiz como analisar as imperfeições de tal analogia. Poderá voltar sobre seus próprios passos como historiador, ou poderá

convidar o aprendiz a participar de sua própria pesquisa. Em ambos os casos vai introduzir o aluno na arte da crítica – muito rara nas escolas – que não pode ser comprada por dinheiro ou por qualquer espécie de favores.

O relacionamento do mestre e aluno não está restrito à disciplina intelectual. Tem sua contrapartida nas artes, na física, na religião, psicanálise e pedagogia. Cabe também no alpinismo, ourivesaria, política, carpintaria e administração de pessoal. O que é comum a todo verdadeiro relacionamento mestre-aluno é a certeza de ambos que seu relacionamento é literalmente incalculável e, de maneiras bem diversas, um privilégio para ambos.

Os charlatães, demagogos, proselitistas, mestres corruptos, sacerdotes, simoníacos, embusteiros, milagreiros e messias provaram ser capazes de assumir papel de liderança e, assim, mostraram os perigos que existem numa dependência aluno-mestre. Diversas sociedades tornaram distintas medidas para defender-se contra esses falsos professores. Os hindus se firmam nas castas, os judeus orientais no discipulado espiritual dos rabinos; o cristianismo dos tempos antigos baseava-se na vida exemplar da virtude monástica e o de outros tempos na ordem hierárquica. Nossa sociedade confia nos diplomas expedidos pelas escolas. É duvidoso que este procedimento faça melhor triagem, mas se alguém afirmar que realmente faz, então poderá objetar-se que o faz à custa do quase desaparecimento do discipulado pessoal.

Na prática sempre haverá uma linha divisória imprecisa entre o professor de habilidades e os líderes educacionais acima identificados. Não existem razões concretas por que o acesso a alguns líderes não possa ser obtido mediante o descobrimento do “mestre”, no professor de exercícios que inicia os estudantes na sua disciplina.

Por outro lado, o que caracteriza o verdadeiro relacionamento mestre-aluno é seu caráter não mercantil. Aristóteles se refere a ele como “um tipo moral de amizade que não possui termos fixos:

dá um presente, ou faz qualquer coisa como se fizesse a um amigo”. Tomás de Aquino fala dessa espécie de ensino como sendo, inevitavelmente, um ato de amor e caridade. Esta forma de ensino é sempre um luxo para o professor e uma forma de lazer (em grego “scholē”) para ele e seu aluno: uma proveitosa atividade para ambos, não tendo interesses ulteriores.

Mesmo em nossa sociedade, para se confiar numa liderança intelectual, é necessário que as pessoas desejem oferecê-la; mas ainda não é possível pôr isso na prática. Precisamos antes construir uma sociedade em que os próprios atos pessoais adquiram um valor mais elevado do que o de fazer coisas e manipular pessoas. Em tal sociedade o ensino baseado na pesquisa, inventivo e criativo estará, logicamente, entre as formas mais cobiçadas de “desemprego” ocioso. Não precisamos, no entanto, esperar até o advento da utopia. Mesmo agora, uma das mais importantes consequências da desescolarização e do estabelecimento das facilidades de encontro dos parceiros será a iniciativa que os “mestres” poderão tomar para reunir discípulos potenciais, como já vimos, ampla oportunidades de compartilhar informações e selecionar um mestre.

As escolas são as únicas instituições que pervertem profissões empacotando as funções de cada uma. Os hospitais tornam os cuidados caseiros impossíveis e, então, justificam a hospitalização como um benefício para o doente. Ao mesmo tempo, a legitimação e capacidade do médico de trabalhar dependem mais de sua vinculação a um hospital, ainda que seja bem menos dependente dele do que os professores da escola. O mesmo vale das cortes de justiça que sobrecarregam suas agendas à medida que novas transações adquirem solenidade legal, e, assim, retardam a justiça. É o caso também das igrejas que fazem de uma vocação livre uma profissão cativa. O resultado disso tudo é menos serviço a um maior custo e maiores proventos para os membros menos competentes da profissão.

Enquanto as profissões mais antigas monopolizarem as rendas mais altas e o prestígio, é difícil reformá-las. A profissão do professor escolar seria mais fácil de reformar, não só por ser de origem mais recente. A profissão educacional exige atualmente um monopólio compreensivo; reclama exclusiva competência de iniciar não apenas seus próprios novinhos, mas também os de outras profissões. Esse âmbito excessivo torna-se vulnerável a qualquer profissão que queira reclamar o direito de ensinar seus próprios aprendizes. Os professores escolares são tremendamente mal pagos e frustrados pelo rígido controle do sistema escolar. Os mais empreendedores e dotados certamente encontrarão outro trabalho adequado, mais independência e até maiores rendas especializando-se como modelos de habilidades, administradores de redes de comunicação ou especialistas em orientação.

Finalmente, a dependência de um estudante matriculado com um professor titular pode ser mais facilmente rompida que a dependência com outros profissionais, por exemplo, o doente hospitalizado com relação a seu médico. Se as escolas deixarem de ser compulsivas, os professores que encontram satisfação no exercício da autoridade pedagógica na classe serão deixados apenas com os alunos que se sintam atraídos por esse estilo. A desinstalação de nossa atual estrutura profissional poderia começar pela evasão dos professores escolares.

A desinstalação das escolas se dará inevitavelmente e acontecerá muito em breve. Não pode ser retardada por muito tempo. É necessário promovê-la, vigorosamente, pois já começou a ocorrer. O que vale é tentar orientá-la numa direção promissora, pois ela pode encaminhar-se para duas direções diametralmente opostas.

A primeira poderia ser a expansão do mandato do pedagogo e seu controle sempre maior sobre a sociedade, mesmo fora da escola. Com as melhores intenções e com a simples expansão da retórica atualmente empregada nas escolas, a presente crise pode-

ria ser usada pelos educadores como desculpa para colocar todas as vias de comunicação social à disposição das mensagens que têm para nós e para nosso próprio bem. A desescolarização, que é impossível deter, poderia significar o advento de um “corajoso mundo novo”, dominado por administradores bem intencionados de instrução programada.

Por outro lado, a crescente certeza por parte dos governantes empregadores, contribuintes fiscais, esclarecidos pedagogos e administradores escolares que o ensino curricular para a obtenção de certificados tornou-se prejudicial poderia oferecer a grandes massas populares uma extraordinária oportunidade: a de preservar o direito de igual acesso aos instrumentos de aprendizagem e de partilhar com outros o que sabem ou em que acreditam. Mas isto exigiria que a revolução educacional fosse orientada por certos objetivos:

- 1.º) Liberar o acesso às coisas, abolindo o controle que pessoas e instituições agora exercem sobre seus valores educacionais.
- 2.º) Liberar a partilha de habilidades, garantindo a liberdade de ensiná-las ou exercê-las quando solicitado.
- 3.º) Liberar os recursos críticos e criativos das pessoas, devolvendo aos indivíduos a capacidade de convocar e fazer reuniões – capacidade esta sempre mais monopolizada por instituições que dizem falar em nome do povo.
- 4.º) Liberar o indivíduo da obrigação de modelar suas expectativas pelos serviços oferecidos por uma profissão estabelecida qualquer – oferecendo-lhe a oportunidade de aproveitar a experiência de seus parceiros e confiar-lhe ao professor, orientador, conselheiro ou curador de sua escolha. A desescolarização da sociedade inevitavelmente tornará imprecisa a distinção entre economia, educação e política sobre a qual repousa a estabilidade da atual ordem do mundo e a estabilidade das nações.

