

**CLAUDIO FERRAZ OLIVER**

**AMIGOS NO CAMINHO:  
O EDUCADOR E A EDUCADORA NAS OBRAS DE LEO  
TOLSTOI, IVAN ILLICH E PAULO FREIRE.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob Orientação da Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho

PUC/PR

**CURITIBA**  
2008

O48a Oliver, Claudio Ferraz  
2008 Amigos no caminho : o educador e a educadora nas obras de Leo Tolstoi, Ivan Illich e Paulo Freire / Cláudio Ferraz Oliver ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. -- 2008.  
215 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2008

Bibliografia: f. 200-215

1. Educadores. 2. Aprendizagem. 3. Tolstoi, Leão, Conde, 1828-1910.  
4. Freire, Paulo, 1921-1997. 5. Illich, Ivan, 1926. I. Portilho, Evelise Maria  
Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.92

## **Dedicatória**

### **Às crianças!**

Elas nos mostram o caminho, quando fazem amigos sem perguntas  
Elas confrontam a arrogância da nossa certeza, com muitas perguntas  
Elas subvertem com sua irreverência e observações feitas a qualquer hora  
Elas nos chamam a ter coragem, construindo mundos, casas e países que até  
então não existiam, e neles vivem o inédito, acreditando no impossível  
Elas, somente elas, entrarão.

### **À Nice!**

Que me estimulou a este caminho, com sua sabedoria iletrada,  
que demonstrou, na prática, que se educa pela amizade e que, de súbito, nos  
deixou, tão cedo e cheia de sonhos

### **À minha filha Giovana!**

Que me faz ansiar pela liberdade, me faz sonhar com outro mundo possível e  
sempre me diz o que faremos quando chegarmos lá.

### **À minha esposa Katia!**

Que escolheu seguir até aqui comigo, apesar de mim.

### **Aos amigos!**

Os muitos amigos, e aos muito amigos, que formam o espaço sagrado onde  
me humanizo em nossa comunidade de fé e de serviço: A Casa da Videira.

Na esperança da mudança,

Até que seja dia.

Soli Deo Gloria.

## Agradecimentos

Esta pesquisa foi possível porque um dia acreditaram em mim.

Meus pais, minha esposa, meus amigos, ou pelo menos alguns deles, sempre me deram seu voto, mas até ai seria destas deferências imerecidas que fazem parte da vida e da graça que dela faz parte. A todos vocês, muito obrigado.

Mas para que fosse possível o que aqui se expressa, alguém realmente precisava correr o risco. E foram tantos:

Obrigado **Professora Evelise**, sua vida demonstra na prática que ser libertária é mais que discurso e que pelos frutos se conhece a árvore. Sua coerência, amizade sincera e humildade serão exemplos até o fim de minha vida.

Obrigado **Professor Tescarolo**, por correr junto com Evelise o risco de me abrir a porta da academia.

Obrigado **Professora Pura Lúcia**, competente mestra, exemplo de rigor e paixão, que em sua firmeza de caráter e de princípios sempre demonstrou que tudo isso se faz sem perder a ternura jamais.

Obrigado **Professor Peri**, por ser amigo e deixar-me fazer parte de sua vida, por ser o melhor contador de histórias que jamais conheci, por ser um misto raro de bom humor e rigor acadêmico e por vibrar jovialmente e fazer vibrar meu coração.

Obrigado **Norbert**, pelos seus conselhos e pelo exemplo que é para mim. Saber que temos algo de eterno em comum é meu maior consolo. É uma honra poder chamá-lo de amigo mesmo sendo tudo que você é academicamente.

Obrigado **Rene Seifert Junior**, meu amigo, sem seu empenho em conseguir fontes difíceis na Europa, enviar artigos, discutir horas a fio e passar tantas madrugadas sonhando, o que aqui se escreveu seria impossível, mesmo com toda a força ao meu lado. Obrigado **Gabi Volpe**, suas leituras, sugestões, perguntas e torcida foram cruciais em muitos momentos desta pesquisa. Sua paciência em ler os originais foi um estímulo a parte. Obrigado **Dago**, por seu ouvido incansável, seu companheirismo fiel e sua dedicação. Obrigado **Eduardo, Lucas, Nina, Luiz, René, Amanda, Mireli, Erlon, Yuka, Homero, Elza e Marcelo**, educadores da Casa da Videira, companheiros de aventura. Obrigado a toda a **Comunidade de fé do Caminho**, que apoiou e financiou parte desta pesquisa e sem o que tudo teria sido impossível. Sua amizade é uma graça especialmente imerecida. Obrigado a **Deus**, que admitiu este anarquista como parte menor, e inquieta, da comunidade de homens e mulheres que o servem, muitos sem perceber que o fazem. A Ele e a seu Filho, toda a glória.

**Todo cambia**

(Julio Numhauser\*)

Cambia lo superficial  
 Cambia también lo profundo  
 Cambia el modo de pensar  
 Cambia todo en este mundo

Cambia el clima con los años  
 Cambia el pastor su rebaño  
 Y así como todo cambia  
 Que yo cambie no es extraño

Cambia el más fino brillante  
 De mano en mano su brillo  
 Cambia el nido el pajarillo  
 Cambia el sentir un amante

Cambia el rumbo el caminante  
 Aunque esto le cause daño  
 Y así como todo cambia  
 Que yo cambie no es extraño

Cambia, todo cambia  
 Cambia, todo cambia

Cambia el sol en su carrera  
 Cuando la noche subsiste  
 Cambia la planta y se viste  
 De verde en la primavera

Cambia el pelaje la fiera  
 Cambia el cabello el anciano  
 Y así como todo cambia  
 Que yo cambie no es extraño

Pero no cambia mi amor  
 Por mas lejos que me encuentre  
 Ni el recuerdo ni el dolor  
 De mi tierra y de mi gente

Y lo que cambió ayer  
 Tendrá que cambiar mañana  
 Así como cambio yo  
 En esta tierra lejana.

\*Popularmente cantada por Mercedes Sosa

**Tudo Muda**

(Julio Numhauser)

Muda o superficial  
 muda também o profundo  
 Muda o modo de pensar  
 Muda tudo neste mundo

Muda o clima com os anos  
 Muda o pastor seu rebanho  
 E assim como tudo muda  
 Que eu mude não é estranho

Muda o mais fino brilhante  
 De mão em mão seu brilho  
 Muda o ninho o passarinho  
 Muda o sentir um amante

Muda o rumo o caminhante  
 Ainda que isto lhe cause dano  
 E assim como tudo muda  
 Que eu mude não é estranho

Muda, tudo muda  
 Muda, tudo muda

Muda o sol em seu trajeto  
 Quando a noite subsiste  
 Muda a planta e se veste  
 De verde na primavera

Muda de pêlo a fera  
 Muda de cabelo o ancião  
 E assim como tudo muda  
 Que eu mude não é estranho

Mas não muda meu amor  
 Por mais longe que me encontre  
 Nem a lembrança nem a dor  
 De minha terra e de minha gente

E o que mudou ontem  
 Terá que mudar amanhã  
 Assim como mudo eu  
 Nesta terra distante.

\*Popularmente cantada por Mercedes Sosa

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o perfil do educador e da educadora que emerge das obras de Leo Tolstói (1937, 1988, 2000, 2002, 2005), Ivan Illich (1971, 1973a, 1973b, 1975, 1979a, 1979b, 1980, 1988, 1990, 1995, 1996, 1999, 2000, 2002) e Paulo Freire (1972, 1974, 1975, 1980, 1985, 1987, 1989, 1997a, 1979b, 1979c, 2000, 2001, 2005). A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar tal perfil em relação às práticas de formação humana que reproduzem concepções de mundo e relacionamento subordinadas ao modo de produção da sociedade industrial e tecnológica. O trabalho busca elementos que sirvam de subsídios para a problematização e investigação sobre a prática docente e desenvolve-se a partir de uma abordagem histórico-crítica que aponta para as possibilidades e desafios nas relações de aprendizagem, principalmente quando baseadas nos vínculos de amizade e de mútua contribuição, no contexto das relações comunitárias, não restritas ao ambiente escolar, em uma perspectiva libertária da Pedagogia. Além das obras dos autores citados, a reflexão lança mão dos escritos de autores como Celso Furtado (1974), Chet Bowers (2004, 2005), David Cayley (1992), Felix Garcia Moriyón (1989), Francisco Ferrer y Guardia (1960), George Eldon Ladd (1959, 1974, 1993), Gustavo Esteva (1998, 2004), John Elias (1976), Karl Marx (1969, 1975, 1999, 2003), Mauricio Tragtenberg (1987), Michel Foucault (2001, 2005), Mikail Bakunin (1976, 2000, 2001), Patrícia Inman (1999), Pierre Joseph Proudhon (2001), Piotr Kropotkin (1946, 1954), Robert Chappel (1978), Semion Filipovich Yegorov (1988,1994) e Zigmunt Bauman (2003). Além destes, dezenas de outros autores contribuem para desvelar concepções de aprendizagem baseadas nos vínculos, na igualdade, na liberdade e na comunidade, destacando as categorias epistemológicas, presentes nas obras de Tolstói, Illich e Freire, descritas a partir dos seus significados nas culturas e idiomas que fazem parte da matriz formadora do Ocidente. A análise permite apontar para outros modos de pensar a Educação e outras perspectivas menos técnicas, autoritárias e curriculares e mais políticas, culturais e comunitárias.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Educação não-escolar, Pedagogia Libertária, Comunidade, Amizade.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study about the educator's profile that emerges from the works of Leo Tolstoy (1937, 1988, 2000, 2002, 2005), Ivan Illich (1971, 1973a, 1973b, 1975, 1979a, 1979b, 1980, 1988, 1990, 1995, 1996, 1999, 2000, 2002) and Paulo Freire (1972, 1974, 1975, 1980, 1985, 1987, 1989, 1997a, 1979b, 1979c, 2000, 2001, 2005). The objective of the research is to describe and analyze such profiles regarding the practices of human formation that reproduce world perceptions and relationships subordinated to the industrial and technological mode of production in our society. The written work seeks elements that can serve as subsidies for problematization and inquiry on the educational practices. It is developed from a historical-critical approach that points out to the possibilities and challenges in learning relationships, mainly when based on bonds of friendship and mutual contribution, in the context of the community, beyond the limits of schooling, in a libertarian perspective of Education. Beyond the works of the already quoted authors, the research used, among others, the works of Celso Furtado (1974), Chet Bowers (2004, 2005), David Cayley (1992), Felix Garcia Moriyón (1989), Francisco Ferrer y Guardia (1960), George Eldon Ladd (1959, 1974, 1993), Gustavo Esteva (1998, 2004), John Elias (1976), Karl Marx (1969, 1975, 1999, 2003), Mauricio Tragtenberg (1987), Michel Foucault (2001, 2005), Mikhail Bakunin (2001), Piotr Kropotkin (1946, 1954), Robert Chappell (1978), Semion Filipovich Yegorov (1988.1994) and Zigmunt Bauman (2003). In addition to these, dozens of other authors contribute to unveil conceptions of learning, based on natural bonds, equality, liberty and in the community, calling attention to the epistemological categories, present in the works of Tolstoy, Illich and Freire, described from their meanings in the cultures and languages that are part of the origins of the western mindset to contemporary thinking. The analysis allows pointing out to other ways of thinking Education, using perspectives that are less technical, authoritarian and curricular and more political, cultural and communal.

**Keywords:** Learning, Non-formal Education, Libertarian Education, Community, Friendship.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 10  |
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....                                   | 13  |
| 1.1 DOS FALSOS DILEMAS À BUSCA DE ALTERNATIVAS .....      | 13  |
| 1.2 OUTROS CAMINHOS NA HISTÓRIA .....                     | 15  |
| 1.3 O TRIÁLOGO .....                                      | 22  |
| 1.4 AS PEDAGOGIAS DESTA PESQUISA .....                    | 25  |
| 1.5 A COMPLEXIDADE .....                                  | 26  |
| 1.6 META HODOS: O CAMINHO SEGUIDO .....                   | 28  |
| 1.7 MARCO TEÓRICO .....                                   | 32  |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....                                   | 34  |
| 2.1 CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS .....                      | 34  |
| 2.1.1 Liberdade .....                                     | 38  |
| 2.1.2 Propriedade .....                                   | 42  |
| 2.1.3 Autoridade .....                                    | 45  |
| 2.1.4 Comunidade .....                                    | 49  |
| 2.1.5 O Ser .....   | 57  |
| 2.1.6 Autonomia .....                                     | 65  |
| 2.1.7 Utopia .....  | 72  |
| 2.1.8 Amor .....  | 78  |
| 2.1.9 Verdade .....                                       | 82  |
| 2.2 SÍNTESE .....   | 90  |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....                                   | 91  |
| 3.1 RIOS QUE SE CRUZAM .....                              | 91  |
| 3.1.1 Precusores do pensamento crítico e libertário ..... | 92  |
| 3.2 TOLSTOI... PEDAGOGO???                                | 102 |
| 3.2.1 O educador em Tolstoi .....                         | 110 |
| 3.3 UM CERTO IVAN ILLICH .....                            | 121 |
| 3.3.1 Um crítico da sociedade .....                       | 122 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3.2 Illich, origens .....                      | 127 |
| 3.3.3 O pensamento Illichiano .....              | 130 |
| 3.3.4 Educador ... em Illich? .....              | 132 |
| 3.4 FREIRE, ADVOGADO DO POSSÍVEL .....           | 152 |
| 3.4.1 Conscientização .....                      | 162 |
| 3.4.2 O educador em Paulo Freire .....           | 169 |
| <br>   |     |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....                          | 183 |
| 4.1 O ENCONTRO DE TOLSTOI, ILLICH E FREIRE ..... | 183 |
| 4.2 A VIABILIDADE DO INÉDITO .....               | 183 |
| 4.3 CATEGORIAS E POSICIONAMENTOS .....           | 187 |
| 4.4 O EDUCADOR E A EDUCADORA .....               | 193 |
| <br>   |     |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                | 197 |
| <br>   |     |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....          | 200 |

## INTRODUÇÃO

### NA ENCRUZILHADA DO FUTURO

Vivemos em um século marcado pelo falso dualismo entre posições aparentemente antagônicas ocorrendo virtualmente em todas as áreas do conhecimento. As oposições entre Capitalismo e Socialismo, Estatismo e Liberalismo, Ciência e Fé, características de discussões do século passado, servem como exemplo para ilustrar a insistência em se pensar dualisticamente quanto a opções teóricas que surjam para fazer frente aos problemas com que a humanidade se depara.

A crise decorrente deste dualismo chega atualmente ao paroxismo em escala global, expresso em crises ambientais, de segurança, de abastecimento, de saúde, de valores, de ética, da educação. O momento histórico presente é o mais recente capítulo de um processo que tem suas raízes na Era das Descobertas, da Revolução Industrial e do Iluminismo. Um momento que faz parte do que poderia ser chamado de “estória”<sup>1</sup> do Progresso e do Desenvolvimento. Uma “estória” que proclama, com toda a certeza da fé religiosa, que a civilização florescerá, a paz reinará e que todos, um dia, entrarão numa era de prosperidade, se permitirmos à razão humana a livre investigação do mundo por meio do Método Científico e a transformação deste mesmo mundo por meio do poder tecnológico que nos abrirá a porta às mais altas aspirações do espírito humano. Oriunda desta “estória”, a crença no inquestionável progresso<sup>2</sup> da humanidade autônoma se tornou a fé subjacente, ou dizendo melhor, a religião professada pela cultura ocidental.

