

**A POLÊMICA PAULO FREIRE E IVAN ILLICH:
NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**

Gildemarks Costa e Silva¹

Resumo

O objetivo deste texto é explorar aproximações e divergências no pensamento de Paulo Freire e Ivan Illich na forma como eles vêem a relação entre educação e transformação social. Acredita-se que a retomada da polêmica Freire e Illich sobre o problema educação e transformação social pode contribuir para melhor compreender e esclarecer a verdadeira natureza desse problema, já clássico na história da educação moderna.

Palavras-chave: Ivan Illich. Paulo Freire. Educação. Transformação.

Resumen

El objetivo de este trabajo es explorar las similitudes y diferencias en el pensamiento de Paulo Freire e Iván Illich en cómo ven la relación entre la educación y el cambio social. Se cree que la reanudación del debate Freire e Illich sobre la educación y el problema de la transformación social puede contribuir a comprender mejor y aclarar la verdadera naturaleza de este problema, ya un clásico en la historia de la educación.

Palabras clave: Ivan Illich. Paulo Freire. Educación. Cambio Social.

Introdução

A educação contribui para a transformação social? A educação impede a transformação social? Como Freire e Illich vêem a relação entre educação e transformação social? Que tipo de transformação social desejam Freire e Illich? O que propõem para alcançá-la? Em suma, qual o papel que a educação exerce na transformação social? Essas foram questões postas por Kennedy (1975) a Paulo Freire e Ivan Illich no seminário organizado em Genebra sobre “conscientização” e “desescolarização”. E, com efeito, as questões apresentadas por Kennedy (1975)

¹ Pós-doutorando CES/UC/PT, Doutor em Educação UNICAMP, Professor Associado UFPE. E-mail: gildemark@yahoo.com.br

são nucleares no que concerne à relação entre educação e transformação social, tendo em vista buscar as opiniões de Freire e Illich sobre o papel, positivo ou negativo, que a educação tem no processo de transformação social; ao mesmo tempo em que pontua o cerne das aproximações e afastamentos entre as abordagens teóricas dos dois autores.

Assim, o objetivo deste texto é - ao explorar as aproximações e divergências no pensamento desses significativos educadores da história recente da educação latino americana - identificar a forma como eles vêem a relação entre educação e transformação social. Nesse sentido, acredita-se, neste texto, que a retomada da polêmica Freire e Illich sobre o problema educação e transformação social pode contribuir para melhor compreender e esclarecer a verdadeira natureza desse problema, já clássico na história da educação moderna. Não se trata de colocar um contra o outro, mas, ao contrário disso, perceber a abordagem desses autores, que tanto inspiraram reflexões fecundas sobre a educação em diferentes partes do mundo, como complementares, mesmo quando assumindo posições diferentes, visto que ambos compartilham de um pressuposto maior, que é compromisso com a crítica das condições de desumanização existentes em nossa sociedade. O debate estabelecido pelos dois politiza, cada qual a seu modo, a educação, evidenciando que a análise sobre a contribuição ou não da educação para transformação social não pode partir de um falso pressuposto de uma neutralidade inexistente da instituição escolar. E, assim, nesse texto já se assume, de antemão, que as duas abordagens radicais desses educadores trazem contribuições fundamentais para se pensar o compromisso da educação com a transformação social.

Durante certo tempo, a cooperação acadêmica entre Freire e Illich foi intensa; ambos se conheceram quando da visita de Illich ao Rio de Janeiro e Recife (FERREIRA, 2013). Freire participou do propalado seminário sobre educação ocorrido no CIDOC, Cuernavaca, México entre 1969 e 1970. Freire também esteve presente nos seminários sobre educação quando da presença de Illich na Fordham University em 1972, onde, sem dúvida, os dois travaram debates instigantes sobre as questões educacionais. Além disso, Freire visitou o CIDOC

entre 1972 e 1973, tendo participado de palestras, seminários e debates sobre a educação com Ivan Illich.

Durante dez anos Paulo Freire e Ivan Illich trabalharam um diálogo sobre educação. Ao final da década de 60, esse debate se centrou em Cuernavaca, onde periodicamente Illich reuniu um grupo de críticos e inovadores que, questionando uns aos outros, se voltaram a dramáticas análises do problema, buscando regras para a educação no mundo moderno². (KENNEDY, 1975, P. 7)

Para o estudioso do pensamento freireano André Ferreira (2013) - no artigo intitulado “Freire Internacional: experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo”, no qual analisa a recepção ao pensamento de Freire fora do Brasil - Illich foi um dos principais responsáveis pela divulgação do pensamento de Paulo Freire fora do nosso país. De acordo com Ferreira (2013), Illich “divulga o trabalho de alfabetização realizado por Freire em uma entrevista à revista alemã ‘Der Spiegel’ (Nr. 09/1970)” (FERREIRA, 2013, p. 3), o que constitui um ponto de partida fundamental para o conhecimento das teses do defensor da “conscientização”.