Nossa revisão das instituições escolares leva a uma revisão da imagem que temos do homem. As criaturas de que necessitam as escolas como cliente não têm autonomia nem motivação para se desenvolverem por si mesmas. Podemos dizer que a escolarização universal é a culminância de uma empresa de Prometeu e que a alternativa é um mundo feito para o homem Epimeteu. Enquanto dizemos que a alternativa para os funis escolásticos é um mundo tornado transparente pelas verdadeiras teias da comunicação e enquanto sabemos exatamente como poderiam funcionar, só podemos esperar que a natureza epimetéica do homem reapareça; não podemos planejá-la, muito menos produzi-la (Illich, 1976, pp. 158-167).

#### *Energia e equidade*<sup>20</sup>

Na minha análise do sistema escolar assinalei que numa sociedade industrial o custo do controle social aumenta mais rapidamente do que o nível do consumo de energia. Tal controle é exercido em primeiro lugar pelos educadores e médicos, pelas organizações assistenciais e políticas, sem contar com a polícia, o exército e os psiquiatras. O subsistema social destinado ao controle social cresce a um ritmo canceroso, convertendo-se para a própria sociedade na razão da sua existência (Illich, 1973a, p. 21).

O homem é o ser consciente do seu espaço vital e da sua limitação no tempo. Integra ambos por meio da sua ação, a aplicação da sua energia às circunstâncias concretas em que se encontra. Utiliza para isso instrumentos de vários tipos, alguns dos quais dão maior efeito às energias metabólicas de que dispõe e outros lhe permitem descobrir fontes energéticas que são exteriores ao seu próprio corpo. A energia, transformada em trabalho físico, permite-lhe integrar o seu espaço e o seu tempo. Privado de energia suficiente, vê-se condenado a ser um simples espectador imóvel num espaço que o

<sup>20</sup> Extraído de Illich, I. *Énergie et équité*. Paris: Seuil, 1973a. Traduzido pelo organizador deste volume.



oprime. Utilizando as mãos e os pés, transforma o espaço, simples território para o animal, em casa e pátria. Aumentando a eficiência da aplicação da sua própria energia, embeleza-o. Aprendendo a usar novas fontes de energia, expande-o e põe-no em perigo. Para além de um certo ponto, o uso de energia motorizada começa inevitavelmente a oprimi-lo (Illich, 1973a, p. 29).

No momento em que uma sociedade se faz tributária do transporte, não só para as viagens ocasionais, mas também para as suas deslocações quotidianas, torna-se evidente a contradição entre a justiça social e energia motorizada, liberdade da pessoa e mecanização da estrada. A dependência em relação ao motor nega a uma coletividade precisamente aqueles valores que se considerariam implícitos no melhoramento da circulação (Illich, 1973a, p. 33).

O homem move-se com eficácia sem ajuda de qualquer aparelho. Faz caminho a caminhar. A locomoção de cada grama do seu próprio corpo ou da sua carga, por cada quilômetro percorrido em cada dez minutos, consome-lhe 0.75 calorias. Comparando-o a uma máquina termodinâmica, o homem é mais rentável que qualquer veículo motorizado, que consome pelo menos quatro vezes mais calorias no mesmo trajeto. Além disso, é mais eficiente que todos os animais de peso comparável. Só o vencem o tubarão e o cão, mas apenas por pouco. Com este índice de eficiência de menos de uma caloria por grama, organizou historicamente o seu sistema de circulação, baseado principalmente no trânsito (Illich, 1973a, p. 69).

Os homens nasceram dotados de mobilidade mais ou menos igual. Esta capacidade inata de movimento advoga em favor de uma liberdade igual na eleição do seu destino. A noção de equidade pode servir de base para defender este direito fundamental contra toda e qualquer limitação (...). A mobilidade humana é o único padrão válido para se poder medir a contribuição que qualquer

sistema de transporte se vê restringido, então o transporte faz declinar a circulação (Illich, 1973a, p. 73).

#### *A convivencialidade*<sup>21</sup>

A medicina moderna faz que mais crianças atinjam a adolescência e que mais mulheres sobrevivam a numerosos partos. Entretanto, a população aumenta, excede a capacidade de se acolher ao meio natural, rompe os diques e as estruturas da cultura tradicional. Os médicos ocidentais fazem ingerir medicamentos às pessoas que anteriormente tinham aprendido a viver com as suas doenças. O mal que se causa é muito pior que o mal que se cura, pois se provocam novas espécies de doenças que nem a técnica moderna, nem a imunidade natural, nem a cultura tradicional sabem como enfrentar (Illich, 1973b, p. 17).

Os sintomas de uma progressiva acelerada crise planetária são evidentes. Por todos os lados se procurou o porquê. Antecipo, por meu lado, a seguinte explicação: a crise radica no malogro da empresa moderna, isto é, na substituição do homem pela máquina. O grande projeto metamorfoseou-se num implacável processo de servidão para o produtor e de intoxicação para o consumidor (Illich, 1973b, p. 23).

Cada cidade tem a sua história e a sua cultura e, por isso, cada paisagem urbana de hoje sofre a mesma degradação. Todas as autoestradas, todos os hospitais, todas as escolas, todos os escritórios, todos os grandes complexos urbanos e todos os supermercados se assemelham. As mesmas ferramentas produzem os mesmos efeitos. Todos os policiais motorizados e todos os especialistas em informática se parecem; em toda a superfície do planeta têm a mesma aparência (...), ao passo que, de uma região para outra, os pobres diferem. Sob pena de reinstrumentalizar a socie-

---

<sup>21</sup> Extraído de Illich, I. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973b.

dade, não escaparemos à homogeneização progressiva de tudo, ao desenraizamento cultural e à estandardização das relações pessoais (...). Eu não quero dar receitas para mudar o homem e criar uma nova sociedade e não pretendo saber como vão mudar as personalidades e as culturas. Mas tenho a certeza: uma multiplicidade de ferramentas limitadas e de organizações conviviais estimulariam uma diversidade de modos de vida, que teriam mais em conta a memória, ou seja, a herança do passado, ou a invenção, isto é, a criação (Illich, 1973b, p. 31).

Uma sociedade convivencial é uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autônoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros (Illich, 1973b, p. 37)

O imposto é um paliativo para os efeitos superficiais da concentração industrial do poder. O imposto sobre o rendimento tem o seu complemento nos sistemas de segurança social, de subsídios e de distribuição equitativa do bem-estar. É até possível que, para além de um certo limiar, o capital se estatize, ou então se resolva a reduzir o leque dos salários. Mas este gênero de controle do rendimento privado não pode ser eficaz sem um controle paralelo do consumo, dos privilégios do indivíduo em razão da sua função de produtor (Illich, 1973b, p. 92).