Conforme afirma Immanuel Wallerstein (2001), esta crise - fundamentalmente uma crise do sistema capitalista, de seu modo de produção e de sua forma de organização social - é uma crise final, de futuro incerto em função do caos que dela se origina e que, como todo caos, apresenta as

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Houaiss: Etimologicamente do inglês *story* (sXIII-XV) 'narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor', do anglo-francês *estorie*, do francês antigo *estoire* e, este, do latim *historia,ae*; f.divg. de *história* adotada pelo conde de Sabugosa com o sentido de narrativa de ficção, segundo informa J.A. Carvalho em seu livro *Discurso & Narração*, Vitória, 1995, p. 9-11; f.hist. sXIV *estorya*

<sup>2</sup> Este termo, mesmo servindo ao citar autores da pesquisa, em nenhum momento recebe aqui a concordância com o aspecto de algo que vai do inferior ao superior, do posterior como melhor que o anterior, do novo como melhor que o antigo. Minha visão ao usar este termo sempre será crítica e questionadora.

possibilidades de uma encruzilhada como saída, e cujo enfrentamento, e o conseqüente sucesso ou fracasso, dependerá das escolhas e das alternativas oriundas de um processo de tentativa e erro, além de, em grande parte, da criatividade humana, sendo que “até lá vamos ter um período de muita incerteza, desordem e, principalmente, mudança” (OPSCHPE, 1999, p.5). Negar o *tertius*<sup>3</sup>, a alternativa e a criatividade, indica a inclinação à lógica formal, simplifica as questões e cria falsos impasses que paralisam, geram a sensação de impotência ou, na melhor das hipóteses, criam a expectativa de que soluções e prescrições predeterminadas solucionem dilemas que talvez, na verdade, nem merecessem o tempo e energia a eles dedicados.

Com estas percepções em mente, escrevi esta dissertação elaborando uma discussão e análise a partir da obra de três autores que apresentam conexões entre si e com princípios da Pedagogia Libertária, buscando investigar e desvelar o perfil de educador e educadora que emerge de suas obras e destas intersecções, e ao fim sintetizando uma descrição teórica que seja expressão da prática por eles experimentada e que possa servir como fonte para o questionamento de práticas atuais, para a reflexão e a produção de novas sínteses que auxiliem no enfrentamento do desafio que é facilitar o processo – às vezes limitado à Educação, porém em minha percepção transcendente à mesma - que permite a emergência de seres humanos plenos e em pleno exercício de seu potencial de humanização.

Na pesquisa lancei mão de uma revisão histórica e literária de suas obras, biografias e propostas e de uma arqueologia de conceitos comuns, desde sua origem judaico-cristã e latina, na Antigüidade e na formação do ocidente a partir da idade média, bem como nas propostas iluministas e nas antíteses referenciadas no pensamento libertário, em especial da Pedagogia Libertária aqui entendida como estilo de vida, utilizando uma abordagem histórico-crítica.

O trabalho está dividido em 4 capítulos que descreverão o caminho que inicia por minha percepção atual do cenário que apresenta a Educação como panacéia de todos os males, minha experiência pessoal como educador popular, a análise de conceitos comuns aos autores pesquisados e

---

<sup>3</sup> O terceiro (numa disputa que inicialmente era travada entre dois) (HOUAISS, 2002).

de suas obras, as sínteses possíveis expressas em um perfil de educador, terminando com o posicionamento pessoal diante das conclusões levantadas e de perspectivas futuras.

O capítulo 1 analisa os dilemas da atualidade, introduz noções de Pedagogia Libertária, e revê o trajeto das utopias, do século XVI às propostas libertárias, introduz ao pensamento de Tolstói, Illich e Freire e estabelece suas relações com a Pedagogia Libertária, com a complexidade e com o marco teórico fundado em Proudhon, Bakunin e Kropotkin.

O capítulo 2 analisa nove categorias epistemológicas presentes nas obras pesquisadas: *liberdade, propriedade, autoridade, comunidade, o Ser, autonomia, utopia, amor e Verdade*, tomando como ponto de partida o pensamento judaico cristão, a cosmovisão greco-romana, o pensamento medieval, o Iluminismo e as referências libertárias e críticas ao pensamento dominante.

O capítulo 3, após algumas reflexões sobre os pensamentos crítico e libertário, revê a obra e propostas de alguns precursores e representantes do pensamento pedagógico libertário e parte para a descrição e análise das obras de Tolstói, Illich e Freire, buscando, na obra de cada autor, perceber a descrição do perfil de educador e educadora que deles emerge.

No capítulo 4 me propus a estabelecer conceitos comuns e buscar a relevância do pensamento dos três autores para a Pedagogia e seus desafios hoje, revisitando as categorias, o perfil do educador, tecendo considerações pessoais e apontando para a continuidade da pesquisa.

A intenção não foi cobrir hiatos ou sugerir idealizações, mas sim servir como recurso de discussão para as relações entre teoria e prática que possam subsidiar, na formação docente, a reflexão, o prazer das descobertas e das trocas, dos conflitos e das sínteses e estimular a possibilidade da alegria, da liberdade e da plenitude da experiência humana como expressão de um inédito viável.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 DOS FALSOS DILEMAS À BUSCA DE ALTERNATIVAS

A Educação é um campo do conhecimento que não está livre da citada polarização e que pode ser expressa por fórmulas duais tais como “escola ou ignorância” ou “educação ou subdesenvolvimento”. Outro dilema freqüente, e mais próximo do dia-a-dia de todos, está relacionado ao processo pelo qual se forma uma pessoa. A tarefa pertence à escola ou à família nuclear? Qual o melhor método de ensino, abordagens mais construtivistas, ou mais diretivas? Que Pedagogia é a melhor? Tais perguntas deixam de olhar adiante e de se perguntar algumas questões essenciais: Para quê? Para quem? Por interesse de quem? Com que finalidade? Baseado em quais pressuposições? Quem ganha? Quem perde? Será?

O projeto humano baseado no mito do progresso inevitável, chamado por Celso Furtado de “Mito do Desenvolvimento” (1974), demandou um fenômeno relativamente recente na história da humanidade: a escolarização compulsória em massa (ILLICH, 1971) com a finalidade de produzir sujeitos obedientes, baseados em uma instituição própria do mito do progresso moderno: a escola, preocupada com a quantificação, a testagem, a padronização, que acaba por gerar passividade, docilidade e consumo, resultando em populações apáticas, aturdidas, estupefatas, desinteressadas, desempoderadas e desmotivadas, de consumidores instintivos, de trabalhadores ordeiros, e de uma classe média elegante, trabalhadora incansável e de alto consumo (WALSH; KEESMAAT, 2004, p.216).

A educação formal apareceu inicialmente como inequívoca contribuição ao processo de constituição da condição humana, com a finalidade de ampliar tanto o acesso quanto a extensão do conhecimento disponível, no entanto, passando pelo fenômeno de contraproduzividade paradoxal, que Ivan Illich aponta como inerente aos processos do modo de organização em consonância com os critérios do pensamento científico dos últimos 200 anos, passou a gerar resultados duvidosos

A princípio, um novo conhecimento é aplicado para a solução de um problema claramente estabelecido e os critérios científicos permitem medir os benefícios obtidos em eficiência. Mas, em seguida, o progresso obtido se converte em meio para explorar o conjunto social, para colocá-lo a serviço de valores que são determinados e constantemente revisados por um elemento da sociedade, por uma de suas autocertificadas elites profissionais especializadas (ILLICH, 1973, p.10).

A formação do ser humano por meio das múltiplas interações, da cooperação e da exposição a fatores diversos - atualmente confundida e reduzida à tarefa de educar e instruir, e circunscrita ao binômio família-escola<sup>4</sup> - foi o maior diferencial no salto qualitativo da hominização para a humanização. Esta formação tem sido, desde a pré-história, uma tarefa complexa, de transmissão e geração de conhecimentos, comportamentos, cultura, valores e princípios, realizada entre gerações que se sucedem - e não necessariamente se superam - e tem seu sucesso ou fracasso intimamente relacionado à eficácia e eficiência com que é realizada. Alguns fatores como comunidade, convivência, familiaridade e tradições têm feito parte deste processo ao longo da história e têm sido determinantes de tal eficiência e eficácia.

Com a modernidade e a diminuição das possibilidades de comunidade (BAUMAN, 2003), o império do individualismo e a redução - e em alguns casos ausência - de espaços de convivência, a tarefa de formar<sup>5</sup> tem sido posta em risco e em situações de crise e impasse. Paradoxalmente este cenário de crise se torna presente no momento em que a humanidade atinge a maior quantidade de informações acumuladas e a maior capacidade já experimentada de torná-las acessíveis e disponíveis em toda a história.

Para a execução deste projeto - a proposta de uma sociedade infectada por aquilo que Illich chama de “mania de crescimento” (ILLICH, 1973a, p.11) - a educação para o pensamento científico tem sido construída sobre mais e mais especialização, formação e pesquisa, no caso traduzidas em mais escolas e mais professores, substituindo papéis antes atribuídos à família e à comunidade e por serviços profissionais especializados cada vez mais

---

<sup>4</sup> Com a agravante de ser sobre a segunda parte do binômio que se joga a maior responsabilidade e se lançam as maiores expectativas na tentativa de transformar a educação formal na grande panacéia das mazelas da sociedade.

<sup>5</sup> Nesta dissertação utilizo este termo como a melhor aproximação, ainda que como tradução empobrecida, da junção dos conceitos de Paidéia, no grego, bildung, no alemão e nurturance em inglês.

demandados, tanto quanto aos conteúdos que devem possuir, quanto a habilidades, competências, technicalidades<sup>6</sup>, capacidades e atribuições.

As estruturas criadas com a finalidade de controle e ordenação da sociedade e de suas possíveis interações começam a se mostrar ineficientes (SANTOS, 2000). O desconforto causado por esta inadequação tem provocado reações e a busca de alternativas, ora reformadoras, ora revolucionárias, para o enfrentamento de crises contínuas e permanentes, embora, na verdade, a maior parte dos atores deste cenário aceite esta realidade e inadequação como fato inelutável e diante do qual o resultado mais freqüente seja a apatia.

## 1.2 OUTROS CAMINHOS NA HISTÓRIA

A intangibilidade das aspirações humanas, uma inquietação oriunda de um sentimento quase atávico de anormalidade diante de tais circunstâncias e o desejo de liberdade calcado na possibilidade de que outro modo e mundo talvez sejam possíveis, tem levado pensadores a buscar alternativas ao longo da história: da Utopia de Thomas Morus, já no séc. XVI (1516), ao questionamento do modo de produção por Marx (2003); das comunas independentes aqui e ali, à contracultura dos anos 60 da segunda metade do séc. XX. Em meio a estas correntes de pensamento surgem as propostas libertárias, que neste trabalho se encontrarão referenciadas pelo pensamento de Proudhon, Bakunin e Kropotkin.

A partir destes autores se pode construir conceitos que definem liberdade, justiça, emancipação, individualidade, humanidade e trabalho de forma alternativa e questionadora àquela postulada pelo modo de produção e

---

<sup>6</sup> Segundo o dicionário Houaiss, forma não preferencial de uso do termo *tecnicidade*, do inglês *technicality*, freqüente no Direito e que se define pelo “sentido especializado dentro do jargão próprio de um ofício, uma arte, indústria ou ciência”, e que aqui se refere aos detalhes e apego a formalidades que usualmente impedem o pensamento dissonante e mantêm sob o controle de uma determinada classe ou profissão - no caso a de educador profissional - o exercício de uma função, restringindo a possibilidade de interpretações e influências e, em última análise, mantendo o poder de classe, traduzido pelas restrições que se impõem ao exercício da função, seja pela ausência de uma licença, ou por ter atingido o sujeito uma suposta idade limite ou por escapar à restrição de uma portaria ou norma, sendo os detalhes técnicos utilizados como justificativas legais do impedimento. Nesse exato sentido o termo é aqui usado, como na tradução da citação atribuída a Ésquilo (525 - 456 A.C) “**O errado não deve vencer por technicalidades**”.

organização social capitalista. Atualmente, a substituição por modelos acêntricos e libertários parece ganhar cada dia mais relevância como alternativa à crise (DOLGOFF, 2006).

É justo, no entanto, assinalar desde o início que esta forma de abordar a realidade, desenvolvida pelos autores referenciais do pensamento libertário e por seus sucessores, assim como a maioria de seus contemporâneos, se enquadra na mesma lógica de império da razão, do método científico, de concepções de progresso e de emancipação humana antropocêntrica no curso da herança iluminista. Esta, talvez possa ter sido sua maior fragilidade.

Da observação destes aspectos, ainda que inicialmente provenientes do senso comum, surgiu o tema de minha pesquisa. O interesse por experiências educacionais vividas fora da escola, baseadas no pensamento crítico e libertário, minha própria trajetória pessoal “autodidata” - com as ressalvas de que este termo traduz muito mais a autonomia na iniciativa da busca do saber do que uma capacidade supostamente inata e individual de aprender sozinho, e de que creio, como Paulo Freire, que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987 - p.69), vinte anos de experiência comunitária em serviços sociais, trabalho em redes de projetos sociais, a prática da observação, da reflexão e da convivência com as crianças e educadores de um projeto educacional não-formal baseado na convivencialidade e na ludicidade, a percepção da realidade de crianças espremidas entre famílias nucleares com a tarefa de educar e escolas depositárias de inúmeras expectativas, foram alguns dos fatores que motivaram a pesquisa.

Minha reflexão teórica sobre educação se iniciou com o estudo dos autores da escola-nova, de natureza reformista, que propuseram uma Educação com as crianças no centro da atividade da escola. No entanto, sua ênfase no indivíduo particular e isolado e na liberdade Rousseauniana (ALDRED, 1947, p.VII) mostrou-se insuficiente para responder às inquietações e perguntas que iam surgindo e que indicavam um caminho para além das possibilidades do indivíduo, do Contrato Social e do controle do Estado. Estes primeiros estudos foram logo seguidos das reflexões sobre aprendizagem e

ensino, da busca da definição do que seja e qual pode ser o papel da comunidade (BAUMAN, 2003), a importância da ludicidade, as origens e a invenção da infância (ARIÈS, 1981) e a importância dos conflitos na construção das possibilidades e das utopias.

Este trajeto de pensar foi também fortemente influenciado por duas outras fontes históricas que fazem parte de minha trajetória pessoal: a influência do pensamento judaico-cristão, principalmente em sua matriz protestante, e as raízes pessoais familiares, cristãs e anarquistas. Ambas se mesclaram e se encontraram em conceitos de Utopia, que, ao invés de serem um não-lugar, se apresentam como o “ainda não” (LADD, 1959; LADD, 1974) de uma construção possível, com o sentido de devir (FURTER, 1974), e que me impulsionam a não esperar pelo futuro, mas buscar vivê-lo desde já nos microambientes onde se passa o dia-a-dia: a família, os amigos e o trabalho.

Ao não esperá-lo, tendo a buscá-lo pro-ativamente na tentativa da construção de heterotopias<sup>7</sup>, outros espaços, que anunciam enquanto aguardam, que experimentam, colocam à prova conceitos, e correm o risco de se constituírem em alternativas aos *topoi*<sup>8</sup> existentes.

Aliado a esta inclinação, e atento ao perigo do praticismo fundado num senso comum idealista, iniciei a busca de referências e reflexão teórica que pudessem ajudar a questionar as práticas acima, na certeza de que nada, ou muito pouco, é original e de que o desconhecimento da história dificulta a percepção dos alertas que evitem o risco da entrada em possíveis becos sem saída. Iniciando na dúvida sobre a carência de alternativas, fui sendo levado, num trajeto histórico inverso, a buscar autores que tivessem inquietações com estas e outras questões semelhantes.

Começando por Paulo Freire, reencontrei Ivan Illich e por fim Tolstoi e sua marcada, reconhecida e bem documentada influência sobre líderes muito conhecidos como Ghandi (TOLSTOY, 1937) e Martin Luther King (SHARMA, 1968). De seu anarquismo e questionamento estabeleci pontes

---

<sup>7</sup> Por heterotopia Foucault designa a coexistência, num "espaço impossível", de um "grande número de mundos possíveis fragmentários", ou, mais simplesmente, espaços incomensuráveis que são justapostos ou superpostos uns aos outros.