O confronto das posições assumidas por Freire e Illich não é simples. Embora alguns vejam os dois autores como se situando em um campo que possui ideias semelhantes, há, por outro lado, um conjunto de autores que apresentam os dois como possuindo análises, ideias e propostas diferentes para os problemas educacionais. Tem sido comum, estudiosos de um e outro procurar demarcar significativas diferenças, especialmente no que concerne ao papel da educação na transformação ou não da sociedade. Alguns situam Illich como “reprodutivista” e Freire como alguém que, supostamente, atribui um papel quase onipotente para a educação na transformação da sociedade. Nesse debate em torno do papel da educação na manutenção ou transformação social, destaca-se a compreensão dos autores sobre a instituição escolar. Puiggrós (2010) aponta que, enquanto Illich

² As traduções das citações presentes neste artigo são de nossa responsabilidade.

considera a escola uma “das vacas sagradas da modernidade”, Freire jamais teria atacado a escola.

Deve assinalar-se que Freire jamais atacou a escola, senão que direcionou sua crítica para a relação pedagógica entre educadores e educandos de uma maneira mais geral, quer dizer, com categorias aplicáveis não somente aos docentes e aos alunos escolares, bem como a todos os sujeitos sociais vinculados por meio da educação. Freire insistiu na necessidade de ensinar e na valorização do docente, em propostas que se dirigiram a educação de analfabetos e de adultos. (PUIGGRÓS, 2010, p. 11)

Assim, no que se segue, tomando como objeto a reflexão dos autores sobre a relação educação e transformação social, procura-se destacar algumas das principais aproximações, bem como algumas das fundamentais diferenças. Nesse contexto de análise dos dois autores, é importante ter a clareza de que ambos demonstraram nas suas obras uma profunda insatisfação com a atual condição humana. Os dois procuraram, em suas obras, denunciar a opressão a que está submetido boa parte das pessoas que vivem na atual sociedade. No que se segue, explora-se o problema da relação entre educação e transformação social no pensamento de Freire e Illich. Toma-se como foco especial de análise, mesmo sem desconsiderar outros textos dos autores, o livro “Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich”, publicado em 1975. Esse livro, que contou com a contribuição, além de Freire e Illich, de William B. Kennedy, Heinrich Dauber e Michael Huberman, é fruto de um seminário promovido em Genebra. O seminário, de certa forma, procurou retomar os diálogos de Cuernavaca entre Freire e Illich, interrompidos, em muito, em função da condição de Paulo Freire como Consultor do Conselho Mundial das Igrejas; como Freire estava morando em Genebra, na época, procurou-se aproveitar a visita de Illich a Suíça quando da celebração do 50º. Aniversário da Escola Internacional de Genebra para continuar o debate entre os dois.

Este artigo tem a seguinte estrutura: a) inicialmente apresenta-se o problema da relação entre educação e transformação social no pensamento de Freire; b) na

sequência, explora-se a compreensão de Illich sobre o mesmo problema; c) na terceira parte, desenvolve-se a hipótese de que a diferença entre ambos mostra um dilema do campo pedagógico, o qual envolve duas concepções diferentes da humanidade do ser humano, bem como dois tipos de utopias.

O historicamente possível

No que se segue, apresenta-se a compreensão de Freire sobre a relação educação e transformação social. Como mencionado, busca-se suporte, basicamente, na obra “Diálogo Freire-Illich”, de 1975, mesmo sem desconsiderar outros textos do autor.

A análise de Freire sobre a educação procura demarcar o espaço para aproximação entre educação e política; não há, nesse caso, a possibilidade “ingênua ou astuta” de uma separação entre esses dois fenômenos. A interligação proposta por Freire terá, como se observará a seguir, uma implicação direta para pensar o papel da educação na manutenção ou transformação social. Nesse sentido, Freire alerta que a separação entre educação e o poder que a estabelece – que é, ao mesmo tempo, uma separação da educação do contexto em que se insere – tem como consequência a redução da educação ao domínio das “ideias ocas”, valores abstratos, tornando a educação um processo de repetição de padrões de comportamento.