#### Renascimento do homem Epimeteu

Nossa sociedade parece-se à moderna máquina que vi, certa vez, numa loja de brinquedos em Nova Iorque. Era um cofre metálico que se abria ao ser acionado em um dos botões e mostrava uma mão mecânica. Dedos cromados se estendiam para a tampa, puxavam-na e a fechavam por dentro. Era uma caixa; era de se supor que algo pudesse ser retirado dela; mas tudo o que continha era apenas um mecanismo para fechar a tampa. Esta invenção é o contrário da caixa de Pandora.

A Pandora original, a doadora de tudo, era deusa da terra na pré-história matriarcal da Grécia. Deixou escapar todos os males de sua ânfora (*pytos*). Mas fechou a tampa antes que a esperança pudesse fugir. A história do homem moderno começa com a degradação do mito de Pandora e termina no cofre que se fecha a si mesmo. É a história do esforço de Prometeu de criar instituições que capturem todos os males dispersos. É a história da esperança que desaparece e das expectativas que surgem.

Para entender o que isto significa, precisamos redescobrir a distinção entre esperança e expectativa. Esperança, em seu sentido mais genuíno, significativa, no sentido em que a emprego aqui, significa confiança nos resultados que são planejados e controlados pelo homem. A esperança concentra o desejo numa pessoa da qual espera um donativo. A expectativa olha para a satisfação de um processo previsível que há de produzir o que temos direito de reclamar. Os “ethos” prometeico ofuscou, atualmente, a esperança. A sobrevivência da raça humana depende de sua redescoberta como força social.

A pandora original foi enviada à Terra com uma caixa que continha só a esperança. O homem primitivo vivia neste mundo de esperança. Confiava na magnanimidade da natureza, nos benefícios dos deuses e nos instintos de sua tribo para sobreviver. Os gregos clássicos começaram a substituir a esperança pelas expectativas. Em sua versão do mito de Pandora, ela havia soltado tanto os males quanto os bens. Lembravam-se dela sobretudo pelos males que havia soltado. E esqueceram que a “doadora de tudo” era também a guardiã da esperança.

Os gregos contavam a história de dois irmãos, Prometeu e Epimeteu. Prometeu sempre admoestava Epimeteu para que deixasse Pandora em paz. Mas este acabou casando-se com ela. No grego clássico, o nome Epitemeu, que significa “olhar para trás”, foi traduzido por “bobo” ou “estúpido”. Na época em que Hesíodo

recontou a história em sua forma clássica, os gregos haviam-se tornado patriarcas moralistas e misógenos que se atemorizavam só em pensar na primeira mulher. Construíram uma sociedade racional e autoritária. Os homens planejaram instituições com que pretendiam fazer frente aos males disseminados. Conscientizaram-se de seu poder de modelar o mundo e fazê-lo produzir serviços que eles mesmos aprenderam a esperar. Queriam que suas próprias necessidades e as futuras demandas de seus filhos fossem modeladas por artefatos. Tornam-se legisladores, arquitetos, autores, idealizadores de constituições, cidades e obras de arte que servissem de exemplo para seus descendentes. O homem primitivo confiava na participação mítica dos ritos sagrados para iniciar pessoas na doutrina da sociedade, mas os gregos da era clássica reconheciam como verdadeiros homens apenas cidadãos que se houvessem adaptado, através da “paideia” (educação) às instituições de seus maiores.

A evolução do mito reflete a transição de um mundo em que se *interpretavam* os sonhos para um mundo em que se *faziam* oráculos. Desde tempos imemoriais, a Deusa Terra foi cultuada no cimo do Monte Parnasso, centro e umbigo da terra. Em Delfos (de delphys, o ventre) dormia Gaia, a irmã de Chaos e Eros. Seu filho Python, o dragão, vigiava seu luar e sonhos orvalhados, até que Apolo, o deus Sol, o arquiteto de Troia, matou o dragão e apoderou-se da gruta de Gaia. Seus sacerdotes apossaram-se do templo. Tomaram uma virgem das redondezas, sentaram-na sobre a um tripé em cima do umbigo fumegante da terra e entorpeceram-na sob o efeito da fumaça. Transformaram seus desvarios em hexâmetros de profecias autorealizadas. De todo o Peloponeso, as pessoas traziam seus problemas ao Santuário de Apolo. O oráculo era consultado para opções sociais, por exemplo, medidas para acabar com a praga ou fome, escolher a acertada constituição para Esparta ou os lugares propícios para construir cidades, que, mais tarde, foram Bizâncio e Calcedônia. A flecha tornou-se o símbolo de Apolo. Tudo o que a ele se relacionasse era significativo e útil.

Quando Platão descreve, em *A República*, o estado ideal, exclui a música popular. Só eram permitidas, nas cidades, a harpa e a lira de Apolo porque apenas sua harmonia criava “o esforço da necessidade e o esforço da liberdade, o esforço da valentia e o esforço da temperança que beneficiam o cidadão”. Os habitantes das cidades tremiam ante a flauta de Pan e de seu poder de despertar os instintos. Somente “os pastores podem tocar flautas (de Pan) e só nos campos”

O homem assumia a responsabilidade pelas leis sob as quais desejava viver e pela adaptação do meio ambiente à sua própria imagem. A primitiva iniciação pela Mãe Terra na vida mítica foi transformada em educação (paideia) do cidadão que desejava sentir-se em casa, quando no fórum.

O mundo, para o primitivo, era governado pelo destino, fatos e necessidades. Roubando o fogo dos deuses, Prometeu transformou os fatos em problemas, trouxe à cena a necessidade e desafiou o destino. O homem da era clássica forjou um contexto civilizado para a perspectiva humana. Sabia que poderia desafiar o destino, a natureza, o meio ambiente, mas correndo seu próprio risco. O homem contemporâneo vai além; tenta criar um mundo à sua imagem, construir um meio ambiente totalmente feito pelo homem e depois descobre que só pode proceder assim se constantemente se reajustar para então nele se enquadrar. Temos que encarar o fato de que o próprio homem está em jogo.

A vida, hoje, em Nova Iorque, dá-nos uma visão muito especial do que é e do que pode ser, e sem esta visão a vida em Nova Iorque é impossível. Uma criança, nas ruas de Nova Iorque, nada toca que não seja cientificamente desenvolvido, traçado, planejado e vendido a alguém. Até as árvores estão lá porque o Departamento de Parques decidiu colocá-las aí. As piadas que ouve na televisão foram programadas com elevados custos. Os objetos com que brinca nas ruas do Harlem são restos de embalagens que se destinavam a alguém. Mesmo os desejos e temores são institucionalmente modelados. A força e a violência são organizadas e controladas; os “gru-

pos” versus a polícia. A própria aprendizagem é definida como consumo de assuntos, resultado de programas pesquisados, planejados e promovidos. Qualquer bem existente é produto de alguma instituição especializada. Seria loucura exigir algo que nenhuma instituição pudesse fornecer. A criança da cidade nada pode esperar que esteja fora do possível desenvolvimento do processo institucional. Até mesmo sua fantasia é instigada a produzir ficção científica. Consegue experimentar a poética surpresa do não planejado apenas através do seu encontro com “a vileza”, tolíce ou fracasso: a casca de laranja na sarjeta, o lamaçal na rua, a quebra da ordem, do programa ou da máquina são os únicos impulsos da fantasia criativa. “Dar mancada” torna-se a única poesia disponível.