<sup>8</sup> Topoi são, para Aristóteles, pontos de vista utilizáveis e aceitáveis (por todos) para resolver problemas que se emprega a favor ou contra. Este raciocínio formatado de Aristóteles evoluiu mais tarde para a elaboração de catálogos tópicos como organização de argumentos de provas aplicáveis a todas as discussões imagináveis. Aqui expando o conceito para a noção de espaços, lugares que existem e são tidos como realidades dadas como certas, fatais e últimas.

teóricas em minha busca, entre estas, Proudhon, Bakunin e Marx. Entender a escola e suas origens, o modelo de educação que experimentamos e o nascimento da infância me levaram a Michel Foucault e Philippe Ariès. Descobri Ferrer y Guardia e a experiência das Escolas Modernas, na Espanha e no Brasil; Paul Robin e seu orfanato, a escola de Yasnaia Polyana construída por Tolstói; Janusz Korczak e seu amor até à morte com seus pequenos alunos em Treblinka; Faure, Kropotkin, Freinet e Makarenko. A Universidade Livre no Brasil do primeiro quarto do século XX, os Ateneus e Centros de Cultura anarquistas (MORAES, 1999), o Centro de Estudos Interdisciplinares (CIDOC) de Cuernavaca no México, os centros de educação popular de inspiração freireana, as escolas Paidéia na Espanha, além da experiência contra-hegemônica da Escola da Ponte, se tornaram fontes de inspiração e de pesquisa exploratória. O pensamento e a história de vida de João Bernardo e Maurício Tragtenberg, o sentido de Utopia em Ernst Bloch (BLOCH, 2006) e Furter (GREIS, 1996), aliados a alguns autores da Pedagogia Crítica, demonstraram a possibilidade de abordar o tema da educação não somente de forma crítica mas também libertária e criativa.

Aliou-se ainda a esta trajetória, a reflexão e a prática da tradição judaica de “ensinar no caminho”, que faz parte de minha vida, e a crença em tomar a prática da vida como ponto de partida e as teorias e princípios como instrumentos para a reflexão, questionamento da prática e inspiração de novas práticas. As experiências pessoais com relações invertidas de poder e liderança, calcadas na admiração da capacidade de servir e sacrificar-se, próprias do cristianismo e contrária à tradição hierárquica e autoritária da cristandade, vieram a somar-se a esta tentativa de contribuição com o campo da educação.

Tais autores, leituras, correlações e reflexões são tarefas para uma vida e não para um programa de mestrado. Geram problemas da ordem do “É possível?”, mais do que da ordem do “Como?”, e clamam por delimitações e recortes que tornem possível sua transformação em pequenas contribuições que sejam capazes de ir além do mero devaneio. Sendo assim, passei a buscar, em meio à complexidade do tema da educação não-escolar e das propostas libertárias, um caminho que tornasse viável um projeto de pesquisa.

Vários dos autores descritos acima se encontram no campo da chamada Pedagogia Libertária e do Movimento Anarquista, outros no campo da Pedagogia Crítica, alguns apresentam suas idéias em posições mais estruturadas e ainda outros se denominam pós-estruturalistas. Quanto às pedagogias aqui utilizadas, assim como não se pode falar de um Anarquismo, mas de anarquismos, atrevo-me a pensar o mesmo sobre a Pedagogia Libertária, que, não compondo um corpo teórico estruturalmente único, talvez pudesse ser mais bem compreendida se pensada como “pedagogias libertárias”, ainda que o plural aqui seja temerário. A Pedagogia Crítica, parcialmente utilizada em minha pesquisa, se circunscreve, mais claramente, em um campo de ação mais bem definido por autores e posições mais homogêneas.

Entre os pensadores e praticantes de tais pedagogias existem propostas racionalistas, de origem iluminista, materialistas, religiosas, metafísicas, escolares e desescolarizadas, mais ou menos radicais, ainda que todas sejam críticas e alternativas. A maior parte dos representantes da Pedagogia Libertária tem sua origem no pensamento europeu, ainda que dela façam parte autores norte-americanos, latinos e orientais, e suas experiências sejam realizadas tanto no contexto do Norte rico quanto do Sul empobrecido, inclusive no Brasil.

Paulo Freire, o maior educador brasileiro e representante da Pedagogia Crítica, foi um grande interlocutor com outras formas de pensar a Educação, tendo inclusive sido co-autor de livros e artigos com alguns pensadores radicais (FREIRE, ILLICH & FURTER, 1974; FREIRE & ILLICH, 1975), críticos (FREIRE, ACQUAVIVA & ALTHUSER, 1974; FREIRE & GIROUX, 1989) e libertários (FREIRE & FAUNDES, 1985, 1989; FREIRE & BETTO, 1985; PASSETTI, 1998), ainda que nunca tenha se posicionado como um libertário, na significação anarquista do termo. Em suas falas e em suas obras percebem-se várias intersecções, citações, apropriações e influências que parecem ter origem nestes diálogos tanto teóricos quanto reais. Sua marcada fé no diálogo pode explicar essa presença de idéias, influências e parcerias.

Uma outra característica admirável de Paulo Freire foi sua capacidade de construir sínteses a partir de pontos de vista aparentemente

antagônicos, de apropriar-se de outras reflexões teóricas para construir as suas e de ir além da academia e abraçar tanto o rigor quanto o amor em cada uma de suas proposições. Ao contrário de se ver preso em posições sectárias, foi um crente e um participante em diálogos, uma prova viva da eterna capacidade de aprender. Entre estas sínteses feitas por Freire, uma das que mais me atrai é aquela que ele traduziu na frase “com Marx na mundanidade, com Cristo na transcendentalidade” (FREIRE, 1997). E é exatamente deste desejo de síntese que parte minha pesquisa.

Pode-se notar a correlação estreita entre posições judaico-cristãs e aquelas desenvolvidas por autores anarquistas, principalmente no que tange às utopias (ALDRED, 1947). As histórias de vida de vários autores já mencionados citam igrejas, sinagogas, ambientes familiares religiosos, leituras da Bíblia: Godwin era filho de um polêmico pastor presbiteriano, Marx foi criado, apesar da origem judaica, em um ambiente de fé protestante que o levou a escrever alguns ensaios teológicos ainda jovem (MARX, 1975), Ferrer teve forte instrução católica, Korsch era judeu, somente para citar alguns exemplos. Outros foram assumidamente cristãos, ainda que rompidos com a cristandade oficial como Tolstoi e Illich.

As críticas e questionamentos de todos estes autores aos dogmas e posições religiosas é bem conhecida, e invariavelmente todos as fazem em seus escritos. Caberia, no entanto, questionar-se sobre o inverso: Qual seria a influência do pensamento judaico-cristão sobre suas obras, vidas e proposições. Apesar de não fazer parte de minha proposta, esta pergunta pode se transformar em um campo de investigação para futuras pesquisas. Ainda assim, é desta intuição e do exemplo de Paulo Freire, e de sua capacidade de integrar amorosamente e sem dificuldades proposições distintas, e de minha própria trajetória pessoal, que inclui desde a meninice a convivência com o paradoxo, que nasceu o recorte desta pesquisa.

Minha proposta foi pesquisar o conceito de educação e de educador e educadora, ou mentor e mentora, em alguns dos autores da Pedagogia Libertária e da Pedagogia Crítica, buscando entre eles o que se pode constituir como campo comum e assinalando os reflexos, apropriações e usos de suas idéias e experiências na obra de Paulo Freire, Ivan Illich e Leo Tolstoi, marcadamente nos escritos referentes à Educação. Procurei descobrir

especificamente o que tais autores entendem do papel, perfil, características, valores presentes na prática daqueles que educam, com a finalidade de contribuir com indicações que possam servir de referência para a formação de educadoras e educadores (ao invés do professores e professoras)<sup>9</sup>.

A Educação sempre teve um papel essencial, e por vezes primordial, em todos os autores anarquistas. William Godwin (1756-1836), Faure (1858-1942), Proudhon (1809–1865), Bakunin (1814-1876), Kropotkin (1842-1921), Emma Goldman (1869-1940), Ricardo Mella (1861-1925) (ULLMAN, 1991), Malatesta (1853-1932) - somente para citar alguns - escreveram páginas sobre a importância da Educação. Pode-se dizer que não existe proposta política anarquista que não defenda a centralidade da Educação e, por isso, a pesquisa que uma educação e as propostas sociais anarquistas reforça o que Paulo Freire dizia da Educação, que não somente possui um lado político, mas se constitui em um ato político (FREIRE, 1985). No entanto, foram somente alguns dos autores citados na Pedagogia Libertária os que colocaram em prática ou testaram suas idéias no campo da Educação em programas concretos.

Minha escolha na pesquisa recaiu sobre estes autores que não somente escreveram, mas praticaram ou tentaram praticar a Pedagogia Libertária em projetos de educação, entre eles Paul Robin (1837-1912) – *L'Orphelinat de Cempuis*, Tolstoi (1808-1910)– *Yasnaya Polyana*, Ferrer y Guardia (1859-1909) – *La Escuela Moderna*, Korczak (1878-1942) - *Nasz dom*, Reclus (1830-1905) – *La Nouvelle Géographic Universelle*, Faure (1858-1942) - *La Ruche* .

De dentro deste conjunto de propostas emanam, por influência direta ou indireta, projetos de educação e concepções de educador que têm sido amplamente explorados por autores como Gatto<sup>10</sup>, Pacheco<sup>11</sup>, Holt<sup>12</sup> entre outros.

---

<sup>9</sup> A opção neste trabalho será de assumir uma posição crítica com relação à formação de professores. Esta posição começa por interpretar o termo formação como o ato de colocar em uma forma, formatar, tomar ou dar forma, encaixar; e Professor, como aquele que professa algo, logo algo que lhe foi inculcido de fora para dentro e que leva a uma atitude de esperar a repetição, o acerto. Minha opção será ampliar para o conceito mais inclusivo de educador e de construção ou constituição como processo pelo qual este papel chega a ser assumido por qualquer dos atores do processo ensino-aprendizagem.

<sup>10</sup> GATTO, John Taylor. *A Different Kind of Teacher*. Berkeley, California: Berkeley Hills Books, 2001.

O tempo poderia fazer com que a pesquisa tivesse características de superficialidade se eu decidisse incluir mais autores, principalmente tentando estabelecer a presença de suas idéias na obra de Paulo Freire.

Dentro da trajetória descrita anteriormente, fui levado a verificar que não bastava o conhecimento do senso comum transformado em uma prática que não estivesse, ao mesmo tempo, fundamentada e em interação com conteúdos teóricos, reflexões e registros. Tampouco uma miríade de exposições teóricas ajudaria a construir uma contribuição. A busca de outras experiências e do universo do pensamento crítico e libertário, conforme já descrito acima, acabou por recair sobre Tolstói e Illich em uma espécie de diálogo com Freire.

### **1.3 O TRIÁLOGO**

No contexto desta pesquisa pretendo explorar um triálogo: uma das vertentes da Pedagogia Libertária, representada pela obra de Tolstói; O pensamento crítico original de Ivan Illich e a Pedagogia Crítica, ligada a Paulo Freire ainda que limitado pela extensão e enfoque de uma dissertação. Tolstói, Paulo Freire e Illich representam formas críticas de ver a Pedagogia e a Educação. Ainda que não possam ser incluídos no grupo dos anarquistas clássicos, apresentam em todas as suas obras características pedagógicas libertárias, assumindo ou não esta identidade, e em todas contam suas experiências, sucessos, avanços e fracassos.

Ivan Illich ousou traçar caminhos similares aos propostos pelo ideal libertário, incluindo, no entanto, a possibilidade de diálogo com o conhecimento e com epistemologias e referências que antecederam historicamente o Iluminismo. Ao mesmo tempo, em diálogo e consoante com os propositores dos caminhos alternativos dentro da perspectiva racionalista, Illich se propôs a sínteses e caminhos que apontam para alternativas

---

<sup>11</sup> PACHECO, José. (2000) Quando eu for grande, quero ir à Primavera. Ed. Didática Suplegraf.; PACHECO, José. (2003) Sozinhos na Escola. Ed. Didática Suplegraf.; PACHECO, José. (2006) Caminhos para a Inclusão, Artmed Editora.

<sup>12</sup> HOLT, John. Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Tradução: Walther Castelli Jr.. São Paulo: Verus, 2006.

questionadoras e instigantes. Minha impressão é que, ao não se envergonhar de lançar mão de valores, princípios e métodos anteriores à modernidade, e ao estabelecer diálogos e integrações destas com as percepções do racionalismo, Illich apontou, nas áreas de conhecimento às quais se dedicou, para um devir cheio de esperança e possibilidade.

Leo Tolstói e Ivan Illich testaram suas sínteses em projetos reais – a Escola de Yasnaia Polyana e o CIDOC em Cuernavaca, respectivamente. As sínteses às quais chegou Paulo Freire também se constituíram a partir de sua experiência prática, bem como de seus contatos teóricos e reais com diversos autores, e guardam muita semelhança em diversos pontos com os outros dois autores, o que me permite ousar incluí-lo para formar com eles um mesmo grupo teórico. Farei isso consciente de que Freire seja reconhecido como principal proponente de uma vertente específica na Educação diferente de ambos, a Pedagogia Crítica, hoje representada internacionalmente por autores como Henry Giroux e Peter McLaren.

Longe de desejar esgotar a extensão e a genialidade dos três autores, a proposta deste trabalho é buscar neles a concepção de educador e educadora, dentro de uma proposta libertária e crítica, buscando expor valores, princípios e propostas que permitam a posterior utilização do perfil oriundo da pesquisa para tentar compreender e questionar as práticas e perfis de educadores e educadoras que emergem das práticas populares ou formais, em experiências e práticas escolares ou não-escolares.

Os três autores incluem em suas propostas valores que transcendem o materialismo e o anarquismo, ainda que se aproximem de reflexões que poderiam ser chamadas de materialistas em alguns momentos. Os três são críticos e não resumem suas críticas ao discurso, mas ousam estabelecer heterotopias, em meio a sociedades antagônicas e até mesmo hostis. Os três, ao seu modo, foram polêmicos, minoritários e derrotados, mas ainda assim é deles, e não dos que os venceram, que nos lembramos quando falamos de possibilidades, esperança e alternativas. Os três possuem aquela rara característica de autenticidade e personalidade, de serem quem são, mesmo quando se deseja enquadrá-los em rótulos. Porém, o fato de serem o que são foi uma dependência da existência de outros seres, outros diálogos e outras influências em suas vidas. O campo comum entre suas idéias é muito

maior do que se imagina e suas interseções possuem grande amplitude, sentido e razão de ser. Foram todos radicais, cada um a seu modo, e a eles se poderia tentar aplicar a reflexão de um amigo dos dois que foram contemporâneos, o antropólogo Darcy Ribeiro, que sobre si mesmo diz:

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. *Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.* (RIBEIRO, 2001 – documento eletrônico sem paginação - grifo meu).

Ivan Illich cumpre aqui o papel de ponte entre um radical sectário como Tolstói e um radical dialógico como Paulo Freire. Além da aparente coincidência entre o seu nome e o de uma das mais conhecidas obras de Leo Tolstói, coincide também entre Illich e Tolstói a chama da polêmica. Paulo Freire, não menos polêmico - ainda que mais amplamente aceito, talvez pela capacidade amorosa de interagir - conheceu, trabalhou, dialogou e escreveu com Illich, e suas idéias em comum já foram objeto de trabalhos e discussões acadêmicas (ELIAS, 1974; TORRES, 2006; OLIGHER, 2006). Os três também possuem em comum o fato de se assumirem como cristãos, ainda que com forte posicionamento crítico à cristandade e suas instituições. Se foram homens modernos, o foram com uma inclinação para além do racionalismo iluminista. As interseções e o amor pela liberdade, comum aos três, entremeados da profunda amorosidade e solidariedade pelo ser humano e pelo assombro diante desta obra que, ainda que não seja feita por mãos humanas, pode transformar-se e transformar o seu entorno, foram minha principal razão na decisão para que fizessem parte desta pesquisa. Foi minha preocupação verificar, a partir do conhecimento de suas obras e idéias, na Pedagogia Libertária de Leo Tolstói, nas ousadas propostas de Ivan Illich, e na obra crítica de Paulo Freire, se existe significado para a constituição do educador e da educadora que atuam em projetos de educação em espaços formais e não-formais, institucionais ou convencionais.

Pretendo examinar estas características como produtos da contribuição de traços pessoais e da influência do meio e de suas histórias de

vida, como sínteses que aliam o que o sujeito traz e o que lhe proporciona o meio.