A verdade é, sem dúvida, que a educação não é a que forma a sociedade de um determinado modo, mas esta, tendo se formada a si mesmo de uma certa maneira, estabelece a educação que se adequa aos valores que orientam a essa sociedade. (FREIRE, 1975, P. 30)

Freire não abre espaço para uma compreensão mecânica dessa relação, porém, ao reconhecer que a sociedade estrutura a educação em função dos interesses daqueles que estão no poder, compreende que a educação passa, nesse contexto, a ser um fator fundamental para a preservação dos interesses daqueles que estão no poder. O autor da “Pedagogia do Oprimido”, nesse caso, não se

alinha à tese ingênua daqueles que identificam a educação como “a mola fundamental” da transformação da sociedade. Compreender a educação como a “mola fundamental” seria uma inadequada compreensão do ciclo educação-sociedade. Freire, ao se afastar dessa tese ingênua, identifica que os defensores de tal posição se concentram apenas em uma etapa da relação educação-sociedade, qual seja, aquela que percebe a educação como instrumento de preservação da sociedade.

É como se os que sustentam esse ponto de vista, coincidissem em que se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que mantém. Esquecem que o poder que a criou nunca permitirá que a educação se volte contra esse próprio poder. (FREIRE, 1975, p. 31)

Não há espaço, portanto, no pensamento freireano para uma posição ingênua que estabelece apenas a educação como ponto de partida para uma profunda transformação social; pleitear esse processo, seria esquecer que os interesses daqueles que estão no poder estão presentes no próprio instrumento. Freire, nesse caso, almeja uma transformação radical e profunda do sistema educacional apenas na medida em que há uma transformação radical e profunda da própria sociedade (FREIRE, 1975). Porém, e aqui talvez se situe um dos pontos de afastamento em relação ao pensamento de Illich, Freire encontra espaço significativo para uma atuação da educação em favor de processos de transformação social, mesmo em condições sociais adversas. Baseado no pressuposto de que na “história se faz o historicamente possível e não aquilo que se deseja”, Freire encaminha sua reflexão pedagógica para a busca de alternativas e possibilidades de ações, mesmo em uma situação histórica particular que venha a ser considerada adversa, como a que existe em nossa sociedade.

Com o pressuposto que aponta para a possibilidade de compromisso da educação com a transformação social, Freire busca afastar-se de duas posições, as quais soam ao autor como equivocadas: a) o pessimismo imobilizador, por um lado; b) o conveniente oportunismo, por outro.

O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas – nas quais se encontra o educador – lhe impeçam de participar mais ativamente no processo de transformação revolucionária da sociedade, não significa que seu limitado esforço carece de valor, já que esse esforço é o historicamente possível para ele. (FREIRE, 1975, 31)

Portanto, Freire estabelece uma compreensão da educação que se compromete com determinadas transformações sociais, as quais são limitadas pelo próprio contexto e interesses da sociedade, presentes na própria configuração do pedagógico, visto que “na história fazemos o historicamente possível, e não aquilo que desejaríamos fazer” (FREIRE, 1975, 0. 31). Freire politiza, portanto, o trabalho do educador, e, embora não estabelece a crítica aos próprios pressupostos que justificam esse trabalho, abre espaço para uma atuação positiva em favor da transformação social, uma atitude diferente da clivagem pessimismo-oportunismo. Reside nisso, talvez, quando se busca pensar a relação educação, escola e transformação social a principal diferença entre Freire e Illich.

A compreensão freireana de que a educação é um fenômeno humano, criado pelos seres humanos, não abre espaço para a possibilidade deles perderem o controle sobre tal instrumento. Freire identifica na educação um processo permanente, ligado ao próprio inacabamento do ser humano enquanto seres humanos e seres históricos, mas também seres de busca. Freire amplia, portanto, a compreensão da educação apontando-a, nesse caso, como uma teoria do conhecimento, fruto do próprio processo de busca que caracteriza o ser humano, visto que, nesse processo, o ser constrói a habilidade de conhecer sua realidade e saber que sabem algo sobre ela.

Portanto, em lugar de negar a existência da educação, eu a critico: posso ser utópico, porém devemos sê-lo, e incluo-me na busca de outro tipo de educação. (...) E o que me preocupa muito mais é tratar de entender as situações concretas em que a educação é destrutiva, com o propósito de buscar logo caminhos de transformá-la em uma educação melhor. (FREIRE, 1975, p. 86)

Em síntese, Freire, portanto, não identifica a escola como um instrumento que, em sua própria concepção, está totalmente comprometida com práticas de manutenção social. Definindo a educação como ato de conhecer e expressando a compreensão, enfatizada antes, de um comprometimento da educação com a transformação da sociedade, Freire demonstra que o foco de sua posição não se encontra nos métodos e técnicas, mas no caráter político da educação, o qual o afasta da tese da neutralidade, porém não o leva nem ao pessimismo nem ao oportunismo.