Uma vez que nada existe de proveitoso que não tenha sido planejado, a criança da cidade logo conclui que sempre podemos planejar uma instituição para qualquer desejo nosso. Aceita como certo o poder do processo de criar valores. Se o objetivo for encontrar um companheiro, integrar uma vizinhança ou adquirir prática na leitura, deverá ser definido de tal maneira que sua consecução possa ser arquitetada. Sabendo que tudo o que é demandado é produzido, cedo o homem se acostuma a esperar que tudo o que é produzido não pode deixar de ser demandado. Se um veículo lunar puder ser produzido, também o poderá ser a demanda para ir à Lua. Não ir a um lugar que se possa seria subversivo. Consideraria tolíce a superposição de que toda demanda satisfeita acarreta a descoberta de uma demanda insatisfeita ainda maior. Tal perspectiva impediria o progresso. Não produzir o que é possível poria em perigo a lei das “expectativas emergentes”, como um eufemismo para o crescente abismo de frustrações, que é o motor de uma sociedade constituída sobre a coprodução de serviços e aumento de demandas.

O estado de ânimo do moderno habitante das cidades aparece na tradição mítica apenas sob a imagem do Inferno. Sísifo, que havia por certo tempo acorrentado Thanatos (morte), tinha que rolar pe-

sada pedra até o cume do Inferno, e a pedra sempre escapava quando estava prestes a atingir o alto. Tântalo que fora convidado pelos deuses a partilhar de sua comida e, na ocasião, roubara seu segredo de preparar a ambrósia – que curava tudo e garantia a imortalidade – foi condenado a sofrer eterna fome e sede, estando no meio de um rio cujas águas fugiam quando as procurava tocar e sob árvores com frutas cujas galhos se afastavam quando estendia as mãos para elas. Um mundo de crescentes demandas não é apenas um mal – só pode ser classificado como um inferno.

O homem desenvolveu uma força frustradora de demandar qualquer coisa porque não pode imaginar algo que uma instituição não possa fazer por ele. Cercado por instrumentos todo-poderosos, o homem é reduzido a um instrumento de seus instrumentos. Cada uma das instituições destinadas a exorcizar um dos males primeiros tornou-se para o homem um caixão cofre-falso que se fecha a si mesmo. O homem está enrodilhado nas caixas que faz para prender os males que Pandora deixou escapar. A escuridão total da realidade no nevoeiro produzido por nossos instrumentos envolveu-nos completamente. Subitamente encontramos-nos na escuridão de nossa própria armadilha.

A própria realidade depende agora da decisão humana. O mesmo presidente que ordenou a inútil invasão do Camboja poderia ordenar o uso eficaz do átomo. O “interruptor de Hiroshima” pode agora cortar o umbigo da terra. O homem adquiriu o poder de fazer com que o Caos oprima tanto a Eros como a Gaia. Este novo poder do homem de cortar o umbigo da Terra é constante lembrança que nossas instituições não só criaram seus próprios fins, mas também podem colocar um fim a si próprias e a nós outros. O absurdo das modernas instituições evidencia-se no militarismo. As armas modernas só podem defender a liberdade, a civilização e a vida aniquilando-as. Na linguagem militar, segurança significa capacidade de acabar com a Terra.



Não menos evidente é o absurdo subjacente às instituições não militares. Não possuem interruptor para ativar seu poder destrutivo e nem precisam dele. O grifo já está preso à tampa do mundo. Criaram as necessidades mais rapidamente do que puderam prover sua satisfação; e no processo de satisfazer as necessidades que criaram, consomem a Terra. Isto vale para a agricultura e a indústria, para a medicina e a educação. A agricultura moderna envenena e exaure o solo. A “revolução verde” pode, mediante o emprego de novas sementes, triplicar a produção de um acre, mas apenas com aumento crescente de fertilizantes, inseticidas, água e energia. A fabricação desses elementos e de todos os outros bens polui os oceanos e a atmosfera, degradando recursos insubstituíveis. Se a combustão continuar aumentando nas proporções atualmente verificadas, consumiremos em breve mais oxigênio do que o reposto na atmosfera. Não temos motivos para esperar que a fissão ou fusão possam substituir a combustão sem os mesmos ou superiores efeitos deletérios. Os doutores substituem as parteiras e prometem transformar o homem em algo distinto: geneticamente planejado, farmacologicamente adoçado e capaz de suportar doenças mais prolongadas. O ideal contemporâneo é um mundo pan-higiênico; um mundo em que todos os contatos entre os homens e entre os homens e seu mundo sejam resultado de previsão e manipulação. A escola transformou-se no processo planejado – o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão, para que faça sua parte no jogo mundial. Inexoravelmente cultivamos, tratamos, produzimos e escolarizamos o mundo até acabar com ele.

A instituição militar é evidentemente absurda. O absurdo das instituições não militares é mais difícil de identificar. São ainda mais aterradoras porque operam inexoravelmente. Sabemos qual o botão que não deve ser apertado para evitar um holocausto atômico. Não há botão que detenha um Armagedão ecológico.

Na antiguidade clássica, o homem descobriu que o mundo poderia ser feito conforme o planejamento humano, e esta descoberta fez com que percebesse a precariedade, dramaticidade e comicidade inerentes a esse mundo. As instituições democráticas evoluíram e supunha-se que o homem era digno de confiança dentro dessa estrutura. As expectativas entre o devido processo e a confiança na natureza humana se equilibravam. As profissões tradicionais se desenvolveram e com elas as instituições necessárias para seu exercício.

Sub-repticiamente, a confiança no processo institucional substituiu a dependência na boa vontade pessoal. O mundo perdeu sua dimensão humana e readquiriu sua necessidade factual e fatídica, característica dos tempos primitivos. Mas, enquanto o caos dos bárbaros era constantemente ordenado em nome de deuses misteriosos e antropomórficos, hoje em dia só o planejamento humano é apresentado como razão para o mundo estar assim como está. O homem tornou-se joguete dos cientistas, engenheiros e planejadores.

Vemos esta lógica atuar em nós e nos outros. Conheço uma localidade mexicana onde não passam mais que uma dúzia de carros por dia. Um mexicano jogava dominó na nova estrada ensaibrada, diante de sua casa – onde certamente se sentava e jogava desde a juventude. Um carro passou disparado e matou-o. O turista que me contou o fato estava profundamente abalado e acrescentou: “Tinha que acontecer”.