#### **1.4 AS PEDAGOGIAS DESTA PESQUISA**

A figura do educador é central na Pedagogia Libertária, principalmente quando se tem em conta que a importância de seu papel é menos o de ensinar e mais o de servir de referência, como se pode encontrar na declaração da “Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância” no Brasil, subordinada ao “Comitê Internacional de Iniciativa e Direção”, sob a presidência de Ferrer, da primeira década do século XX: “A educação moral, muito menos teórica do que prática, deve resultar principalmente no exemplo e apoiar-se sobre a grande lei natural de solidariedade” (MORAES, 1999)

Não existe Pedagogia Libertária ou verdadeiramente crítica sem envolvimento pessoal, prática assumida e comprometimento de vida. Não é possível imaginar tal pedagogia imposta, sem convencimento, reflexão, prática e autocrítica. Pensar esta pedagogia do ponto de vista teórico, com neutralidade e afastamento, é uma impossibilidade ligada à própria natureza da proposta.

Por fim, creio que tal descrição pode servir como fonte de reflexão, confrontação e complementação à formação de professores que ocorre no ambiente acadêmico, seja servindo como material para auto-reflexão, como fonte para o aprofundamento da compreensão do papel do professor como educador ou como estímulo adicional para assumir uma práxis libertadora.

O ambiente educativo não-escolar nesta pesquisa não pretende ser apresentado como contraponto da escola, mas como campo de antecipação de possibilidades do que a própria escola pode vir a desenvolver na medida em que se desescolarize. Autores como Olga Pombo e Rui Canário (2005) Henry Giroux (1999) e Peter McLaren (1997) têm se perguntado sobre as alternativas para a escola e proposto algumas saídas possíveis. Os dois últimos fazem esta pergunta a partir da perspectiva da Pedagogia Crítica, sendo que McLaren a faz assumidamente inspirado em Paulo Freire. Olga Pombo e Rui Canário (2005) recuperam a importância de Ivan Illich, propondo o resgate de suas idéias e o uso de seu caminho de reflexão como uma das

possibilidades de construção de alternativas. A análise de meu trabalho pretendeu lançar mão da Pedagogia Crítica, como abordagem complementar para a construção das conclusões provisórias às quais cheguei.

É com a intenção explícita de não pressupor neutralidades - traduzida aqui pelo uso da primeira pessoa em todo o texto - que me disponho à pesquisa. Minha intenção não é resolver o problema da Educação, mas sim tentar a ousadia de fazer as perguntas que só as crianças sabem fazer, característica que, segundo Boaventura de Souza Santos, precisa estar presente em todo pesquisador, que deveria fazer suas inquições seguindo o exemplo de Rousseau, que soube como ninguém questionar seu tempo (SANTOS, 2000). Espero ter sido capaz de escapar dos falsos dilemas anteriormente citados evitando o caminho das fórmulas, prescrições e modelos educacionais escolares, e ter conseguido ir além do espírito reformista, contribuindo com alguns questionamentos sobre o sistema que serve ao modelo de sociedade e ao modo de produção presentemente hegemônico.

A opção por espaços não formais de aprendizagem neste estudo vai além do fato de que os três autores aqui pesquisados foram praticantes e fomentadores desta forma de abordar a Educação. A percepção da complexidade da sociedade, colocada por alguns como um fenômeno recente, tem feito com que a escola, como a conhecemos, criada dentro de uma visão de mundo simplificadora, com a finalidade de dar forma a um indivíduo sobre o qual se pudesse exercer o controle de mente e corpo (FOUCAULT, 2005), seja questionada em seus resultados, bem como em alguns casos em sua própria existência (ILLICH, 1973).

## **1.5 A COMPLEXIDADE**

Apesar da aparente impressão de sofisticação e atualidade que surge quando se fala de complexidade, o fato é que só é nova ou requintada esta noção para aqueles que formaram sua compreensão de mundo, ou acreditaram de fato que o mundo pudesse ser compreendido, de forma positiva e fragmentada. Neste caso, sofisticação encontraria perfeita aplicação com seu sentido primeiro de ser a “arte do sofisma, sutileza, argúcia” (HOUAISS, 2002). A vida humana não passou a ser complexa nesta atual fase do sistema

capitalista de produção. Ela sempre o foi, desde sua origem e talvez nossa tarefa seja menos a de tentar compreendê-la e adaptá-la a nossas mentes finitas e sim de, humildemente, tentarmos integrar nossas mentes, em atitude de assombro, como parte das inúmeras conexões da Vida.

É da natureza da Vida ser complexa em suas relações. Proudhon no meio do século XIX já chamava a atenção para este fato, bem antes da Internet, da comunicação de massas, da crise ecológica e de outras características de nosso tempo

Somente os esforços de milhares de inteligências trabalhando sobre os problemas podem cooperar para o desenvolvimento do novo sistema social e encontrar soluções para as milhares de necessidades locais (GOLDOFF, 2006, *documento eletrônico sem paginação*).

A tentativa de simplificar a vida foi somente uma estratégia de controle por parte de uma determinada classe social e modo de produção. Da mesma maneira, formar pessoas para a Vida sempre foi uma tarefa mais complexa do que aquela que pode ser exercida por meio de tempos, grades, controles, programas, exames e disciplinas. A Vida sempre tem a palavra final e se impõe, muitas vezes com o autofalante das tragédias e das crises, sobre nossas tentativas de controlá-la.

Os espaços não formais de educação, a flexibilização da formalidade da escola, o reconhecimento de outras formas de conhecimento para além daquelas da matriz ocidental, capitalista e conservadora, vão se reintroduzindo nas discussões como parte da experiência humana da Educação, e minha dissertação tem esta clara intenção de trazer o tema à luz. Mas espaços não possuem o poder de formar, a complexa relação entre ensinar e aprender demanda o outro, a relação, a comunicação, a comunidade e a convivencialidade. Como dizia Paulo Freire já citado acima “Ninguém aprende sozinho...” (FREIRE, 1987).

A escolha do educador e da educadora como objetos teve sua razão de ser nas inúmeras expectativas, fantasias e idealismo em torno deste agente da Educação. Seria ilusão pensar que indivíduos formatados, sem capacidade reflexiva, sem experiência de liberdade, seriam capazes de entrar na tarefa de educar para e com liberdade de maneira imediata e automática.

Olhar para outras experiências, estudar propostas, aprender com aqueles que ousaram remar contra a corrente e polemizar, pode ser um subsídio a mais para a constituição e a construção de educadores que venham a se conectar com estes espaços de oportunidades e experiências educacionais libertadoras conhecidos como não-formais.

## **1.6 META HODOS: O CAMINHO SEGUIDO**

Com estas idéias iniciais, com estas sinalizações e indicações, pretendi construir esta pesquisa e responder a pergunta: Existe significado e importância para a constituição de educadores na noção de educador e educadora expressa nas obras de Leo Tolstói e Ivan Illich? Em que aspectos esta noção se reflete e repete na obra de Paulo Freire? Em que aspectos o campo comum na compreensão destes três autores sobre a pessoa que educa se aproxima e se afasta? Que exemplos desse perfil podem ser observados em experiências concretas?

Para a realização desta pesquisa, dada a natureza do objeto e das fontes, utilizei principalmente a pesquisa bibliográfica aliada e confrontada com a experiência prática em educação não-formal.

Na pesquisa bibliográfica foi realizado o levantamento das obras nas quais os autores Tolstói, Illich e Freire, descrevem suas experiências e propostas no campo da educação. Dada a natureza e exigüidade de materiais dos dois primeiros autores, o material bibliográfico foi composto de livros e artigos em bibliotecas, de e-books, fac-símiles e transcrições de obras famosas mantidas e disponíveis por diversos grupos libertários, sobretudo na rede mundial de computadores, e de teses e dissertações disponíveis em bibliotecas e bancos de dados.

Sendo o objeto deste estudo o perfil do educador e da educadora que emerge das obras de Leo Tolstói, Ivan Illich e Paulo Freire, buscando descobrir as aproximações e afastamentos deste perfil que se podem verificar nos educadores e educadoras em projetos reais de educação não-formal e que possam ser apropriados como parte da formação docente, o método seguido teve uma origem e evolução.

A gênese de minha pesquisa surge de uma inquietação e da experiência vivida na tentativa de buscar, ainda que de forma pontual e localizada, uma alternativa educacional que pudesse pelo menos criar espaço para a contradição, o questionamento e a oportunidade de ampliação de oportunidades de emergência de seres humanos integrais e na formação de um ambiente educativo baseado na convivência e na interação entre crianças de distintas faixas etárias e entre jovens e adultos.

Esta tem sido uma inquietação gerada com a redução ao espaço escolar, e *in loco parentis*<sup>13</sup>, da tarefa de educar; o depósito de expectativas lançado sobre a figura do professor por delegação da sociedade; a mais que evidente contraprodução de resultados do projeto educacional contemporâneo, que produz passividade, apatia, desencoraja o pensamento alternativo, a criatividade e rouba o próprio coração e o brilho do olhar, tanto dos adultos quanto das crianças envolvidas no processo, e que consegue gerar conformidade, enquadramento, submissão, aceitação, especialização e uma produtividade que, hoje, coloca em risco a própria sobrevivência do planeta quando aliena homens e mulheres, uns dos outros e da natureza da qual originalmente fazem parte.

Uma inquietação composta também da busca de uma formação que estimule a plenitude da condição humana, a saudável interação das formas convencionais e sustentáveis de produção e que reafirmem a possibilidade de outras formas de organização social, pela experimentação antecipadora do “inédito viável”, incluído no devir utópico.

Uma destas experiências-tentativas, e com a qual tenho estado envolvido desde seu início, se dá, como já mencionado, na concepção de um espaço não-formal de educação popular, empreendedorismo social e desenvolvimento comunitário, na forma de um ambiente educativo onde múltiplas experiências tentam se fundir em um todo educante, onde adultos e crianças se formam e reformam, como aprendizes uns dos outros<sup>14</sup>.

Lançada a pesquisa e a indagação de se haveria relevância para a constituição do educador e da educadora nas obras e experiências dos

---

<sup>13</sup> Em lugar dos pais.

<sup>14</sup> Associação Casa da Videira. [www.casadavideira.com.br](http://www.casadavideira.com.br)

autores escolhidos, surgiu a necessidade da escolha de um caminho, *'hodos*, que me levasse ao objetivo, *meta*.<sup>15</sup>

Antes de descrever este caminho a ser percorrido é importante deixar assinaladas algumas convicções que subjazem esta pesquisa. A primeira delas é que não busco aqui descobrir um ideal de educador ou educadora, ou um educador ideal, que surja da pesquisa bibliográfica e que venha a ser proposto como ideal a ser alcançado.

Esta negação tem por finalidade permitir o diálogo com a prática, e a esperança de vê-la mudar e provocar mudanças conceituais. Esta pesquisa foi calcada na explícita concepção de que a maioria de nossos ideais traduz uma opção ideológica, que tenta atualizar a realidade a partir de concepções deterministas de lenta e inexorável evolução a estágios superiores e que acaba por construir uma consciência falsa da realidade, como afirmam Marx e Engels em “A Ideologia Alemã”. Os autores aqui pesquisados não o foram no sentido de substituírem ou se mostrarem como estando acima das concepções pedagógicas presentes, mas como contrapontos provocadores de novas sínteses, questionadores de práticas estabelecidas, “fazedores” de questões, eles mesmos localizados em seu tempo e condições objetivas, passíveis de crítica, questionamentos e re-concepções, nunca na posição de oráculos fundantes de um fazer melhor.

Estou convicto de que sem o sentido de ruptura e de contraposição é impossível a mudança. Que esta não é fruto de uma evolução permanente, por etapas, tranqüila e sem solavancos. Vem, sim, mediante críticas e autocríticas, conflitos e sínteses que se fazem e refazem, fluem e refluem no diálogo permanente entre a teoria e a prática, e que nenhuma teorização superará mal-entendidos, que brotam sempre e incansavelmente das quebras de continuidade na articulação entre o nosso saber e o real, e sua inesgotabilidade e irreduzibilidade ao conhecimento, e da Vida que surpreende e cria novas questões que desafiam qualquer conhecimento uma vez estabelecido.

O caminho escolhido iniciou pela busca do significado do que seria, para os três autores presentes no referencial teórico - Proudhon, Bakunin

---

<sup>15</sup> Obra de ciência (Aristóteles), de *metá* atrás, em seguida, através, e *'hodós* (*leia-se 'rodós*”), ‘caminho’

e Kropotkin - o que se pode considerar como características de uma pessoa libertária. Para então buscar, exegeticamente, a concepção de educador e educadora libertários que surge da obra e experiências de Tolstoi, das propostas radicais de Illich, amalgamadas com os fundamentos desta concepção em Paulo Freire.

Formado tal conceito, pretendi refletir sobre suas aproximações e afastamentos, sobre sua influência, negada ou idealizada, no contexto acadêmico, e sobre as possibilidades existentes dentro do marco das relações comunitárias e convivenciais, bem como da possibilidade inspiradora dos mesmos em outras experiências de formação, como algumas escolas democráticas e movimentos sociais. Com estes dados em mãos, pretendo analisar e levantar novos questionamentos e perguntas que possam servir de subsídio para o aprimoramento da constituição da condição de educador e educadora neste tempo de transição e crise.

Uma valiosa fonte de recursos bibliográficos superficialmente consultada em minha pesquisa, mas importante de ser citada como recurso a ser buscado por futuras pesquisas ou por outros pesquisadores, se encontra na Biblioteca Maurício Tragtenberg, atualmente sob os cuidados da Biblioteca Central da UNICAMP, SP.

A maior parte dos escritos de referência que foram por mim utilizados estão esgotados e são de difícil acesso, vários só estão disponíveis em forma eletrônica e normalmente em outros idiomas que não o português. Neste aspecto, as obras consultadas em outro idioma se encontraram principalmente em inglês e em espanhol.

De posse dos dados levantados o caminho percorrido teve a seguinte ordem:

- 1) Levantamento do conjunto de valores e princípios dos sujeitos envolvidos em processos libertários a partir da leitura dos autores que compõem o marco teórico: Bakunin, Proudhon e Kropotkin

- 2) Descrição do perfil do educador e da educadora a partir da análise exegética e isagógica das obras de Leo Tolstoi, Ivan Illich e Paulo Freire.

- 3) Cruzamento das características e determinação da existência de um campo comum que descreva o que seria o perfil deste

educador nas relações que possuem entre si, com os educandos, a escola, a aprendizagem e a comunidade .

## 1.7 MARCO TEÓRICO

As obras de Mikail Bakunin, Piotr Kropotkin e Pierre-Joseph Proudhon (BAKUNIN, 1976, 2000, 2001; KROPOTKIN, 1954, 1987; MORIYON, 1989; PROUDHON, 1952, 2001) foram as referências utilizadas nesta pesquisa no que diz respeito aos conceitos libertários fundamentais. Entre estes conceitos estão os de autoridade, antiautoritarismo, auto-gestão, liberdade, e propriedade.

Contemporâneos, e em alguns casos parceiros como no caso de Bakunin, dos autores que deram origem ao que chamamos de abordagem crítico-histórica, estes autores percorreram em maior ou menor grau sobre a Educação. Mas principalmente descreveram perfis, valores e princípios libertários dos quais a Pedagogia Libertária apropriou-se na construção de suas referências.

Proudhon e Bakunin conviveram com Marx e teceram críticas ao autoritarismo comunista. Sua postura antiautoritária é o ponto de maior interesse para esta pesquisa. Os conflitos entre estes autores e Marx, suas críticas e alternativas desenham parte do que serve como fundamento para o pensamento libertário em Educação. Além disso, Proudhon e Tolstoi se conheciam, se visitaram e trocaram correspondências. Kropotkin conviveu mais de perto com o Marxismo Leninista e sua obra principal tem um caráter mais sociológico e econômico. No entanto, em seu texto *Em torno de uma vida* (KROPOTKIN, 1946), o autor faz a crítica do sistema educacional fundado na disciplina, aos programas de curso impostos de cima para baixo e faz uma proposta de educação integral baseada na dignidade e na independência pessoal. Todos têm em comum algo para o que Maurício Tragtenberg chama atenção na proposta de educação libertária “que consagra o sacrifício progressivo da autoridade em proveito da liberdade” (TRAGTENBERG, 1987).