Um instrumento da Sociedade Industrial

No que se segue, apresenta-se a relação educação e transformação social no pensamento de Illich. Antes dessa apresentação, contudo, procura-se mostrar que, embora não tenha nascido na América Latina, Illich constrói o seu pensamento em função de problemas latino-americanos; as “teorias da desescolarização” nascem, em muito, em função dos problemas postos para a educação e a sociedade latino-americanas.

Zaldivar (2012), no texto *“Las Teorías de la Desescolarización: cuarenta años de perspectiva”*, ao analisar a geração de autores que 40 anos atrás publicaram trabalhos conjuntos com foco na crítica das instituições educativas do século XX, demonstra que, entre esses pensadores, Illich teve uma contribuição fundamental. Tais autores lançaram reflexões e propostas pedagógicas no início dos anos 70 que tinham como foco a crítica das instituições escolares e, em certo sentido, acabar com o predomínio da escola nas sociedades ocidentais (ZALDIVAR, 2012). Assim, para eles, longe de visualizarem a escola como um instrumento que poderia ajudar a conduzir a transformação social e cultural, passaram a concebê-la como um obstáculo central para barrar qualquer tipo de transformação significativa seja social ou cultural (ZALDIVAR, 2012).

Como enfatiza Zaldivar (2012), embora as críticas às instituições educativas já existam desde que se organizou a escola em conformidade com a tradição moderna, a “desescolarização”, enquanto corrente crítica de pensamento

pedagógico, possui características que permitem situá-la de forma histórica e teórica. Primeiro, o próprio termo “desescolarização” é um neologismo que aparece pela primeira vez em livro de Illich (ZALDIVAR, 2012); e, segundo, a geração de autores que trabalharam nessa corrente de pensamento teve a cidade de Cuernavaca, no México, especialmente no CIDOC (Centro Intercultural de Documentação), que foi também coordenado por Illich entre 1963 e 1976, como um espaço de referência para discussão, reflexão e intercâmbio de idéias (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002), conforme se mencionou no tópico anterior sobre a presença de Freire no CIDOC. Localiza-se aí o “epicentro geográfico” das teorias da “desescolarização”, tendo sido fundamental para o pensamento crítico das modernas instituições da segunda metade do século XX (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002).

Como enfatiza o autor:

Assim, em 1963, sobre a direção de Valentina Borremans e a coordenação acadêmica de Illich, se constituiu um espaço *sui generis* cujo objetivo era documentar as transformações no campo da cultura, da política, da religião, da tecnologia e da educação que estavam acontecendo nos anos sessenta na região da América Latina. (ZALDIVAR, 2012, p. 32)

O CIDOC surge, na América Latina, voltado para pensar os problemas da América Latina. Saliente-se, ainda, que, a partir de certo período, o CIDOC se torna um espaço de referência internacional para onde vinham os intelectuais e políticos considerados de vanguarda de todo o mundo, mas não perde o foco na América Latina e na análise crítica das instituições modernas, como a escola (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002).

Apenas para finalizar essa referência ao enraizamento do pensamento de Illich na América Latina, Nassif (1981) no texto “las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, ao comentar “as teorias da desescolarização”, enfatiza que essa corrente pedagógica teve uma difusão especial na América Latina e, a partir dessa região, propagou-se para todo o mundo, especialmente em função da celebridade de Ivan illich, o mais representativo e mais combativo dessa corrente (NASSIF, 1981). Como enfatiza Nassif, “(...) nenhum dos seus criadores é

latinoamericano, porém foi na América Latina o âmbito de seu nascimento, e seu foco de irradiação a partir do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC)” (NASSIF, 1981, p. 72). Como se observa, o contexto do desenvolvimento do pensamento de Illich é América Latina, embora a partir dessa região tenha se propagado para todo o mundo, visto que questiona algumas das “grandes certezas” da Modernidade (MITCHAM, 2002).

Sobre a crítica de Illich a educação, ela se dirige fundamentalmente para os instrumentos pelos quais a educação é produzida. A análise da escola, enquanto um instrumento de efetivação da educação na sociedade moderna, emerge, nesse caso, como o foco da análise de Illich, aliada a crítica contundente que o autor aplica a outros instrumentos da sociedade moderna. Essa perspectiva de análise situa o pensamento do autor mais próximo de uma filosofia da tecnologia aplicada ao educativo do que de alguém que se insere na perspectiva da filosofia da educação, como é o caso de Freire. Illich, na sua análise, identifica na instituição escolar um enraizamento com o modo de produção industrial, que fortalece a ideologia que busca ver a educação como uma mercadoria.