À primeira vista, a observação do turista em nada difere da afirmação de um boximane primitivo que relata a morte de um companheiro dizendo que colidiu contra o tabu (objeto sacro que não podia ser tocado por profanos). Mas as duas versões têm significados opostos. O primitivo pode culpar uma tremenda e cega transcendência, enquanto o turista pasma diante da inexorável lógica da máquina. O primitivo não sente responsabilidade; o turista a sente, mas nega-a. Em ambos os casos está ausente o clássico tipo de drama, o estilo de tragédia, a lógica do esforço e revol-

ta pessoais. O primitivo nunca tomou consciência disso; o turista perdeu-a. O mito boximane e o mito do americano são produto de forças inumanas e inertes. Nenhum deles experimenta a revolta do trágico. Para o primitivo, o acontecido segue as leis da mágica; para o americano, segue as leis da ciência. O acontecido coloca-o sob o feitiço das leis da mecânica que, segundo ele, governam os acontecimentos físicos, sociais e psicológicos.

O ânimo em 1971 é propício a uma grande mudança de direção na procura de um futuro promissor. As metas institucionais continuamente contradizem os produtos institucionais. Os programas de combate à pobreza produzem mais pobres; a guerra na Ásia mais vietcongs; a assistência técnica mais subdesenvolvimento. As clínicas de controle da natalidade aumentam as taxas de sobrevivência e fomentam a população; as escolas produzem mais desertores; quando diminui uma curva de poluição, aumenta outra.

Os consumidores defrontam-se com a realidade de que quanto mais podem comprar, mais decepções têm que engolir. Até há pouco parecia lógico que as reclamações contra essa pandemônica inflação de disfunções pudessem ser atribuídas à claudicância das descobertas científicas que não atendiam à demanda tecnológica ou à perversidade dos inimigos étnicos, ideológicos ou classistas. Fracassou tanto a expectativa pelo advento de um milênio científico como uma guerra que acabasse com todas as guerras.

Para o consumidor experiente não há regresso à ingênua confiança na mágica tecnologia. Muitíssimas pessoas tiveram más experiências com computadores neuróticos, infecções adquiridas em hospitais e congestionamentos de tráfego terrestre, aéreo ou telefônico. Há apenas dez anos a sabedoria convencional antecipou uma vida melhor, baseada num incremento de descobertas científicas. Agora, os cientistas fazem medo às crianças. Os disparos à Lua demonstram espetacularmente que o erro humano pode ser quase eliminado no caso dos operadores de sistemas complexos.

Isto, porém, não mitiga nossos temores de que o fracasso humano em consumir segundo instruções escape ao controle.

Para o reformista social não há regresso nem mesmo para as suposições da década de quarenta. Desapareceu a esperança de eliminar o problema da justa distribuição dos bens pela produção abundante dos mesmos. O custo do mínimo de embalagem capaz de satisfazer os modernos gostos subiu astronomicamente; e o que torna modernos os gostos é sua obsolescência antes de serem satisfeitos.

Os limites dos recursos da terra tornaram-se evidentes. Não há progresso científico ou tecnológico que consiga prover todos os homens do mundo com os bens e serviços de que usufruem, atualmente, as pessoas pobres dos países ricos. Deveríamos, por exemplo, extrair cem vezes mais ferro, estanho, cobre e chumbo para atingir este objetivo.

Finalmente, os professores, doutores e assistentes sociais acham que seus distintivos serviços profissionais têm um aspecto – ao menos – em comum. Criam ulteriores demandas pelos tratamentos institucionais que fornecem, mais rapidamente do que podem oferecer instituições de serviços.

Não apenas parte, mas toda a lógica da sabedoria convencional está ficando suspeita. Até as próprias leis da economia parecem não convencer os que estão fora dos estreitos parâmetros das áreas sociais e geográficas onde a maior parte do dinheiro está concentrada. O dinheiro é, realmente, o tipo de câmbio mais barato, mas apenas numa economia em que eficiência é mensurada em termos monetários. Tanto os países capitalistas quanto comunistas, em suas diversas formas, estão compromissados a medir a eficiência em termos de benefício-custo, expressa em dólares. O capitalismo alardeia sua superioridade dizendo que possui padrão de vida mais elevado. O comunismo se vangloria de maior índice de crescimento como prova de sua vitória final. Mas sob ambas as ideologias aumenta geometricamente o custo total da crescente eficiência. As maiores insti-

tuições disputam mais violentamente os recursos não relacionados em qualquer lista: o ar, o oceano, o silêncio, a luz solar e a saúde. Só levam ao conhecimento público a escassez desses recursos quando estes já se encontram quase totalmente degenerados. Em toda parte a natureza é envenenada, a sociedade inumanizada, a vida interior invadida e a vocação pessoal asfixiada.

Uma sociedade comprometida com a institucionalização dos valores identifica a produção de bens e serviços com a demanda pelos mesmos. A educação que nos faz necessitar do produto está incluída no preço do produto. A escola é a agência publicitária que nos faz necessitar do produto está incluída no preço do produto. A escola é a agência publicidade que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é. Em tal sociedade o valor marginal tornou-se sempre autotranscendente. Força os poucos grandes consumidores a disputar o poder para esgotar a terra, a encher seus estômagos inchados, a disciplinar os consumidores menores e paralisar os que ainda encontram satisfação em arranjar-se com o que possuem. O “ethos” da insaciedade está, pois, à raiz da depredação física, da polarização social e da passividade psicológica.

Quando os valores foram institucionalizados em processos planejados e arquitetados, os membros da moderna sociedade acreditam que a vida boa consiste em ter instituições que definem os valores de que eles e sua sociedade crêem necessitar. O valor correspondente do homem é medido por sua capacidade de consumir e esgotar esta produção institucional, e, assim, criar nova – sempre maior – demanda. O valor do homem institucionalizado depende de sua capacidade de incinerador. Diríamos numa imagem: tornou-se o ídolo de suas manufaturas. O homem define-se agora como a fornalha que queima os valores produzidos por seus instrumentos. E aqui não há limites para sua capacidade. Seu ato é o de Prometeu levado a extremos.

A exaustão e poluição dos recursos da terra é, acima de tudo, o resultado de uma corrupção na autoimagem do homem e de uma regressão em sua consciência. Alguns gostariam de falar de uma mutação na consciência coletiva que leva à concepção do homem como um organismo dependente de instituições e não da natureza e dos indivíduos. Esta institucionalização dos valores substanciais, esta crença de que um processo de tratamento planejado traz, em última análise, resultados queridos pelo recipiente, este “ethos” consumidor está no âmago da falácia prometeica.

Os esforços para encontrar novo equilíbrio no meio ambiente global dependem da desinstitucionalização dos valores.