Além dos conceitos já citados que fizeram parte desta pesquisa, e sem a pretensão de esgotar, neste momento, todos os que fazem

parte da dissertação, gostaria de sinalizar alguns dos conceitos centrais da pesquisa: *Comunidade*, de acordo com as definições que surgem dos trabalhos de Bauman (2003) e Adorno (1962). *O Ser*, a partir da tradição judaico-cristã e do diálogo sobre o indivíduo em Horkheimer e Adorno (HORKHEIMER,1973). *Autonomia, educador, conscientização e esperança* em Paulo Freire (1987, 1997, 2000). *Desescolarização* em Ivan Illich (1973). *Utopia* em Bloch e Furter (Greis, 1996). *Heterotopia* em Foucault (2001). *Amor*, de acordo com o exemplo de Jesus, em minha opinião o maior libertário da história e grande inspiração de minha vida.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS

*“Isto não é para afirmar que um retorno às formas antigas seria desejável. O relógio não pode ser posto a andar para trás, nem pode o desenvolvimento organizacional ser revertido ou mesmo teoricamente rejeitado”  
Horkheimer*

Alguns conceitos - ou categorias epistemológicas - estão presentes nas obras dos autores escolhidos como referência para minha dissertação, Proudhon, Bakunin e Kropotkin, assim como nos três autores que tiveram suas propostas e relatos de práticas pesquisados: Leo Tolstói, Ivan Illich e Paulo Freire. Suas obras deixam a impressão de que nenhum deles, partiu de si próprio para formular os conceitos, propostas e práticas que registraram. Foram todos pensadores seminais, instigadores e brilhantes, porém histórica e temporalmente localizados dentro do contexto do ocidente, com suas raízes culturais fortemente plantadas na tradição judaico-cristã, no pensamento grego e na matriz latina de nossa sociedade. Por esta razão é difícil pensar que eles tenham sido criadores originais no sentido estrito do termo. Como sujeitos históricos e reais, muito provavelmente, foram influenciados por imagens e histórias comuns, e inspirados por possibilidades, profunda e por vezes inconscientemente, gravadas em nossa cultura e memória coletiva.

Ao invés de situar somente neles os conceitos dos quais me servirei nesta pesquisa, creio ser importante partir daquelas mais antigas fontes da nossa sociedade e de lá buscar algumas origens e apontar possíveis referências que lhes tenham servido de inspiração, ou estado subjacentes ao contexto de onde emergem suas propostas.

Como dito acima, o Ocidente é uma consequência da polinização cruzada de duas matrizes, a grega e a judaico-cristã, espalhadas, catalisadas, e igualmente influenciadas, pelo pensamento latino no contexto do Império Romano. Suas lógicas, cosmovisões, abordagens e seus conflitos são frutos das sínteses possíveis e dos embates existentes dentro e entre as três

cosmovisões e do contexto histórico, político e espaço-temporal onde aconteceu sua mescla.

Não será objetivo de minha dissertação a análise desta síntese, conflitividade e resultados de maneira exaustiva, no entanto, pretendo demonstrar que as poucas referências aqui apresentadas se constroem a partir desta compreensão de origem, o que me parece que, de alguma forma, pode vir a ajudar a entender a sociedade da tensão em que vivemos, assim como construir as soluções que buscamos, manifestas no conflito permanente, e quase nunca dialógico, entre a lógica formal do pensamento científico, que exige uma tomada de posição ideal e atualizadora da realidade, e construções mais complexas, epistemologicamente mais inclusivas, e que admitem a coexistência e interação entre posições opostas, contrapostas ainda que não inconciliáveis, que permitam a possibilidade de construção de sínteses que integram, ao excluir, incluir e re-sintetizar conceitos.

É com uma breve revisão de alguns destes conceitos nestas culturas que partirei para o estudo das propostas dos autores citados, especificamente quanto à presença destas categorias no perfil do educador e da educadora nas obras de Tolstoi, Illich e Freire.

O ponto de partida de cada análise na revelação judaico-cristã, se justifica não somente pela razão acima, mas pelo convencimento que possuo de que as posições anarquistas e marxistas sofrem, direta ou indiretamente, a influência de tal modo de pensar. Transformado em mera religião, em condição de ferramenta ideológica de alienação, é completamente compreensível a rejeição da religião pelo ideário materialista. Negar, no entanto, tal influência seria negar, na base do pensamento de autores como Proudhon, ou Marx, a presença de valores compartilhados com o judaísmo e o cristianismo primitivos (ainda que quase nenhum com a cristandade e com o judaísmo institucional) e seria tão entorpecente quanto as posições ideológicas que Karl Marx denunciou na sua análise sobre a Prússia, em “A Ideologia Alemã”.

No caso de Marx, basta a leitura do ensaio que escreveu ainda jovem em 1835, “*A união dos crentes com Cristo de acordo com João 15:1-14.*”

*Mostrando sua base e essência, sua absoluta necessidade, e seus efeitos*<sup>16</sup>, para perceber o que aqui se afirma. Neste texto, Marx, declara

A união com Cristo consiste na mais íntima comunicação com Ele, tendo-o diante dos olhos e em nosso coração, e sendo assim tomados pelo mais elevado amor por Ele, ao mesmo tempo em que voltamos o nosso coração aos nossos irmãos, com os quais ele nos ligou, e por quem Ele também se sacrificou (MARX, 1975, p. 637).

É fácil correlacionar a influência, já presente neste ensaio, da materialidade do compromisso com a humanidade, dos valores éticos e morais e do radicalismo da posição sacrificial inspirados no cristianismo para daí inferir pelo menos alguma contribuição à sua construção futura.

Para concluir, e só para citar o caso deste autor entre os demais, é sabido que Marx provinha de uma longa linhagem de rabinos; que seu pai Heinrich Marx era um judeu liberal convertido por conveniência ao cristianismo; que foi criado dentro do cristianismo alemão, sendo que quando jovem esteve sob a influência de teólogos liberais alemães. Apesar disso foi a prática das classes dominantes em nome de Cristo que acabou por transformá-lo no mais conhecido ateu da história, e que ajudou a cunhar sua frase bem conhecida de que a religião é o ópio do Povo<sup>17</sup>. (RAMACHANDRA, 2000, p. 42-43).

Assim, as categorias presentes na obra dos três autores pesquisados, que souberam lançar mão do pensamento filosófico ocidental, das ferramentas próprias do anarquismo e do marxismo, sem contudo rejeitar suas bases cristãs que professavam, servirão aqui de aprofundamento na compreensão de suas propostas.

A escolha destas categorias em detrimento de outras seguiu dois critérios: a frequência de seu uso pelos três autores e a aparente origem comum nas tradições acima citadas.

---

<sup>16</sup> "The Union of the Faithful with Christ, according to St. John 15: 1-14, presented in its Reason and Essence, in its Absolute Necessity and its Effects."

<sup>17</sup> ainda que a citação completa seja muito mais suave e leve em consideração ao ópio como recurso à dor dos pobres sem acesso a outros métodos de tratamento no século XIX e não somente como entorpecente. A citação completa seria: "A miséria religiosa é, de um lado, a expressão da miséria real e, de outro, o protesto contra ela. A religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo." Em "Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel" Marx, Karl, 1843; <http://www.culturabrasil.org/criticadafilosofiadodireito.htm> acessado em 04 de outubro de 2007.

Apesar de não ter sido o objetivo de meu trabalho fazer um levantamento estatístico da frequência de aparecimento de tais conceitos, nem mesmo o de tentar estabelecer uma hierarquia entre eles, os mesmo foram escolhidos em função de ajudarem a formar um conjunto de categorias que ao mesmo tempo servem de entorno ao sujeito e às suas relações e estão de alguma forma relacionadas aos aspectos fundamentais da humanização e dos relacionamentos que o ser humano estabelece consigo, com seus semelhantes e com seu meio.

A origem comum de tais categorias é uma hipótese que estabeleci em função da observação de uma série de similaridades e intuições. Tentar provar esta hipótese como verdade estabelecida está longe da finalidade deste trabalho, ainda que poderia ser uma tarefa de pesquisa a ser desenvolvida no futuro e a ser checada com maior aprofundamento e rigor, e talvez assim, melhor escrutinada. A impressão geral, a intuição e as correlações tanto das citações quanto das histórias de vida dos autores me levam a inclinar-me favoravelmente na direção da hipótese escolhida, ainda que sua comprovação desviaria o foco da presente pesquisa para além de seus limites e condições objetivas.

Nesta etapa, além do conceito de liberdade, tentarei contribuir com alguma informação sobre os conceitos fundamentais de propriedade, autoridade, comunidade, o ser, autonomia, utopia, amor e verdade, nestas culturas originais e no processo como se construíram até a modernidade, para que estas informações sirvam de subsídio no entendimento do que cada autor do referencial teórico da pesquisa construiu a partir deles.

Em cada uma das categorias aqui estudadas a análise, sempre que possível, partirá de uma breve revisão<sup>18</sup> de significado nas línguas originais, Hebraico e Grego, da influência do pensamento latino, e da contribuição das sínteses, mormente a que emerge daquela feita sob a influência do pensamento agostiniano na origem da Idade Média, as ressignificações no Iluminismo e, a partir deste, as posições e contraposições, presentes em autores modernos e libertários.

---

<sup>18</sup> Estou absolutamente consciente do fato de que para a finalidade desta dissertação e para evitar que sua extensão ultrapassasse limites razoáveis tive de optar por uma simplificação do desenvolvimento histórico dos séculos antes de Cristo, o que, apesar de sacrificar uma análise mais profunda e interessante se justifica para a manutenção do foco no tema pesquisado.

Uma vez com estes dados em mãos, parece-me que analisar o tema proposto tornar-se-á uma tarefa mais clara e compreensível, além de constituir-se em alguma contribuição para seu desvelamento e apreensão.

### **2.1.1 Liberdade**

Liberdade é o conceito mais fundamental e presente ao longo de toda esta pesquisa como destinação ontológica do ser humano e em seu processo de humanização, conforme compreendido por Tolstoi, Illich e Freire. Por este motivo, sua definição, e a reflexão sobre os aspectos constituintes deste conceito desde sua origem foi escolhido como ponto de partida em direção ao objetivo final.

Quando se fala de liberdade é necessário compreender de que liberdade se está falando. Apesar de grafada da mesma forma, a palavra liberdade será lida de maneiras diversas, dependendo dos interesses e dos pontos de origem e de destino de quem fala. A liberdade liberal pode ser compreendida como opressão pelo pensamento anarquista; a liberdade individual, pode ser uma ameaça ao bem-estar coletivo. De modo semelhante, por exemplo, a liberdade de educar como parecer melhor a uma família, pode ser entendida como um desafio ao modelo de sociedade baseada no contrato e no controle do Estado. Sem os esclarecimentos referentes ao termo, correr-se-ia o risco de uma compreensão equivocada das conclusões e achados da pesquisa. O conceito de liberdade no Ocidente parece ter suas raízes no pensamento judaico-cristão, e é a partir de uma breve visita a esta origem que pretendo iniciar esta jornada.

No hebraico antigo o conceito tem sua origem na palavra *cofash* - *פָּשַׁח* - que tem o sentido de se espalhar sem limites, o que demanda que devam ser removidos os impedimentos, e deixar ir, *shalack* - *שָׁלַח* – significando estender-se e explorar para além dos limites a quem, ou o que, se faz livre. No imaginário coletivo ocidental o conceito nasce do reclamo em sair de uma situação opressiva, forçada e de identidade fragilizada, baseada no conflito de interesses entre uma autoridade discricionária e um povo pleno de potencial, exemplificado pelo relato bíblico da relação entre a nação Egípcia e a

incipiente nação israelita, registrado nos livros bíblicos de Êxodo a Deuteronômio: a Travessia.

Ao contrário do conceito liberal de liberdade, constituído a partir da concepção do indivíduo liberal burguês, a concepção aqui se fundamenta nos aspectos de coletividade e dos conflitos de interesses entre opressores e oprimidos, e entre classes sociais distintas e antagônicas: senhores e escravos.

Para o pensamento grego, a liberdade – *eleuteria*<sup>19</sup>, ελευθερία – se traduz como uma situação delegada, a liberdade determinada por alguém que concede e dá o direito, seja por nascimento, seja por permissão de quem a concede (STRONG, 1984). Este tipo de liberdade está focado no indivíduo livre de obrigações ou responsabilidades, a não ser consigo mesmo, e por consequência fracamente consciente dos aspectos coletivos desta liberdade.

No registro religioso cristão em grego, o Novo Testamento, este conceito de liberdade se expande para a compreensão de uma forma de liberdade que se alcança, não por concessão de quem escraviza, mas por um anúncio libertador, que age cooperativamente com quem é liberto, e que continua como sujeito responsável pela manutenção de sua própria liberdade, sempre vivida e compreendida como coletiva e no seio da comunidade. O termo é usado em associações que envolvem a participação de quem é livre na conquista de sua própria liberdade e no relacionamento com a Verdade como instrumento de realização desta conquista.

Um aspecto importante da compreensão do conceito de verdade neste caso é que ela não se traduz em um conteúdo libertador, mas em uma pessoa libertadora. Esta simples diferença retira da possibilidade de conhecer a Verdade a pretensão de possuí-la, totalizá-la, esgotá-la, prevê-la e controlá-la, por quem quer que seja, uma vez que, se a Verdade é compreendida como fruto de uma relação e não como um conteúdo. Sendo assim, a mesma será sempre incontrolável, dinâmica, reveladora e, em certos aspectos, incompreensível em toda sua plenitude, e por isso inesgotável, resignificável, e nossa relação com ela, perfectível. As implicações de tal compreensão da Verdade parecem-me bastante claras se comparadas e

---

<sup>19</sup> Acompanhado do conceito de politeia – πολιτεία – *cidadania*, expressa de forma concreta em comunidade de livres.

contrapostas a uma compreensão de verdade conteudista, controlável e previsível, e desta forma dificilmente libertadora, discussão que poderá ser aprofundada ao final deste capítulo.

Naquela etapa e contexto da história, a liberdade da comunidade se traduz para a liberdade da pessoa e a liberdade concedida à pessoa se reflete na comunidade. As possibilidades de resolução da tensão criada entre o sujeito e a comunidade, estavam fundadas no estabelecimento de um relacionamento com a Verdade, relativizada pela citada natureza pessoal e dinâmica da mesma, em contraposição a verdades contratadas ou estabelecidas por códigos legais. Somente mais tarde houve o cisma entre a indivíduo e a comunidade, conhecido nos dias de hoje.

A tensão não dialética criada entre modos distintos de entender a liberdade, se fundiu no nascedouro do Ocidente com a tentativa de conciliação conceitual iniciada no século II e que tem seu primeiro ápice e sistematização em Agostinho (1991), ao tentar harmonizar as concepções grega e judaica, unindo o cristianismo a uma visão platônica da realidade, e segue sendo perceptível ao longo de subseqüentes interações ao longo da Idade Média, permanecendo claramente expressa, enquanto tensão resistente à síntese, na dificuldade em conciliar os aspectos coletivos e individuais da liberdade presentes nos conceitos de liberalidade e liberdade defendidos e expressos dentro do modo de produção capitalista. Bem como se verifica o oposto pela resistência proposta nas formas coletivas de compreensão da liberdade, defendidas pelo pensamento marxista e pelo pensamento libertário, que contradizem este modo de produção e propriedade centrado no indivíduo, próprio do pensamento liberal.