Vislumbrando a educação como um Fariseu, Illich não compreende a educação fora da tradição cristã. Algo que seria inconcebível fora da base ideológica de uma natureza que necessita passar por um processo de redenção, que constitui um ritual aplicado por uma determinada sociedade; agora já não se nasceu mais com o pecado original, mas com a estupidez original que necessita de algum tipo de tratamento institucional organizado de forma sistemática, ampla e pública. “E este tratamento é melhor descrito como escolarização” (ILLICH, 1975, p. 39/40).

Illich não tem, contudo, no tocante ao papel da escola na transformação da sociedade o mesmo “olhar utópico” proposto por Freire. Illich está convencido de que a relação dialética entre o indivíduo, o grupo e o seu meio ambiente, ou seja, entre a pessoa e a situação, só é possível até o momento em que a intervenção tecnológica no meio ambiente se mantém dentro de certos limites. Essa situação é o que Illich denomina de Contraprodutividade.

Em uma de suas últimas aparições públicas, já próximo de sua morte, Illich, no Colóquio “Desfazer o Desenvolvimento para Refazer o Mundo”, organizado em Paris, em 2002, planejado, entre outros pelo Le Monde Diplomatique e pela UNESCO, e que buscou reunir especialistas de diferentes nacionalidades e formações, com o objetivo de discutir “o modelo econômico da globalização e, muito especialmente, “a ideologia do progresso”, Illich na sua intervenção, cujo título foi o “Desenvolvimento ou a Degradação da Harmonia em Valor”, mostra o quanto esse conceito está presente em sua análise do moderno processo de desenvolvimento tecnológico. Como assinala o autor:

procurei demonstrar a contraprodutividade do desenvolvimento, não apenas a da ‘supermedicalização’ ou dos transportes, que aumentam o tempo que gastamos para nos deslocarmos, mas, sobretudo, a contraprodutividade cultural, simbólica. Hoje, dezenas de livros falam dos pés como instrumentos de locomoção subdesenvolvidos. Ficou difícil explicar que os pés são também instrumentos de enraizamento, órgãos sensitivos, como os olhos e os dedos. (ILLICH, 2009, p.9)

De fato, para Latouche, a contraprodutividade representa um tema central do pensamento de Illich (LATOUCHE, 2012). Para Latouche, esse conceito tem origem, provável, na filosofia ou teologia do autor, a partir de uma releitura do adágio escolástico *a corrupção do melhor engendra o pior*. Basicamente, em Illich, a idéia de contraprodutividade aponta que, além de um determinado limiar, os efeitos positivos do início previstos para uma dada instituição (seja uma invenção social, seja uma invenção técnica) tornam-se negativos. Isso seria o que estaria acontecendo, de acordo com Illich, com vários instrumentos, tais como sistema de saúde, a escola, os transportes, o crescimento, o desenvolvimento (LATOUCHE, 2012).

Esse conceito de contraprodutividade, quando aplicado na análise de nossas tecnologias, denota que elas passaram da medida e já se encontram fora daquilo que é suficiente. Nesse caso, para Illich, as escolas, em vez de desenvolver aprendizagens, tornam as pessoas estúpidas, os hospitais, em vez de curar, deixam

as pessoas doentes, as prisões, em vez de recuperar, fomentam a violência, os sistemas de transportes, em vez de agilizar a locomoção, criam os engarrafamentos.

Algo que ilustra bem esse conceito de contraproduzividade é a suposta mobilidade que o automóvel permite, visto que, cada vez mais, ela é ilusória. Caso se pense no que ocorre nas grandes cidades do mundo, percebe-se que o excesso de veículos permite ao caminhante “bípede” uma vantagem (LATOUCHE, 2012). Atualmente, em cidades como Pequim, o automobilista não ultrapassa 8km/h em média (LATOUCHE, 2012), algo que se aproxima da velocidade do pedestre, isso sem desconsiderar o tempo que o dono do automóvel dispende em oficina, bem como o tempo de trabalho para compra de combustível, pagamento de impostos, seguros, multas, pedágios etc.

Nesse caso, para Illich, juntamente com o progresso e aceleração vem o próprio aprisionamento. Aquela tecnologia que visa a libertar culmina por marcar o fim da sua liberdade, do lazer e da independência humanas. A partir de certo nível não é mais possível a intervenção; ora, o fato da educação, na sociedade moderna, se efetivar basicamente pela escola – ela é sinônimo de educação em nossa sociedade – ultrapassa os limites da ação política possível. “Em um certo sentido, uma sociedade que crê na tecnologia – ilimitada, tecnologia utópica – reduz a cada um a ser sua ferramenta, e uma vez que cresce além de certa dimensão, então a política, ou a dialética, deixam de ser efetivas” (ILLICH, 1975, p. 82).