É comum a uma crescente minoria em países capitalistas, comunistas e também “subdesenvolvidos” a suspeita de que algo está estruturalmente errado na visão do *homo faber*. É a característica partilhada pela nova elite. A ela pertencem pessoas de todas as classes, rendas, credos e civilização. Desconfiaram dos mitos da maioria: utopias científicas, diabolismo ideológico, expectativa de distribuir os bens e serviços de certa forma igual. Partilham com a maioria a certeza de que grande parte das novas políticas adotadas pelo consenso geral leva a resultados evidentemente opostos às metas fixadas. Enquanto a maioria prometeica, constituída por astronautas em potencial, foge do problema estrutural, a emergente minoria critica o *deus ex machina* científico, a panaceia ideológica e a caça a demônios e feiticeiras. Esta maioria começa a desconfiar que nossas constantes decepções prendem-se às instituições contemporâneas da mesma forma que as correntes prenderam Prometeu ao rochedo. A confiança esperançosa e a clássica ironia têm que conspirar para denunciar a falácia prometeica.

Diz-se que Prometeu, normalmente significa “previsão” ou algumas vezes “o que fez progredir a Estrela Polar”. Roubou aos deuses o monopólio do fogo, ensinou aos homens como

usá-lo para forjar o ferro, tornou-se o deus dos tecnólogos e acabou acorrentado.

A Pítia de Delfos foi substituída por um computador que revolteia sobre painéis e cartões perfurados. Os hexâmetros do oráculo deram lugar aos códigos de instrução. O timoneiro humano entregou os remos à máquina cibernética. A máquina mais moderna emerge para dirigir nosso destino. As crianças sonham com voar para fora dessa terra crepuscular, em seus veículos espaciais.

Do ponto de vista do homem na Lua, Prometeu poderia reconhecer na brilhante e azul Gaia o planeta da Esperança e a Arca da Humanidade. Novo sentido da finitude da Terra e nova nostalgia podem, agora, abrir os olhos do homem para a escolha de seu irmão Epimeteu de casar a Terra com Pandora.

A esta altura o mito grego torna-se profecia esperançosa porque nos diz que o filho de Prometeu foi Deucalião, o timoneiro da Arca que, a exemplo da de Noé, flutuou nas águas do Dilúvio e foi o pai da nova humanidade que ele criou da terra com Pyrrha, a filha de Epimeteu e Pandora. Estamos compreendendo melhor o significado da Ânfora que Pandora recebeu dos deuses como sendo o inverso da caixa: nosso Barco e Arca.

Precisamos ainda encontrar um nome para os que valorizam mais a esperança do que as expectativas. Precisamos de um nome para os que amam mais as pessoas do que os produtos, os que acreditam que

Ninguém é desinteressante.  
Seu destino é semelhante à crônica dos planetas.  
Nada há nele que não seja particular,  
Cada planeta é diferente de outro.

Precisamos encontrar um nome para os que amam a Terra onde cada um possa encontrar o outro.

E se uma pessoa viver na obscuridade,  
Fizer seus amigos nesta obscuridade,  
A obscuridade não é desinteressante.

Precisamos encontrar um nome para os que colaboram com  
seu irmão prometeico no acender o fogo e modelar o ferro. Mas  
os que assim procedem devem empregar sua habilidade para se  
inclinarem, cuidar e esperar pelo irmão, sabendo que

Para cada um seu mundo é privado,  
E neste mundo um excelente minuto,  
E neste mundo um trágico minuto,  
Estes são privados<sup>22</sup>.

Sugiro que estes irmãos e irmãs, cheios de esperança, recebam  
o nome de homens epimeteus.

---

<sup>22</sup> As três foram tiradas do poema *People*, escrito por Yevgeny Yevtushenko em:  
Yevtushenko, Y. *Selected Poems*. New York: E. P. Dutton & Co Inc. 1962.





## IMPACTOS DA “DESESCOLARIZAÇÃO” NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

José Eustáquio Romão

Mais do que Bourdieu e Passeron<sup>23</sup>, Illich levou o “Reprodutivismo” ao extremo e, a partir daí, propõe uma drástica redução do espaço social da instituição escolar, propondo a “desescolarização” da sociedade. O que parecia, inicialmente, uma simples *boutade* de um pensador radical, na verdade traduzia uma firme intenção de superar as análises sobre a escola que não ultrapassavam os limites de sua institucionalização em nossas formações sociais ocidentais. Ou seja, as propostas de Illich não se enquadravam nas correntes pedagógicas que, mesmo críticas em relação à escola, se limitavam a fazer propostas para sua reforma, para mudanças em sua estrutura e em seu funcionamento. Contrariamente, a obra do pensador austríaco constitui um verdadeiro cerco – para não dizer assalto – à própria instituição escolar.

Não se trata mais de transformar a pedagogia tradicional em uma prática escolar direcionada sobre uma melhor organização da vida da classe, mas antes de atacar o conjunto da instituição escolar, para evidenciar os processos de formação que escapam a seu controle (Idac, 1975, p. 3).

Além do trabalho de que foi extraída a citação, outros ensaios sobre Paulo Freire e Ivan Illich foram escritos, como *Pilgrims of the obvious* (*Peregrinos do óbvio*), também de 1975, por causa dos encontros dos dois pensadores e da convergência de suas críticas à educação em vigor.

<sup>23</sup> A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, em que Bourdieu e Passeron denunciaram o caráter essencialmente reprodutivista da escola, foi publicada em 1982. Illich publicara sua denúncia da instituição escolar em 1970.

Estas aproximações acabaram por gerar uma confusão sobre o pensamento de Paulo Freire e é sob esta perspectiva que quero examinar os impactos do pensamento de Ivan Illich no pensamento pedagógico brasileiro. Este, seguramente, é o aspecto do pensamento de Ivan Illich que merece atenção por seu impacto no universo das ideias pedagógicas no Brasil e, só por isso, já mereceria uma abordagem mais cuidadosa, ainda que sua proposta de desescolarização da sociedade não tenha repercutido concretamente na estruturação dos sistemas educacionais nacionais.

Buscar as semelhanças e diferenças, as convergências e divergências, as aproximações e distanciamentos, ou até mesmo a identidade de propósitos, entre o pensador austríaco e nosso educador maior, é importante, por causa das repercussões que a obra de Paulo Freire provoca, seja positivamente nos ecos de seus simpatizantes e seguidores, seja negativamente nas diatribes de seus críticos e detratores conservadores, como se poderá observar neste sumaríssimo ensaio.

Contudo, é no universo da obras de caráter histórico que a comparação aparece com mais frequência e acaba por cometer um equívoco que, do meu ponto de vista, deve ser superado.

Vejamos, por exemplo, o que diz um historiador da educação, cuja obra tem sido muito consultada nos cursos de formação de professores no Brasil:

Neste clima de revisão radical<sup>24</sup>, dos processos educativos e do saber pedagógico, vieram se afirmando alguns modelos “alternativos” (como foram chamados) que se orientavam sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Foram significativas sobretudo as pedagogias da autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da deses-

<sup>24</sup> O autor está se referindo à década de 60 do século XX, no item 4 (“1968: Crítica da ideologia, desescolarização e pedagogias radicais”) do capítulo IV, da quarta parte de sua obra (Cambi, 1999, pp. 617 e segs.).

colarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922) e Paulo Freire (1924-1998<sup>25</sup>), como também na Itália a experiência de “contraescola”, representada de modo exemplar por Dom Lorenzo Milani (1923-1967) e sua “escola de Barbiana”. (Cambi, 1999, p. 620)

A confusão está feita: segundo Franco Cambi, Paulo Freire, como Illich teria proposto a desescolarização da sociedade.