Como afirmado anteriormente, esta palavra é uma daquelas a que se pode chamar de “palavra plástica”, ou “palavra ameba”, expressão usada por Illich (CAYLEY, 1992; p. 253) e criada por Uwe Pörksen (1995)<sup>20</sup>, que define o conceito como uma palavra com conotações poderosas, que dá a quem a usa um certo ar de importância e relevância, que parece provocar ondas e impactos quando surgida em uma conversação, mas que se forem observadas mais atentamente, tais ondas são “como ondas provocadas por

---

<sup>20</sup> Para maior compreensão do conceito: Pörksen, Uwe. *Plastic Words: The Tyranny of Modular Language*. University Park, Penn., 1995.

uma pedra em um lago” que se espalham porém sem chegar a lugar algum. Usualmente é uma palavra que parece sempre ter existido e ser de ampla e clara compreensão, que passa por uma “lavanderia acadêmica”, ganha conotações e nuances que parecem ser de pleno conhecimento, mas que no fundo não pode ser deslindada, compreendida e sondada em profundidade por quem a profere ou quem a ouve, o que lhe permite o uso de várias formas, inclusive algumas levianas, ainda que sem parecer que o sejam (CAYLEY, 1992, p. 254).

Por fim pode-se afirmar, conforme registra Jorge Furtado ao final de seu documentário “Ilha das Flores” de 1989: “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique, nem ninguém que não entenda” (FURTADO, 1989). Mesmo que assim seja, no entanto, o conceito de liberdade com o qual trabalharei nesta pesquisa tem dois componentes, o individual e o coletivo, como se encontra exemplificado na citação clássica de Eliséé Reclus:

A anarquia é a mais alta expressão da ordem. Para que o socialismo chegue à sua completa expressão é preciso que salvguarde ao mesmo tempo os direitos do indivíduo e os direitos coletivos. O homem não é um acidente, mas sim um ser livre, necessário e ativo que se une com os seus semelhantes mas que não se confunde com eles (RECLUS, 1906, *fac-símile sem paginação*).

Ou seja, a liberdade, aqui compreendida, não é um conceito estático, dado de uma vez por todas, mas uma construção permanente, dinâmica, que se baseia em direitos mais complexos que os simples direitos individuais, e mais realizadores que os limites dos direitos coletivos. Na tensão dialética entre estes dois pólos encontra na renúncia a ambos, e na afirmação dos mesmos, sua permanente expressão.

Não sendo uma categoria apriorística, a liberdade está sempre garantida e sempre em risco, sempre disponível e sempre ameaçada, porque só se é livre sendo e não porque alguém outro, uma lei ou instituição, o determine ou delegue, mas porque a liberdade se conquista diariamente na

relação com a Verdade, se constrói no embate com tudo que tenta escravizar e diminuir o ser humano e somente se garante no vivenciar do agora, sem garantias no amanhã.

### 2.1.2 Propriedade

Outro conceito fundamental para o entendimento do pensamento libertário e das noções de educação e aquisição de conhecimento por parte dos autores estudados em minha pesquisa é o de propriedade. PROUDHON (1840)<sup>21</sup>, em seu clássico livro “O que é a propriedade?” (*Qu'est ce que la propriété?*), afirma que “toda a propriedade é um roubo” (PROUDHON, 2001). As implicações deste conceito para a educação, que serão exploradas nas relações entre opressor e oprimido em Paulo Freire, entre professor e aluno em Tolstói e na denúncia da arrogância do conhecimento oficial e hegemônico em Illich, se relacionam na Educação à pressuposição de apropriação e controle do saber, tanto de quem ensina, quanto daqueles que o transformam em *commodity*, a ser adquirida em um suposto mercado do conhecimento. Para as finalidades de minha pesquisa, me proponho a buscar, nas formas de pensar originárias do pensamento ocidental, algumas possíveis raízes do pensamento libertário quanto à propriedade.

Na forma de pensar judaico-cristã primitiva, a propriedade privada é uma idéia estranha, e igualmente o é a propriedade coletiva. Na verdade qualquer propriedade é questionada na fundação do pensamento judaico quando se verifica que seu ponto de partida é a declaração de permanente peregrinação por parte do povo, manifesta na expressão inaugural da nação judaica: “A Terra é minha... diz o Senhor... vocês são apenas estrangeiros e imigrantes”<sup>22</sup>. A aparente fonte da distinção entre posse e propriedade em Proudhon, presente na obra do autor citada acima, pode ser atribuída a esta origem. O autor afirma em sua obra, ao criticar o consentimento coletivo como forma de legitimação do princípio de propriedade:

<sup>21</sup> PROUDHON, P.J.- ¿Qué es la propiedad?, Sarpe-Aguilar, Madrid, 1985 – edição facsimilar em e-book

<sup>22</sup> “A terra não poderá ser vendida definitivamente, porque ela é minha, e vocês são apenas estrangeiros e imigrantes.” Levítico 25:23, ver tb Deut. 10:14

Mas o Criador da Terra não a vende, a presenteia, e ao doá-la não faz expressão nominal dos favorecidos. Como, pois, entre todos os seus filhos, uns tem a consideração de legítimos e outros de bastardos? Se a igualdade de lotes foi de direito primitivo, como se pode sancionar a desigualdade de condições por um direito posterior? (PROUDHON, 1985 – p. 60-61)<sup>23</sup>

A garantia de acesso permanente ao meio de produção, expressa pela ordem de dela tomar posse<sup>24</sup>, e o cancelamento de qualquer possibilidade de acumulação permanente destes meios, prevista pelo princípio do jubileu celebrado pela volta à posse dos meios de produção – a terra no caso de uma sociedade agrária - a cada 50 anos<sup>25</sup>, são sinais evidentes nesta cultura de, no mínimo, uma diferença fundamental dos conceitos de propriedade nos quais se baseiam as sociedades modernas.

No Novo Testamento, este princípio é revisitado e aprofundado no conceito de comunhão<sup>26</sup> - κοινωνία – que difere frontalmente do senso comum da palavra em nossos dias, reduzido a “estar junto” ou “dar as mãos”. O termo grego *koinonia* tem sua origem no grego *Koinós*, que significa “profanar, tornar de uso comum, aberto e disponível a qualquer um” (STRONG, 1984). A prática dos primeiros cristãos, calcada na profanação do “sagrado” direito de propriedade, se caracterizava pelo descaso para com qualquer forma de propriedade privada ou coletiva, uma vez que a proposta daquele então novo modo de pensar se baseava na compreensão de que cada bem estava em posse de alguém, para o bem comum, como guardador do referido bem, nunca como seu proprietário<sup>27</sup>.

No pensamento grego, conforme MARINI:

A formação desse conceito fundava-se no palpável, ou seja, naquilo que se tinha como *legitimamente devido por alguém*. Mas era uma posse sem qualquer título, a legitimação dava-se de forma fática. O direito para os antigos estava muito ligado aos fatos. Na Grécia a pessoa que detinha um bem, tinha a posse dele, assim, era dona desse bem, que tinha características próprias e específicas, mas, o que advinha desse direito, notadamente os frutos, como resultado das colheitas, eram divididos com

<sup>23</sup> Pero el creador de la tierra no la vende, la regala, y al donarla no hace expresión nominal de los favorecidos. ¿Cómo, pues, entre todos sus hijos, unos tienen la consideración de legítimos y otros la de bastardos? Si la igualdad de lotes fue de derecho primitivo, ¿cómo puede sancionarse la desigualdad de condiciones por un derecho posterior?

<sup>24</sup> “Apoderem-se da terra e instalem-se nela, pois eu lhes dei a terra para que dela tomem posse.” Números 33:53.

<sup>25</sup> “Neste ano de jubileu tornareis cada um à sua possessão.” Levítico 25:13.

<sup>26</sup> Atos 2:42.

<sup>27</sup> Atos 4:32 “Ninguém considerava unicamente sua coisa alguma que possuísse, mas compartilhavam tudo o que tinham.”

todos os cidadãos da localidade. Assim, tinha-se que a propriedade era um instituto que tinha na posse, sua origem. Esta palavra etimologicamente tem por significado estabelecer-se sobre a coisa, ficar estabelecido sobre ela (MARINI, 2000, *documento eletrônico sem paginação*).

Apesar da noção de posse, aparentemente também reconhecida pela cultura grega, o que se pode discutir no caso de sua prática seria a consideração quanto à legitimidade da propriedade, que se fundava no direito de nascença, de uso ou do pertencimento a uma determinada classe, que não só era proprietária dos meios de produção material, bem como dos seres humanos que neles trabalhavam e do saber formal, que lhe era atribuído de forma exclusiva, adquirido e usufruído separadamente do trabalho manual, conforme exemplificado na prática da *scholé*<sup>28</sup> dos filósofos. Ou seja, ainda que o compromisso com a polis fosse concebido, a propriedade privada de coisas e pessoas e a divisão em classes era a norma. E era o fazer parte da classe dominante e ter acesso a este tipo de propriedade que garantia também o acesso ao saber, à política e à academia.

As implicações deste conceito para a compreensão de alguns conflitos teóricos dentro da educação em nossa sociedade me parecem óbvios, uma vez que, entre outras conseqüências, aquele ou aquela que educa pode optar por enxergar-se como proprietário discricionário do saber, o qual concede a outro da forma que melhor lhe parecer, assumindo assim uma postura autoritária e por conseqüência opressora. De forma oposta, este mesmo educador ou educadora, imbuído de um outro conceito com relação à propriedade, pode vir a se perceber como de posse de um saber que não lhe pertence enquanto um bem exclusivo, mas à humanidade, o qual se encontra sob sua guarda com a finalidade de ser compartilhado de forma socializada, de acordo com a demanda e a necessidade coletiva.

Outro risco, lembrado posteriormente por Paulo Freire, é o de que o educador e a educadora, considerem “seus” os educandos, “suas” as salas, “seus” métodos, “suas” teorias e “seus” os instrumentos de aferição do saber. Esta atitude se baseia na noção disseminada da naturalidade da apropriação, oriunda da concepção iluminista de separação entre sujeito e

---

<sup>28</sup> Que significa, em grego, ócio

objeto, da dessacralização a priori de tudo que não seja humano - e na posterior perda da sacralidade, transformação e objetificação de pessoas em recursos humanos - ou no hábito de estabelecer categorias generalizantes como “pobres”, “carentes”, “menores”, e assim por diante, o que abre a possibilidade de pessoas assim categorizadas, serem coisificadas, e portanto possuídas.

O conceito judaico-cristão de posse responsável, de livre acesso ao meio de produção e de limite na acumulação com o sentido de evitar o estabelecimento de uma sociedade de classes, pode ser aplicado de maneira direta à educação, de maneira especial quando hoje é o conhecimento, e não a terra, que passa a ser considerado como capital fundamental para a produção, acumulação e exercício do poder. Sendo assim, o livre acesso ao conhecimento, defendido de forma especial por Illich, o compartilhamento e distribuição da cultura defendida por Tolstoi e a luta pela extinção da sociedade de classes que Freire propõe pela conscientização, podem buscar contínua fonte de inspiração nesta fonte no enfrentamento e necessidade de ousadia diante da permanente crise do modelo educacional e societário escolhido em geral no ocidente e de maneira particular no Brasil

Dependente da maneira como se relaciona no que diz respeito à propriedade ou não do saber, dos conteúdos, dos objetos e das pessoas, o educador ou educadora construirá seu conceito de autoridade.

### **2.1.3 Autoridade**

Autoridade se constitui em uma das questões centrais nas relações que permitem o aprender, de forma particular nos autores relacionados às formas de educação libertária. Na medida em que autoridade e autoritarismo se interrelacionam dialeticamente, as relações de poder entre os que aprendem e os que ensinam são funções a determinar a maneira como se compreende a autoridade na relação entre quem ensina e quem aprende.

A ausência de autoridade é a origem de todo autoritarismo. Ao se prescindir da autoridade o que surge não é a esperada anomia, ou a anarquia, especialmente no sentido como a imagina o senso comum. O

anarquismo não é a ausência de autoridade, mas a resistência à submissão irrefletida aliada à noção de que a lei que sustenta a autoridade nunca deve ser imposta de fora para dentro, mas se relaciona à presença da lei internamente ao sujeito, que a ela se submete por vontade própria, como afirma Bakunin:

“A liberdade do homem consiste unicamente nisto: ele obedece às leis naturais porque ele próprio as reconheceu como tais, não porque elas lhe foram impostas exteriormente, por uma vontade estranha, divina ou humana, coletiva ou individual, qualquer. ... Inclino-me diante da autoridade dos homens especiais porque ela me é imposta por minha própria razão” (BAKUNIN, 2000, p.23).

A ausência de rigor, a instalação da desordem, o estilo *laissez-faire* e a falta de significado abrem perigosamente a porta para a arbitrariedade, para os “salvadores da pátria”, para a exceção. A diferença fundamental não está entre ter ou não autoridade, mas no relacionamento que se tem com esta e com quem a possui, na sua origem e na finalidade pela qual se a exerce.

Quanto ao tipo de relacionamento que se pode ter com a autoridade, Mikail Bakunin, representando o pensamento libertário, diz

Decorre daí que rejeito toda autoridade? Longe de mim este pensamento. Quando se trata de botas, apelo para a autoridade dos sapateiros; se se trata de uma casa, de um canal ou de uma ferrovia, consulto a do arquiteto ou a do engenheiro. Por tal ciência especial, dirijo-me a este ou àquele cientista. Mas não deixo que me imponham nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o cientista. Eu os aceito livremente e com todo o respeito que me merecem sua inteligência, seu caráter, seu saber, reservando todavia meu direito incontestável de crítica e de controle. Não me contento em consultar uma única autoridade especialista, consulto várias; comparo suas opiniões, e escolho aquela que me parece a mais justa. Mas não reconheço nenhuma autoridade infalível, mesmo nas questões especiais; conseqüentemente, qualquer que seja o respeito que eu possa ter pela humanidade e pela sinceridade desse ou daquele indivíduo, não tenho fé absoluta em ninguém. Tal fé seria fatal à minha razão, à minha liberdade e ao próprio sucesso de minhas ações; ela me transformaria imediatamente num escravo estúpido, num instrumento da vontade e dos interesses de outrem.

Se me inclino diante da autoridade dos especialistas, e se me declaro pronto a segui-la, numa certa medida e durante todo o tempo que isso me pareça necessário, suas indicações e mesmo sua direção, é porque esta autoridade não me é imposta por ninguém, nem pelos homens, nem por Deus... Numa palavra, rejeitamos toda legislação, toda autoridade e toda influência privilegiada, titulada, oficial e legal, mesmo emanada do sufrágio universal, convencidos de que ela só poderia existir em proveito de uma minoria dominante e exploradora, contra os interesses da imensa maioria subjugada.

Eis o sentido no qual somos realmente anarquistas (BAKUNIN, 2000, p.25).

A principal fonte de diferença se relaciona com a origem da autoridade: usualmente pode-se afirmar que se possui autoridade por natureza, por delegação ou por reconhecimento. No primeiro caso, uma condição legalmente articulada, ou uma pressuposição de natureza individual ou coletiva, pode dar a quem possui tal forma de autoridade a impressão de poder absoluto e de inquestionabilidade. No segundo caso, o consentimento social, ou de classe, coloca quem possui tal autoridade como legítimo representante autorizado da e pela sociedade, ainda que limitado pelos códigos e contratos que lhe legitimam e diante dos quais deve prestar contas. No entanto, aqueles sob tal forma de autoridade raramente podem questioná-la uma vez que a tenham delegado, principalmente se não possuírem igual voz e representação, como é o caso da minoridade em nossa sociedade. No terceiro caso, a autoridade é reconhecida por aqueles junto a quem a mesma é exercida e aceita por vontade própria, mediante a expressão da prática, o reconhecimento de capacidades e os resultados no exercício de suas atribuições.

Em grego, três palavras são utilizadas para referir-se ao termo autoridade e dão sentidos aproximados aos acima sugeridos: DINASTES - *δυναστής*, (*dünastes*), ARQUIA - *αρχή*, (*arque*) e EXOUSIA - *εξουσία*. As três expressões, muitas vezes traduzidas para o português como uma só, possuem significados diferentes que implicam em diferenças na compreensão do princípio.

A palavra DÜNASTES, de onde se origina a nossa palavra dinastia, se refere ao que exerce e tem um poder indiscutível, um grande potentado. Seja por direito divino ou por qualquer outro motivo, é um fato dado e indiscutível, a ser acatado por aquele sobre quem a autoridade é exercida (THAYER, 1996).