Illich identifica apenas uma possibilidade para a ação política na sociedade, trata-se da aceitação das limitações do desenvolvimento da tecnologia, implicando aceitar que, a partir de “certa velocidade”, aquele desenvolvimento passa a agir contra os fins iniciais. Caso se assuma o pressuposto da não limitação do desenvolvimento tecnológico, o potencial de luta contra a transformação é colocado a serviço do poder tecnológico, dos interesses que mantêm a sociedade. Nesse caso, não importa se a escola está em uma sociedade Socialista ou Capitalista, ela possui as mesmas limitações, as quais não se resolvem apenas com a mudança “no dono dos instrumentos”, mas dos próprios instrumentos, visto que os interesses estabelecidos quando da configuração dos instrumentos estão inseridos nos mesmos. “E isso significa que a restauração da dialética requer

primeiro a aceitação de uma estrutura limitada – limites que são postos pelas condições técnicas, até certo ponto, porém não determinadas por elas ao final” (ILLICH, 1975, P. 82).

O autor de “Sociedade sem escolas” emerge bem menos otimista do que Freire, visto que a crítica, agora, não busca melhorar o próprio instrumento, mas mostrar a sua própria inviabilidade na sociedade moderna, visto que o instrumento escola, sinônimo de educação, atingiu tal nível de desenvolvimento que impede a ação política transformadora; Illich compreende que a transformação da educação em tecnologia elimina a possibilidade da ação política. “Uma vez que estamos em tal mundo [mundo tecnológico] uma das conclusões concebíveis é a anulação da possibilidade de uma política dialética. Não quero parecer catastrófico, porém posso ver que essa situação está chegando” (ILLICH, 1975, p. 84).

Da percepção da contraproduzitividade dos instrumentos tecnológicos, incluindo nisso a escola, Illich aponta para a limitação da escola e da educação na transformação social. Nesse sentido, o autor da tese da “desescolarização da sociedade” direciona o seu trabalho para a busca de “critérios negativos” dentro dos quais os instrumentos educativos devem ser mantidos, somente, assim, se previne a ação destrutiva da educação na sociedade. Illich defende a identificação de “critérios negativos”, porém não como regras prescritivas.

(...) Faço uma distinção entre caminhar e ser transportado, curar e receber cuidado. Assim, curar é o que perseguimos, porém isso pode ser feito de forma pessoal ou a um nível frio e institucional, em um hospital, que tem todo tipo de fatores profissionais – muitas vezes necessários, porém de alguma maneira separados da ideia de dar cuidado. Do mesmo modo, distingo entre aprender e ensinar e a instituição educativa”. (ILLICH, 1975, P. 86).

Nesse caso, Illich retira o sentido da educação, pelo menos por meio da escolarização. Devido ao fato de ter se tornado contraproduzitiva, ter se tornado ferramenta, a educação ultrapassou os seus limites naturais.

Para finalizar esse tópico, convém apresentar a seguinte questão: Seria, então, Illich um pessimista, conforme insinuado por Freire? O crítico das

tecnologias da sociedade industrial se defende: o objetivo deve ser tomar consciência dos pequenos passos, os quais devem ser assumidos por cada um. Nesse sentido, Illich considera “esquisofrênico” a possibilidade de visualizar esses pequenos passos como uma grande estratégia planejada de luta por Justiça Social e Liberdade. Illich situa essa “esquisofrenia” como algo alimentado pelos interesses daqueles que estão no poder; eles alimentam essa idéia de que é possível construir, especialmente por meio da escolarização, a Justiça Social e a Liberdade; trata-se, na verdade, de um ritual e um mito que não resistem a uma análise cuidadosa dos dados.

Considerações finais: um dilema e dois modelos de utopia

Para concluir essa retomada dos pensamentos de Freire e Illich sobre a relação entre educação e transformação social, procura-se levantar a hipótese, no que se segue, de que as distinções apresentadas antes nos dois autores sobre a forma como vêem a educação e sua relação com a transformação social ocorrem em função da existência de um mundo que parece- mesmo quando visto a partir do prisma pedagógico - dividido entre um imaginário próximo daqueles que pretendem que a técnica continue indefinidamente, o que coloca em perigo o mundo e o ser vivo, e um outro daqueles que, ao contrário, consideram que é necessário encontrar, o quanto antes, o senso dos limites (LEMARCHAND, 2009). Como nos lembra Lemarchand (2009) “reconhecer essa nova divisão social equivale a considerar que, em outros termos, se confrontam diferentes concepções da humanidade do homem, das quais são portadoras, respectivamente, os promotores das utopias tecnológicas e aqueles que tentam frear ou impedir a sua livre realização” (LEMARCHAND, 2009, p. 64). Por isso que talvez seja o momento de retormarmos, cada vez mais, dentro do campo pedagógico aquilo que Lemarchand (2009) denomina de “sabedoria do caracol” como sendo uma ação política revolucionária necessária ao nosso tempo. Uma espécie de releitura, pelo inverso, das teses de Marx sobre Feueubach.