Mais adiante, para não deixar qualquer dúvida quanto ao equívoco do que está registrado nessa prestigiada obra traduzida no Brasil, o autor afirma:

Com Illich, Freire ou Paul Goodman e Everett Reimer, estamos diante de teóricos da desescolarização: é preciso des-escolarizar a sociedade para afastar a aprendizagem e a formação das jovens gerações da ideologia do poder e reportar tais processos dentro de toda a sociedade, dando vida a uma pedagogia e a uma aculturação alternativas àquelas operadas pela escola, capaz de favorecer a independência dos jovens e um melhor “treinamento” para o sentido da descoberta. (Cambi, 1999, pp. 621-622)

Alguns educadores brasileiros “embaracaram” no equívoco de Cambi, como é o caso de Peri Mesquida, um grande estudioso de Paulo Freire, mas que, neste particular, não soube distinguir as diferenças profundas dos dois pensadores no que diz respeito à escola:

Esse texto, relatório parcial de uma pesquisa sobre “As epistemologias que fundamentam a teoria da educação de Paulo Freire”, procura refletir sobre o pensamento de Ivan Illich e Paulo Freire, pois autores que viveram na mesma época, dialogaram, aproximaram-se e se distanciaram, mas deram uma importante contribuição para a reflexão sobre a escola e sobre a educação na América Latina. Procuramos, aqui, sustentar a tese de que da mesma maneira que Ivan Illich defendeu a desescolarização da sociedade, Paulo Freire, por sua vez, bateu-se pela desescolarização da educação, tendo como objetivo a libertação do homem e da mulher oprimidos, excluídos do sistema capitalista de produção. (Mesquida, 2007, p. 550)

---

<sup>25</sup> Há, evidentemente, um engano do autor em relação à data de falecimento de Paulo Freire: o ano é 1997.

Paulo Freire propôs a substituição de uma educação de tipo alienante, reprodutivista, “bancária”, como ele a batizava, por uma educação conscientizadora, libertadora, emancipadora. E ambas podem ocorrer no sistema escolar.

Sobre essa possibilidade de a educação legítima e necessária ocorrer no sistema escolar, duas provas são mais que suficientes para comprová-la no âmbito das ideias e das práticas freirianas:

1.º) São inúmeras as passagens na obra escrita de Freire em que defende a escola pública popular.

2.º) Se não acreditasse no sistema escolar, Paulo Freire jamais teria aceito ser secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991. E sua renúncia ao cargo, antes do término do mandato do governo de Luiza Erundina (1989-1993), não traduz uma descrença no sistema escolar, pois as motivações que o levaram a tal ato ficaram bem explicitadas em seu discurso de despedida dos colegas de Secretaria: queira ter tempo para voltar a estudar e escrever. Certamente a participação como secretário fez parte de seu “reaprendizado do Brasil”, como dissera quando de sua chegada do longo exílio.

Entender que Paulo Freire defendeu a desescolarização da sociedade, como Ivan Illich o fez explicitamente, certamente teria várias consequências no pensamento pedagógico brasileiro e, também, nas práticas educacionais, dada a força da influência freiriana nos setores mais progressistas do sistema educacional brasileiro. Certamente, teríamos tido, nem que de modo residual – o que efetivamente não ocorreu – movimentos de desativação de escolas ou de absenteísmo escolar estimulado.

A iconoclastia escolar de Illich não chegou sequer a arranhar o sistema educacional brasileiro no sentido da desescolarização, embora muito de sua crítica radical à alienação das instituições constituídas, dentre as quais se destaca a escola burguesa, tenha contribuído para a alimentação do que se poderia denominar “Pedago-

gia Crítica”, em cujo universo Paulo Freire e outros educadores brasileiros de renome transitam.

Tendo iniciado sua guerra no campo eclesiástico – ele começou a atacar a Igreja Católica a cuja hierarquia pertencera –, acabou estendendo a crítica a outras instituições, como a escola, e, no limite, contestou o conjunto do que ele denominava “sociedade industrial”. Como Lutero, propôs uma espécie de socialização do ministério religioso, vociferando contra o monopólio da Igreja sobre o sagrado.

Em seguida, voltou suas baterias para a escola e para os hospitais, enquanto instituições da cura do corpo e do espírito. Mas como explicar, apesar dos problemas levantados por Illich, o prestígio dessas instituições nas sociedades modernas? Para ele, este prestígio se baseia em mitos, criados e alimentados pelas próprias instituições.

No caso da escola, que nos interessa mais de perto, os mitos são de várias ordens: o mito dos valores institucionalizados, o mito dos valores mensurados e credencializados, o mito dos valores mercantilizados. O primeiro se refere à educação como produto do ensino que é dispensado pela escola. O segundo foi construído em cima de indicadores resultantes de testes e medidas, que compõem os critérios de credenciamento (diplomação) dos estudantes. Finalmente, a terceiro, é fruto de uma sociedade de consumo (de títulos), portanto associando-se intimamente ao anterior. Neste aspecto, o pensamento de Illich é profundamente atual, pois o “furor avaliativo” que tomou conta dos sistemas nacionais de educação, os *rankings* em todos os graus de ensino têm servido muito mais à discriminação social do que à promoção da aprendizagem.

Penso, porém, que a mais significativa contribuição de Ivan Illich foi sua crítica radical à institucionalidade, que faz lembrar Carroll Quigley (1963), com sua teoria dos instrumentos de expansão das formações sociais, que entram em decadência, quando estes instrumentos se institucionalizam, isto é, deixam de atuar em

benefício da sociedade, para se tornarem instrumentos de enriquecimento e prestígio apenas dos membros das respectivas instituições.

De qualquer modo, mesmo reconhecendo suas contribuições críticas, não podemos concordar totalmente com as proposições de Illich, que desconhecem, por exemplo, os espaços de contradição que existem dentro até mesmo das escolas tradicionais e que têm permitido experiências educacionais (escolares!) criativas. A educação nova, não nascerá do nada, como Minerva na cabeça de Zeus, mas no ventre da educação tradicional superada; não nascerá tampouco do espontaneísmo, como quer Illich, até porque as diversas ciências, como a psicologia e a biologia, trouxeram grandes contribuições à reflexão pedagógica, constituindo-se como fundamentos multidisciplinares das “Ciências da educação”. Finalmente, o mais vulnerável na teoria illichiana é a falta de fundamento histórico de suas proposições, portanto o caráter não dialético de seu pensamento, que acaba por gerar uma espécie de ambiguidade política. Seu pensamento, possivelmente por causa de suas origens eclesiais, guarda certo ranço teológico, mesmo quando dirigido às instituições leigas, seculares.

Tratando do mundo, do homem e das instituições em geral, Illich não deixa de marcar seu pensamento por uma espécie de metafísica crítica da “sociedade industrial”, mas renuncia a toda forma de verificação das origens, dos fatores e da trajetória histórica dos males que se introduziram nos sistemas escolares. Enfim, ele não analisa criticamente a escola histórica, concreta, mas o sistema escolar enquanto ente de razão.