O termo ARQUIA se refere ao poder e à posição da pessoa que representa um poder, e como representante delegado exerce seu poder. Usado como posição em palavras tais como anarquia, hierarquia, oligarquia, tem a função de representar a outrem em relação a quem se está em posição superior, e não deve ser confundido com o termo correlato ARQUIA, que significa poder absoluto.

O terceiro termo EXOUSIA, traduzido também como poder, tem a característica de delegação, mas também de reconhecimento, e não existe na forma absoluta e discricionária. Limitado tanto por quem delega quanto por aqueles sobre quem é exercido, pode-se afirmar que a estabilidade de tal autoridade se garante mediante o reconhecimento dos que a acatam. A aproximação que se pode fazer para facilitar a compreensão poderia estar em nosso conceito de “autoridade moral”. No pensamento judaico-cristão é sempre poder limitado e relativo e não existe por si só<sup>29</sup>, uma vez que sua origem está para além daquele que a exerce e deve ser acompanhada de uma atitude de prestação de contas.

O estudo das palavras em seu contexto, um passo além do que aqui faço ao estudá-las como palavras isoladas; os usos que se pode fazer em cada aparecimento nos textos, e mesmo as possíveis dinâmicas semânticas e intercâmbios de uso, podem ajudar ainda mais a esclarecer e compreender tanto os riscos quanto as possibilidades no exercício da autoridade.

O entendimento do conceito, a partir desta análise, traz implicações que me parecem mais uma vez claras para o exercício da atividade de educador. Dependentes da compreensão conceitual por parte de quem exerce a autoridade, serão as reações e tensões criadas em seu exercício.

Para BAKUNIN (2000), o processo educativo libertário se inicia com forte expressão de autoridade por parte dos adultos em relação às crianças envolvidas nas relações de aprendizagem:

O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente. Toda educação racional nada mais é, no fundo, do que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola aceita as crianças na primeira infância, quando elas mal começam a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e

---

<sup>29</sup> Cf. Rom. 12:1

de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino da autoridade (BAKUNIN, 2000, p.33).

No que diz respeito ao uso da autoridade no pensamento libertário, o alvo, e ao mesmo tempo o limitador, é sempre a liberdade, que se constitui no momento em que aquele sobre quem se exerce a autoridade a questiona. Demanda-se, portanto, que quem a exerce possua não só a anuência daquele sobre quem se exerce, mas, também, o reconhecimento da autoridade por parte de quem está sob a mesma, acompanhada da clara noção da finalidade pela qual se a exerce. Esta relação sobressai no relacionamento entre pais e filhos, onde tal autoridade, quando exercida com o sentido de permitir a emergência de um caráter livre e responsável, está imersa em relações de amorosidade e de coerência. Aliás, na Pedagogia Libertária são exatamente o exemplo, o amor e a coerência as características mais centrais no processo de aprender (MORAES, 1999, p. 24).

#### **2.1.4 Comunidade**

Quando me proponho, nesta pesquisa, a estudar o educador e a educadora a partir dos conceitos de uma Pedagogia Libertária e libertadora, o faço com uma concepção de educação, ou formação humana, não escolarizada e fortemente comunitária. Falar desta forma e usar este termo, pode criar a falsa impressão de conforto e simpatia, própria das idealizações sobre a vida em comunidade. Como diz Bauman: “Nunca deixaremos de sonhar com a comunidade, mas também jamais encontraremos em qualquer comunidade autoproclamada, os prazeres que imaginamos em nossos sonhos...” (BAUMAN, 2003, p.6)<sup>30</sup>.

Citando Eric Hobsbawn, o mesmo autor observa que “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada tão indiscriminadamente quanto nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real”, e que a demanda por comunidade se revela pelo fato

---

<sup>30</sup> Bauman, Z. (2003). *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

de que “Homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada é certo” (BAUMAN, 2003, p. 196). No entanto, apesar do pessimismo aparente, a opção que o mesmo autor afirma, e que a atitude esperançosa de Paulo Freire - e daqueles que parecem com ele concordar como Boaventura de Souza Santos (2002) que advoga uma sociologia das emergências ao olhar para nossas ausências com o sentido de “Ainda não” - é que, “sendo humanos” estamos limitados pelo fato de que “não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la.” (BAUMAN, 2003, p.6).

Para entender o conceito de comunidade, me proponho a tentar seguir o mesmo caminho até aqui tomado na análise conceitual, começando com a matriz judaico-cristã e grega que compõem a matriz de nossa sociedade, em seguida tentando apontar para algumas implicações na nossa maneira de ser sociedade e de educar.

Os termos 'êdâh – עדה , que tem o sentido de familiaridade e ajuntamento de pessoas com a mesma identidade, e 'am - עם , que possui o sentido de identidade comum e congregação unânime, são os termos originais do sentido comunitário no pensamento judaico. Este conceito está intimamente ligado a dois outros que o acompanham: o de paz - שלום שלום - (shalom shalom) e o de Aliança - ברית - (b<sup>e</sup>rîyth) (STRONG, 1984; THAYER, 1996). Aquela paz, que se traduz em um complexo estado de bem-estar que transcende a tranqüilidade do entorno e que remete a aspectos internos e externos ao sujeito e à sua relação coletiva, ambiental, social e psicológica, é um estado experimentado na comunidade com outros, diante de seu Deus. A Aliança remete à identidade única do povo como povo de Deus. Com o que este povo é visto como responsável diante de um outro e constrói suas relações com os outros a partir desta responsabilidade. Ambos aspectos que esboçam os dois conteúdos centrais que segundo Bauman (2003), compõem o sentido de comunidade: segurança e liberdade. Estas componentes traduzem a relação dialética no conceito, uma vez que, segundo o mesmo autor, quanto maior é a segurança, menor a liberdade e vice-versa. No pensamento judaico é Deus como outro, diante de quem e a quem pertence a comunidade, que cria as condições para a possibilidade das sínteses expressas na práxis da comunidade.

O grande diferencial na noção judaica do conceito de comunidade baseada nesta relação com Deus, foi a compreensão de que a comunidade se forma em um processo que parte da possibilidade de ver a si própria como uma nação formada a partir da comunidade tribal e familiar em torno de seu Deus e, ao mesmo tempo, de um povo constituído a partir do compromisso com a humanidade como um todo, manifestada na forma de uma aliança libertadora. Esta relação entre comunidade e liberdade significava e implicava em que, mesmo partindo de uma situação de ser uma comunidade liberta *de* alguma coisa, ela se emancipava e realizava plenamente como comunidade liberta *para* alguma coisa.

Esta “alguma coisa” foi simbolizada pela aliança de um povo com seu Deus e seus princípios, fundados na justiça que, se cumprida, os transformaria em uma nação mais do que distinta das demais ao seu redor: uma nação que seria ao mesmo tempo sinal de outra maneira possível de se viver, abençoadora de outras nações ao seu redor e fonte de inspiração e encorajamento na luta contra a opressão e pela plena realização do projeto humano. Realização esta que não seria consequência de seus atributos subjetivos, mas da diferença demonstrada na preocupação e no cuidado destinado aos filhos, aos órfãos, aos pobres (simbolizados pelos levitas e pelos despossuídos circunstanciais), às viúvas e aos estrangeiros, conforme a quase uma centena de textos específicos a cada um destes temas na Torá<sup>31</sup>.

Não somente se formava uma comunidade nascida de uma história de opressão e escravidão, mas uma coalizão de comunidades com o objetivo de ser uma nação livre e emancipada com o compromisso de se manter emancipadora e libertadora dos indivíduos que dela faziam parte e de ser modelo de emancipação, no mesmo sentido, para outras. Ser uma comunidade separada poderia dar a sensação de comodidade e acomodação, no entanto, ter um compromisso e uma aliança para além de si dava à comunidade um sentido de objetivo e razão de ser e existir no e para o mundo no qual existe como comunidade da liberdade.

---

<sup>31</sup> Por exemplo :Deut. 14:29 Então virá o levita (pois nem parte nem herança tem contigo), o peregrino, o órfão, e a viúva, que estão dentro das tuas portas, e comerão, e fartar-se-ão; para que o Senhor teu Deus te abençoe em toda obra que as tuas mãos fizerem.

No pensamento grego<sup>32</sup>, Platão e Aristóteles fundamentam sua compreensão de comunidade na expressão da POLIS, a cidade-estado, onde as relações de familiaridade, segurança e liberdade dos cidadãos são fundamentais. A pouca importância dada por estes autores às relações para fora da cidade-estado, se baseia no fato de que toda a atividade política (da polis) se via reduzida ao propósito da PAIDEIA<sup>33</sup>, vale dizer, a formação e educação moral dos cidadãos. Por considerar todo espaço político maior e superior ao da cidade-estado um âmbito pouco propício para efetuar a PAIDEIA, ambos não consideram tais espaços como importantes ou relevantes em suas obras.

Este pensamento original grego se viu ameaçado na seqüência dos acontecimentos históricos quando, alguns séculos antes da era cristã, o pensamento latino representado por Roma o substituiu hegemonicamente quando da constituição do que viria a ser o Império Romano. Os pensadores latinos, cuja vida acontecia em um espaço político muito mais amplo e complexo, propuseram uma compreensão de comunidade internacional e não relacional e uma distinta reflexão filosófico-política. Neste contexto a pequena cidade-estado foi literalmente varrida, e absorvida, juntamente com toda a cultura mediterrânea, pelo Império Romano. No dizer de Wolin:

La megalópolis había desplazado a la polis; y en esta nueva dimensión espacial resultaba anacrónica la antigua concepción de la asociación política, tal como la mantenida mediante una amistad entre familiares. El concepto de comunidad política había sido arrollado por el mero número y diversidad de los participantes (WOLIN, 1973, p. 87).

De forma concreta pode-se afirmar que o conceito de comunidade e cidadania concebido pelos gregos deixou de ser útil, uma vez que a lealdade e a identidade pessoal não eram suficientes para a demanda por coesão que o Império exigia da rica variedade de povos e culturas

---

<sup>32</sup> Mais uma vez ressaltando que o pensamento grego, como aqui é apresentado, pode parecer idealizado e muito menos complexo e multifacetado do que na verdade seria, porém os limites da dissertação e o foco do tema não permitem que um aprofundamento neste sentido ocupe mais espaço do que aquele aqui ocupado.

<sup>33</sup> Para a melhor compreensão do termo recomendo a leitura da dissertação da tese de doutoramento de Renato Gross: GROSS, Renato. Paidéia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia. UNICAMP. Tese de doutorado em Educação. Data da defesa: 01/07/2005.

colonizadas e a serem romanizadas e absorvidas. O Império passou a assumir uma posição a partir da qual se acreditava que providenciando um caráter sacrossanto e de culto à obediência devida à autoridade (personificada pelo Imperador) se poderia conseguir lealdade e unidade, em meio à tão imensa diversidade.

A distância entre o centro do poder e a vida real dos súditos tornou necessário o emprego de meios de controle e interação diferentes daqueles em uso pelos gregos. Um intenso esforço e busca por símbolos, métodos de controle político, normas, leis e direito “natural” foram imaginativamente criados pelos detentores do poder, a começar pelo estabelecimento de uma língua internacional oficial. E deveria ser assim, uma vez que a convivência de múltiplos povos, idiomas e saberes requeria esquemas de controle mais gerais, mais abstratos e mais impessoais.

É impossível, quando chego a este ponto, não correlacionar a realidade dos últimos séculos anteriores à era cristã com a situação vivida no mundo atual, principalmente a partir de um contexto de nação periférica e globocolonizada<sup>34</sup> como o Brasil. Especialmente diante das óbvias conseqüências da imposição de pensamento único, de tecnologias hegemônicas na educação, da importação de tendências globalizantes e de uma suposta “sociedade do conhecimento”, estimulante de ainda mais imateriais e questionáveis “comunidades virtuais de aprendizagem” baseadas em relações “à distância” e não presenciais.

Os paradigmas próprios da pequena família grega transformada em cidade e da tribo judaica com uma missão demonstradora de outras possibilidades, baseada em laços fraternais de intimidade, que comprometem e amarram, se possuíam a chance de existir pelo menos em potencial, foram solapados e substituídos pelo pensamento Imperial latino.

Os cento e cinquenta anos que precedem à era cristã anunciavam o fim da história, numa espécie de prenúncio daqueles que viriam a afirmar o mesmo nos tempos atuais<sup>35</sup>. A sociedade daquela época foi

---

<sup>34</sup> Termo originalmente criado e utilizado por Frei Beto em vários de seus pronunciamentos e textos.

<sup>35</sup> Francis Fukuyama, publicou um artigo largamente utilizado pelos defensores de posições neoliberais com o título "The end of history" em 1989, na revista norte-americana The National Interest. Em 1992, Fukuyama lançou o livro "The end of history and the last man", editado no

lançada assim em uma caótica crise convivencial e a posse e o desrespeito pela vida alheia se tornaram a norma, colocando em cheque a vida tribal e o clã como ponto de partida e chegada do pensamento político e clamando por soluções de caráter global, o que gerou a contrapartida de um regime forte, de exceção e arbítrio.

A teoria política do século e meio que antecedeu à era cristã gerou, como fruto, um novo espaço de convívio, se é que assim se pode chamá-lo, mais amplo e que ultrapassava em muito o espaço reconhecido como viável por aqueles que elaboravam o conceito de cidade-estado. Uma complicação a mais neste novo estado de coisas foi que houve uma sutil modificação da consideração do ser humano como "animal político", próprio do pensamento grego, para uma nova compreensão, ainda que incipiente, de cada um compreender-se a si mesmo como indivíduo.

Em meio a este ambiente surge uma nova maneira de pensar, inspirada e ampliada a partir da maneira hebraica de compreender a comunidade e com semelhanças com a organização da polis grega. Esta nova comunidade, na qual escravos, estrangeiros e inclusive povos considerados bárbaros, podiam e deviam conviver harmonicamente, baseando-se em inegáveis pressuposições que davam oportunidade ao surgimento da concórdia e da resolução alternativa de diferenças e conflitos, foi sistematizada no que se convencionou chamar de pensamento cristão.

A inauguração da nova concepção de comunidade que surgia, se relacionava muito mais ao conceito grego da cidade-estado do que ao templo judaico. Isto se exemplifica pela idéia esboçada pelo próprio Jesus quando pela primeira vez se refere à futura comunidade e a chama de EKKLESIA - εκκλησία – literalmente significando “chamados para fora” e usualmente referida às assembléias de cidadãos das cidades-estado, convocadas para serem realizadas às portas e fora de seus muros, com a finalidade de buscar soluções para os problemas administrativos, as quais, uma vez encontradas, provocavam a dissolução da assembléia de cidadãos e o retorno para dentro dos muros da cidade com a missão de resolução da

situação discutida. Como exemplo, pode-se citar a cidade de Atenas que era governada por uma EKKLESIA.

Na inauguração deste novo conceito verifica-se a mescla das noções grega e judaica de comunidade em uma síntese interessante. Sua prática estava fundada na noção de propriedade relativa acima explanada e na liberdade alcançada pelos que dela faziam parte. A comunidade assim criada, tinha muito pouca semelhança com o termo igreja como é usado hoje. Possuía claros aspectos políticos, relacionais, conceituais e que se projetavam a todos os aspectos da vida de seus membros, principalmente àqueles relacionados ao bem estar comum e às necessidades físicas destes e dos de fora. Se comparada a uma comunidade beneficente, o seria para o benefício principalmente dos não membros.