Nesse sentido, merecem atenção as palavras de Rui Canário que, ao comentar as diferenças entre as ideias de Paulo Freire e Ivan Illich, enfatiza que Freire constrói o seu pensamento sem por em questão os princípios que norteiam o pensamento da modernidade, tais como a crença absoluta no papel da escola, no progresso, em uma dada noção de ciência. E mais, a crença numa certa idéia normativa que alia progresso e mudança social. Para Canário, Ivan Illich, ao contrário de Freire, põe tudo isso em causa, tanto a escola, enquanto uma tecnologia, quanto aquilo que lhe está agregado, o papel que o Estado e a escolarização possuem de acordo com certa idéia de progresso (CANÁRIO, 2012).

Em apoio na análise apresentada antes e com base nas impressões de Rui Canário, aquilo que talvez os pensamentos de Illich e Freire demarquem é a existência, no que concerne a relação educação e transformação social, de duas espécies de Utopias. Nas palavras da filósofa Olga Pombo, a primeira espécie é constituída por aquelas que conjugam os verbos no futuro, assim “será”, “amanhã será”; são Utopias descritivas que acreditam que de alguma forma possuem o caminho para a Justiça Social e para a Liberdade. Essas Utopias são prometeícas e tem por base a crença no progresso, e é com base nessa crença que a sociedade do futuro é idealizada. Para a autora, Ivan Illich não pertence a esse grupo, mas sim aos que, em vez de dizer “será”, afirmam que “poderia ter sido”, “poderia vir a ser”. Para essas utopias, em vez de uma crença em um progresso linear, construído pela tecnologia, elas possuem aquilo que Olga Pombo denomina de “profunda sensibilidade à alteridade”. “As coisas são assim, mas poderiam ter sido outras, ou podem ainda vir a ser de outra maneira” (POMBO, 2012).

Assumindo uma posição semelhante, Richard Kahn, ao enfatizar que a Pedagogia necessita se voltar mais para o pensamento de Illich, aponta que, tal como Marcuse, Illich procura um espécie de antídoto ao desenfreado prometeísmo social. Para Kahn, o pensamento do autor representaria, nesse caso, um desafio tanto às atuais formas tecnocráticas de reprodução social, bem como às versões de pedagogias críticas que se opõem a tecnocracia educacional com base no argumento da Justiça Social, tais como aquela expressa por Freire. Kahn descreve essa situação como um dilema que atinge a educação: de um lado, o

fortalecimento e o desenvolvimento cada vez maior de diversas formas de tecnicismo pedagógico e do outro a adoção de idéias prometeicas enquanto alternativas ao mencionado tecnicismo.

De fato, Kahn (2012), ao situar o pensamento de Freire como eclético do ponto de vista político e, ao mesmo tempo, portador de certa ambiguidade ideológica, enfatiza, no contexto da análise da relação educação e transformação, que Freire tem emergido nos últimos anos como uma das alternativas críticas ao tecnicismo pedagógico. Seria, contudo, uma alternativa que estaria eivada de prometeísmo social, pois defende um tipo de engajamento que identifica a escola como uma possível fonte/espço de resistência e luta pela emancipação humana, o que não deixa de ser uma organização do futuro em função de um maior desenvolvimento da produtividade da sociedade tecnológica e de consumo de onde, supostamente, quer se distanciar (KAHN, 2012). Acredita-se, portanto, que esse dilema entre um busca da prescrição de certas condições para a construção da Justiça Social e da Liberdade, por um lado, e o tecnicismo pedagógico, por outro, é o que constitui a clivagem que permite entender o afastamento do pensamento de Illich em relação ao de Freire, visto que o autor da contraproduktividade considera

a educação uma máquina oca do Ocidente – a igreja mais herética que jamais existiu -. Evito falar aos jovens pelo terrível perigo da infantilização da população do mundo inteiro, devido às políticas que estão sendo levadas a cabo por todos os governos neste momento, pelas organizações internacionais e possivelmente também pelas igrejas, de ampliar a terapia educativa a todas as pessoas, e minha única razão para vir aqui era para fazer soar o alarme, falar contra a expansão social da ‘criancice’. (ILLICH, 1975, p. 105).