No debate que travou com Paulo Freire, em setembro de 1974, no Conselho Mundial de Igrejas, Illich afirmou:

A relação dialética entre o indivíduo, o grupo e seu meio, isto é, entre a pessoa e aquilo que a condiciona, não é possível senão e quando a intervenção tecnológica sobre o meio ambiente permanecer dentro de certos limites.

[...]

A política, a autêntica política, não é possível senão para os pobres; os ricos, depois de certo ponto, não podem se engajar na política.

[...]

Quando os instrumentos da sociedade se expandem além de determinada dimensão, a política ou a dialética cessam de ser eficazes.

Como se pode perceber nitidamente nessas afirmações citadas, Illich, não há saída política na “sociedade industrial”, que já ultrapassou aquele ponto e aquelas dimensões limites.

Há, portanto, em Illich um descompasso entre denúncia e anúncio, entre crítica e possibilidade de ação, entre contestação e possibilidade de ação.





## CRONOLOGIA

---

- 1926 - Nasce em Viena, em 4 de setembro, de ascendência iugoslava e judia; Illich teve de abandonar a Áustria quando tinha cinco anos de idade, indo morar em Roma.
- 1941 - É forçado a deixar a escola sob as leis nazistas, por causa das origens judias da mãe dele.
- 1932 - 1946 - Estuda teologia e filosofia na Pontifícia Universidade Católica Gregoriana do Vaticano.
- 1936 -1941 - Estuda histologia e cristalografia na Universidade de Florença.
- 1951 - É ordenado sacerdote e nomeado para uma paróquia em Nova Iorque, onde defende as causas dos imigrantes porto-riquenhos. Faz seu doutorado em Salzburgo.
- 1956 - É nomeado vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico.
- 1960 - Migra para Cuernavaca (México), após ter desaprovado a intervenção do bispo de Ponce nas eleições universitárias.
- 1961 - Funda o Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), em Cuernavaca (México), para a formação de missionários da América do Norte, mas que viria a se tornar uma espécie de universidade aberta, voltada, particularmente, para as temáticas do Terceiro Mundo e da América Latina. Foi aí que Illich realizou os famosos seminários de que resultou a maior parte de sua obra.
- 1969 - Abandona a Igreja Católica por suas críticas radicais à ação missionária tradicional.
- 1971 - Publica *Sociedade sem escolas*, seu livro mais famoso.
- 1973 - Publica *A convivencialidade*.
- 1974 - Publica *Energia e equidade*, em que aborda questões sobre consumo de energia e transportes.
- 1976 - Publica *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*. Por causa de conflitos com o Vaticano, o Cidoc é fechado.

1990 - Faz constantes viagens ao México, aos Estados Unidos e à Europa, como conferencista e professor.

1993 - Publica, em inglês, *In the vineyard of the text. Etología de la lectura: A commentary to Hugh's "Didascalicon"*, que considera sua melhor obra.

2002 - Morre em Bremen, em 2 de dezembro, tendo sido docente da universidade dessa cidade do norte da Alemanha.

## BIBLIOGRAFIA

---

### Obras de Ivan Illich

ILLICH, I. Comment éduquer sans école? *Esprit*. Paris. v. 39, n. 404, pp. 1123-1152, jui. 1971.

\_\_\_\_\_. *La convivialité*. Paris: Seuil, 1973.

\_\_\_\_\_. L'école, cette vache sacrée. *Les Temps Modernes*. Paris. v. 25, n. 280, pp. 673-683, 1969.

\_\_\_\_\_. *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1973.

\_\_\_\_\_. *En el viñedo del texto*: etología de la lectura; un comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Victor. Tradução de Marta I. González García. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Energie et équité*. Paris: Seuil, 1973.

\_\_\_\_\_. *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada*: en América Latina abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo. Cuernavaca, México: Cidoc, 1968.

\_\_\_\_\_. *Libérer l'avenir*. Paris: Seuil, 1971.

\_\_\_\_\_. *Némesis médicale*: l'expropriation de la santé. Paris: Seuil, 1975.

\_\_\_\_\_. *Obras reunidas*. Traducción Javier Sicilia. México: Fondo de Cultura Económica, 2006, v. 1; 2008, v. 2.

\_\_\_\_\_. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.

\_\_\_\_\_. et al. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas, 1974.

### Obras sobre Ivan Illich

CONVERSANDO con I. Illich. *Cuadernos de pedagogía*. Barcelone, s.d.

DOSSIER Freire/Illich. *Cuadernos de pedagogía*. Barcelone, v. 1, jul./ago. 1975.

GAJARDO, M. Ivan Illich (1926- ). *Perspectives*: revue trimestrielle de l'éducation, v. 23, n. 3/4, pp. 733-743, 1993 (87/88).

GINTIS, H. Critique de l'illichisme. *Les Temps Modernes*. Paris, 1972.

\_\_\_\_\_. Towards a political economy of education]: a radical critique of I. Illich's deschooling society. *Harvard Educational Review*, 1972.

KALLENBERG, A.G. I. *Illich's deschooling society*: a study of the literature. La Haye: Nuffic-CESO, 1973. (Doc. Ronéotypé).

OLIVEIRA, R. D. et al. Freire/Illich, pedagogia de los oprimidos, opressão de la pedagogia. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, s.d. REIMER, E. *Mort à l'école. Solutions de rechange*. Paris: Fleurus, 1972.

### Obras de Ivan Illich em português

ILLICH, I. *Celebração da consciência*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.

\_\_\_\_\_. *O direito ao desemprego criador*: a decadência da idade profissional. Tradução de Joaquim Campelo Marques. Rio de Janeiro: Alhambra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Energia e equidade*. Lisboa: Sá da Costa, 1975. (Cadernos livres; 7).

\_\_\_\_\_. *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*. Tradução de José Kosinski de Cavalcanti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975b.

\_\_\_\_\_. *Inverter as instituições*. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. *Libertar o futuro*. Tradução de Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s.d.

\_\_\_\_\_. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1973.

### Obras sobre Ivan Illich em português

GINTIS, H.; NAVARRO, V. *Sobre o pensamento de Ivan Illich*. Porto: Nova Crítica, 1979.

RAMOS, M. S. Uma morte e um vírus. *Jornal do Fundão*, 20 dez. 2002.

### Outras referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

IDAC. *Freire et Illich: pédagogie des opprimés; oppression de la pédagogie*. [S.l.]: Idac, 1975. (Idac Document; 8).

ILLICH, I. *Obras reunidas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006/2008. 2 v. \_\_\_\_\_ . *Sociedade sem escolas*. 3.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1976.

MESQUIDA, P. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 3, pp. 549-563, set./dez. 2007.

QUIGLEY, C. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

RISK. *Pilgrims of the obvious*. Genebra, v. 11, n. 1, 1975.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,  
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes  
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,  
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco  
e impresso no Brasil em 2010.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)