Esse dilema entre um cinismo tecno-pedagógico e um otimismo revolucionário prometeico teria levado por um certo tempo ao esquecimento de outras formas de compreender a relação educação e transformação, tal como aquela desenvolvida por Ivan Illich e sua defesa do desenvolvimento do ser humano Epimeteu (KAHN, 2012). Em Illich tanto o “progresso” da sociedade

industrial quanto o “progressismo” social dos emancipadores prometeus estão sendo questionados (KAHN, 2012; MITCHAM, 2002). Assim, talvez se possa pensar a distinção entre os pensamentos de Freire e de Illich, a partir dessas duas concepções de ser humano, a Epimeteu e a Prometeu.

Embora este artigo se aproxime mais de uma hipótese de trabalho do que uma apresentação exaustiva do tema, a apresentação anterior das posições de Freire e Illich mostram que talvez seja necessário problematizar, cada vez mais, a efetivação da educação por meio da tecnologia da escola; também talvez seja o momento de, em vez de acrescentarmos mais ações ao “progresso tecnológico” já existente, examinarmos as possibilidades de estabelecermos limites a esse desenvolvimento. Nesse caso, talvez “a revolução” no momento não seja “a locomotiva do progresso”, mas “a freada antes do catástrofe”. Talvez seja o momento dos exilados da modernidade, nas palavras de Gorz, de exercerem um ação política crítica suscetível de mudar o curso, supostamente inexorável do progresso tecnológico. Como escreve Lemarchand (2009), para aqueles que aspiram encontrar ou reinventar um mundo habitável, no qual possam satisfazer seu desejo de liberdade, a ação política crítica que denuncia os limites do progresso tecnológico constitui uma força motriz capaz de se prevenir da vulnerabilidade crescente na qual o processo produtivista mergulhou atualmente toda a humanidade.

Talvez a sabedoria a se alcançar no momento é aquela expressa pelo Caracol. Como mostra Latouche, o caracol constrói a delicada arquitetura de sua concha, acrescentando uma após a outra as espiras cada vez maiores e depois para bruscamente a construção. A partir daí, ele passa a encaracolar-se em voltas decrescentes, porque uma única espira ainda maior daria à concha uma dimensão 16 vezes maior e, em vez de contribuir para o bem-estar do animal, ela o sobrecarregaria. Todo o aumento da produtividade serviria apenas para remediar as dificuldades criadas por esse aumento da concha além dos limites fixados por sua finalidade; e isso, em vez de levar a processos de libertação, culmina em condições de sujeição.

REFERÊNCIAS

- CAYLEY, David. **Ivan Illich in conversation**. Toronto/CA: House of Anansi Press Inc., 2007.
- FALBEL, Aaron. **The Mess We're In: How Ivan Illich Revealed to Me That the American Dream Is Actually a Nightmare**. In.: MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The Challenges of Ivan Illich: a collective reflection**. New York: State University of New York Press, 2002. P. 129-141.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. **Dialogo Paulo Freire-Ivan Illich**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones Busqueda, 1975.
- ILLICH, Ivan. **Libertar o futuro**. Lisboa/PT: Publicações Dom Quixote, 1973.
- _____. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1970.
- _____. **Obras reunidas**. Vol. I. México: FCE, 2006.
- _____. **Educação e Liberdade**. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.
- ILLICH et all. **Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo**. Vargem Grande Paulista/SP: Editora Cidade Nova, 2009.
- KAHN, Richard. Critical Pedagogy taking the Illich Turn. In.: **The International Journal of Illich Studies**. Disponível em: <http://ivan-illich.org/>. Acesso em: dezembro de 2012.
- KENNEDY, William B. Peregrinos de lo obvio. In.: FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. **Dialogo Paulo Freire-Ivan Illich**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones Busqueda, 1975
- MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The Challenges of Ivan Illich: a collective reflection**. New York: State University of New York Press, 2002.
- NASSIF, Ricardo. **Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)**. Disponível em: ["http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/25681/26Sistema%20educativocap2.pdf"](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/25681/26Sistema%20educativocap2.pdf). Acesso em: dezembro de 2012.
- PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana**. Buenos Aires: Colihue, 2010.

SUISSA, Judith. Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. In.: **Journal of Philosophy of Education**, vol. 35, no. 4, 2001, Great Britain.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo. Las teorías de la desescolarización: cuarentas años de perspectiva. In.: **Social and Education History**, vol. 1, n. 1., Barcelona, Espanha.