A comunidade, onde se pudesse experimentar a segurança e a liberdade em equilíbrio dinâmico era o objetivo e a natureza da EKKLESIA. Do ponto de vista do Império, as comunidades cristãs primitivas eram essencialmente sociedades de ajuda mútua, que se estabeleciam autoctonemente do ambiente oficial e que possuíam como autoridade alternativa seus próprios conselhos regendo sobre uma espécie de cidade-estado espiritual. O foco destas sociedades, formadas também pela comunidade cristã internacional, era conspirar por um outro tipo de sociedade humana. Para os cristãos esta sociedade era chamada de Reino, constituída mediante uma nova PAIDEIA baseada na revelação escrita e na pessoa de Jesus. Neste Reino se podia promover a mútua prestação de contas, resolver disputas, assegurar que as necessidades físicas de todos fossem atendidas e obviamente a anunciação da mensagem libertadora de Jesus, de que um outro mundo, sociedade, conjunto de valores e modo de produção estavam ao alcance das mãos.<sup>36</sup>

Muito mais que uma posição ideológica e idealizadora, este conceito guardava um forte sentido de devir e de construção permanente. Obviamente, o confronto entre esta forma de pensar e o pensamento do Império não se fizeram esperar. Suas conseqüências na ordem social e econômica, e sobretudo no esquema de lealdades, receberam a resposta típica

---

<sup>36</sup> Os relatos abundantes de todos estes aspectos se encontram no livro de ATOS, Novo Testamento.

das situações de exceção, traduzidas em perseguição, cárcere, tortura, morte e exílio.

A pesquisa do conceito até aqui mostra que são exatamente os aspectos relacionais, presentes e subjacentes à forma de pensar, tanto da cidade-estado grega, quanto das tribos judaicas e da EKKLESIA cristã, aqueles que acabam suprimidos pela internacionalização, a universalização, as relações distantes e o individualismo. É difícil não estar convencido de que a defesa dos aspectos comunitários presentes no pensamento libertário ocidental não tenham se alimentado de tais fontes para se constituírem em utopia a ser realizada.

Na Educação percebem-se ecos deste conceito em movimentos de educação alternativos como a educação assumida pelos pais em movimentos como o “*unschooling*” americano, nas escolas Paidéia, na Espanha, nos modelos de escola como a “Escola da Ponte”, em Portugal, nas “Escolas Democráticas” no Brasil, nos movimentos de participação dos pais na gestão da educação participativa, nas idéias de Steiner e Neil, na defesa de modelos comunitários e de pequeno tamanho na Inglaterra atual – Human Scale Education<sup>37</sup>. É difícil conceber que tais tentativas não estejam em uma posição crítica a modelos da alta produtividade como aqueles contra os quais se insurgiam Tolstói e Illich, em todo o esforço posto na ênfase relacional presente ao longo da obra de Paulo Freire e na proposta de convivencialidade de Ivan Illich.

As propostas de “comunidades” de aprendizagem homogêneas, não presenciais, à distância, não moldadas por aspectos outros para além dos conteúdos e do atendimento às demandas do mercado, que entendam a Educação de um ponto de vista que cria ausência dos aspectos vernaculares das redes humanas locais – que se expressam em maneiras de ser e se relacionar enquanto comunidades - podem ser comparadas às formas imaginativas usadas pelos romanos antigos para impor seu pensamento e assegurar a sua hegemonia, agora revisitadas a partir das possibilidades tão imaginativas quanto aquelas, tornadas possíveis pelo método científico e pela tecnologia.

---

<sup>37</sup> <http://www.hse.org.uk/>

Para finalizar esta breve tentativa de arqueologia deste conceito, eu me arriscaria a, pessoalmente, definir a comunidade como o espaço dinâmico de relações - tenso e promissor - um lugar de vir a ser, em permanente construção, onde duas forças, necessárias e antagônicas - a liberdade e a segurança - lutam para encontrar um ponto de equilíbrio. Ponto de equilíbrio este do qual se corre o risco de cair para estados de escravidão proporcionados pelo grande apego ao pouco risco e o muito apego à segurança, ou para a experiência do abandono, perda e do sentimento de solidão, quando se atribui maior ênfase à liberdade individual. Tais estados extremos fazem parte das conseqüências potencialmente alcançadas, no caso de se desistir de viver este e outros conflitos de forma dialética e se assumir um posicionamento lógico formal diante da tensão e da possibilidade.

### 2.1.5 O Ser

Na metanarrativa<sup>38</sup> da criação e na posterior identificação nominal da própria identidade da divindade na tradição judaico-cristã, reside uma complexa e interessante origem para o conceito ocidental do Ser e de sua expressão.

O ser humano na tradição judaica, ao contrário de outras narrativas, não é uma criatura à parte, fruto da imaginação ou do desejo de um ser superior, nem um dado preexistente ou uma obra do acaso. Naquela narrativa, o ser humano é uma imagem - תּזֶלֶם – tselem, no hebraico e εἰκών, Eikon, na LXX<sup>39</sup>, um reflexo, um ícone ou, melhor dizendo, uma expressão da divindade. Esta identificação, semelhança e proximidade é o motivo no qual se baseava o princípio da dignidade intrínseca do ser humano naquela cultura, e não sua pertença tribal, sua classe social ou identidade cultural, como acabou sendo fixado posteriormente.

---

<sup>38</sup> Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior (“meta-“ é um prefixo de origem grega que significa “para além de”), capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. A Bíblia e o Alcorão são exemplos de metanarrativas universalmente conhecidas; mas toda a obra cultural e política vitoriana pode ser considerada uma metanarrativa, tal como *Ulysses* de James Joyce ou as teorias feministas radicais ou as propostas marxistas do século XX (CEIA, 2007 s.v. "**Metanarrativa**").

<sup>39</sup> Septuaginta – tradução grega do Antigo Testamento.

E quem é esta divindade? Dentro da mesma narrativa, no épico do Êxodo, ao ser perguntado por Moisés sobre qual seria sua identidade, a divindade responde “אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה” - 'ehyē 'ashēr 'ehyē -, que normalmente aparece traduzido como “Eu sou, o que sou”, e que, por ser um verbo na forma imperfeita, poderia ser melhor traduzido (ou, mais exatamente, quase sempre significar) “*Eu sou no ato de me tornar*” (ARNOLD, 1905; pp. 126-127), ou ainda, segundo o mesmo autor, “*Eu serei o que vier a ser*”.!

Sendo o Ser Humano, nesta narrativa, uma IMAGEM – no grego εἰκών, EIKON - deste ser que é o que é, ou é no ato de se tornar, semelhantemente o ser humano é enquanto uma projeção, uma representação deste Ser. Nasce assim um ser humano, que é também sendo, como seu autor. Esta subjetividade se traduz também em destino e realização ontológica e não em mera projeção metafísica, dada e idealizada, pois este Ser Humano, apesar de originado enquanto ícone, não é uma projeção acabada de algo acabado, mas um que se faz no presente e no futuro, como mais uma vez afirma Arnold (1905), que melhor traduz a expressão hebraica citada anteriormente como: “Eu serei aquilo que serei”, ou seja, “não sou dado, não fui feito, Sou”.

No Novo Testamento, se torna ainda mais clara a construção a *posteriori* do Ser, quando o destino da humanidade não é estabelecido em uma forma ou mera expressão do Messias, mas como uma nova humanidade da qual este é o primeiro fruto e que se faz a partir dele - e não se esgota nele - como no texto de Romanos 8:29<sup>40</sup>. Os pensamentos grego e latino também contribuem para a conceituação do Ser, principalmente por serem nestes três que se vão formando as condições que futuramente originariam a noção moderna de indivíduo.

Horkheimer (1974) e Adorno (2006) trabalharam profundamente a noção do ser como indivíduo e as noções de razão objetiva e razão subjetiva que a sustentam, sendo a primeira a razão que relaciona meios e fins para além da esfera do sujeito, apontando para algumas razões comuns a todos os sujeitos, no tempo e no espaço, e a segunda aquela razão relativizada e relativizadora na relação entre meios e fins, que por estar

---

<sup>40</sup> Porque os que dantes conheceu, também os predestinou para serem conformes à imagem de seu Filho, a fim de que ele seja o primogênito entre muitos irmãos;

fundada no sujeito individual, tende paradoxalmente a comportamentos irracionais, subjetivamente justificados, como no caso dos campos de extermínio nazistas, tema que aparece repetidamente na obra dos dois autores e ponto de partida de muitos de seus trabalhos.

O tipo de razão utilizada por um sujeito individual para sua tomada de decisões, está intimamente relacionada à noção de individualidade carregada por este sujeito. Dependendo desta compreensão serão relacionadas a este sujeito, de maneiras distintas, suas reações frente à vida, ao outro, à comunidade e à educação.

Horkheimer traça a trajetória do conceito de indivíduo na história em

quatro momentos distintos: o surgimento da noção de indivíduo e individualidade na Antiguidade Grega; a valorização do indivíduo e o aprofundamento da noção de individualidade com o advento do Cristianismo; o surgimento do indivíduo liberal não mais assentado na fé cristã, mas basicamente nos fundamentos econômicos da sociedade capitalista e, finalmente, a neutralização do indivíduo na sociedade administrada, provocada pela perda das bases econômicas que o sustentaram durante o Liberalismo (MORAES, 2004, p. 24).

O ser humano moderno tem a falsa impressão de que a noção de individualidade sempre existiu e de que sua compreensão de identidade é a mesma esposada por todos os seres humanos em todas as épocas desde sempre. Na verdade, as noções de indivíduo e individualidade, que deram origem a escolas e escolhas pedagógicas com as quais convivemos, principalmente ao longo dos dois últimos séculos de escolarização, seguem de perto a trajetória traçada por Horkheimer. Notadamente nas duas últimas fases acima descritas e que possuem reflexos diretos na maneira de educar, com o surgimento, há cerca de dois séculos, de um instrumento fundamental na sociedade e modo de produção capitalista: a escola conforme a conhecemos (FOUCAULT, 2005). A permanente tentativa de reforma de sua matriz, os movimentos escolanovistas, o positivismo de Piaget, as escolas soviéticas, e por fim a globalização massificante e sua obsessiva preocupação com a produtividade, a preocupação com competências que sirvam ao mercado, os atalhos pedagógicos, estimulação do desenvolvimento cognitivo e seus efeitos paradoxais de ultra-individualismo e perda de identidade diluída na sociedade

pela pressão de grupo e massificação, são na verdade parte, componentes e desdobramentos dos conceitos de indivíduo, sociedade e modo de produção conseqüentes do Iluminismo.

As relações entre indivíduo e a sociedade e o equilíbrio dinâmico entre ambos, que gera o espaço para a possibilidade da humanização, são de compreensão fundamental se o objetivo for entender de que conceito de educação trata a presente dissertação. A importância de se estudar este tema reside no fato de que desejo evitar o risco de trabalhar somente com uma noção de individualidade, nascida com a maneira de pensar liberal e burguesa. O combate ao individualismo de nossa sociedade, sem levar em conta a origem do conceito de ser, pode simplificar a análise, e compreende o risco, ao se propor uma alternativa, de continuar a massificar e reificar a tudo e a todos.

Em paralelo ao que foi afirmado anteriormente como reflexão teológica, na Antigüidade, tanto grega quanto judaico-cristã, a identidade pessoal era dada de forma geral pelo grupo, tribo, família e clã e o indivíduo era relativizado, tanto em importância quanto em protagonismo, em qualquer relato histórico. No entanto, já na literatura grega, notadamente no tema explorado por Horkheimer (1974) quando de sua análise da noção de indivíduo representado pelo Ulisses de Homero, se pode encontrar os fundamentos do que se entende hoje por indivíduo. Apesar de faltar ao herói grego Ulisses o fundamental na noção moderna de indivíduo, a auto-reflexão, não lhe faltam outros atributos do indivíduo: o destaque pessoal do todo tribal, a diferenciação, a astúcia, a manutenção da própria existência mediante a postergação e o sacrifício pessoal, em suas palavras: “Individualidade pressupõe o sacrifício voluntário da satisfação imediata pelo bem da segurança, manutenção material e espiritual da própria existência da pessoa”<sup>41</sup> (HORKHEIMER, 1974, p. 129).

No espaço da vida comum da época, a POLIS grega, a importância do indivíduo começa a sobressair ainda mais na busca de equilíbrio, não de harmonização, entre os interesses pessoais e coletivos. O conflito entre estes pólos não é resolvido pela suplantação dos interesses de

---

<sup>41</sup> *Individuality presupposes the voluntary sacrifice of imediate satisfaction for the sake of security, material and spiritual maintenance of one's own existence.*

um sobre o outro, mas na busca do equilíbrio dinâmico. Vale aqui salientar que um dos autores fundamentais desta pesquisa, o anarquista Tolstói, é juntamente com Rousseau considerado por Horkheimer um dos “grandes individualistas críticos da sociedade”, quando os cita em sua análise de Ulisses (HORCKHEIMER, 1974, p. 131).

Já para Adorno, não é só a busca do equilíbrio que se verifica na origem da individualidade, mas a mediação desta mesma sociedade na formação do indivíduo (TIBURI, 2004; p. 4)<sup>42</sup>. A diferença entre Adorno e Horkheimer, neste ponto, está em que, de acordo com Moraes (2004), Horkheimer parece ter em mente a Polis Grega quando fala do equilíbrio e Adorno trabalha com a perspectiva da sociedade administrada contemporânea.

Não é só a comunidade que acaba sendo solapada pelo período pós-helênico, como visto na definição do termo anterior, mas também o indivíduo. O Império Romano, de certa forma paradoxal, na mesma medida em que traça os primeiros fundamentos do conceito moderno de indivíduo, é um elemento desindividualizador<sup>43</sup>, ao se tornar virtualmente onipresente e exigir a lealdade e o sacrifício pessoal em favor do bem comum, confundido e acima de tudo compreendido como o bem do Império. Mais uma vez é difícil não fazer correlações com a realidade vivida neste início de século XXI, principalmente diante das demandas do Mercado.

Para Horkheimer, ainda de acordo com a pesquisa de MORAES (2004), o cristianismo traz mais “complexidade e profundidade” à idéia de individualidade. Segundo o autor:

Essa transformação está, segundo a análise de Horkheimer, baseada em dois pontos principais: a doutrina cristã da imortalidade da alma e a idéia de igualdade entre os homens decorrente da criação destes segundo a imagem de Deus e da Paixão de Cristo por toda a humanidade (MORAES, 2004, p.33).

Ainda assim, o conceito moderno de indivíduo é algo bastante distante do conceito de ser que se depreende da origem do cristianismo se

---

<sup>42</sup> “A mediação significa, nesse aspecto, que o pensamento precisa abismar-se em seu outro, abrir-se ao estranho, reconhecer a alteridade.”

<sup>43</sup> Ainda que se possa argumentar o processo desindividualizador da república de Esparta. Não pretendo aqui idealizar a posição helenizada, em relação à latina, mas demonstrar que a influência romana teve caráter mais incisivo neste processo.

incluídos outros aspectos além dos acima citados. O ser no cristianismo não é por sua capacidade de produção ou sua possibilidade de empreender, como no posterior conceito burguês, mas pelo seu valor intrínseco como objeto do amor divino, e por consequência do amor humano, traduzido em uma inovadora e contracultural atitude de inclusão<sup>44</sup>. O ser pessoal, no pensamento cristão, não se origina em somente ser capaz de olhar para si, mas acima de tudo em passar a considerar e perceber o outro e ter a capacidade de se relacionar, cooperar e amar este outro. E esta constituição se fundamenta na máxima “Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo”. Não mais um mandamento imposto pelo grupo, clã ou tribo, mas uma função de saber-se EU ao considerar individualmente o OUTRO como tendo valor, negando assim qualquer possibilidade de reificação, tanto de si mesmo quanto dos demais.

A posição cristã se apresenta como um desenvolvimento da noção judaica. Nesta, como desenvolvimento posterior do conceito, a ordem de amar estava limitada e vinculada a considerar próximos àqueles que guardavam a mesma identidade grupal e nacional, como se pode depreender do texto da lei mosaica: “Não te vingará, nem guardarás ira contra os filhos do *teu povo*, mas amarás o teu próximo como a ti mesmo”.<sup>45</sup> Com o cristianismo o espectro se amplia para toda a humanidade quando ilustrada pelo pensamento cristão que incluía os de fora, a começar pelos históricos inimigos samaritanos<sup>46</sup> e se estendendo até mesmo aos dominadores romanos<sup>47</sup>.

As declarações da importância do ser humano são mais fundamentais que a simples noção de imortalidade da alma para o cristianismo. Compreender cada pessoa e toda humanidade como objeto pessoal do conhecimento<sup>48</sup> e preocupação de Deus<sup>49</sup> foi um pensamento revolucionário,

---

<sup>44</sup> Em referência à tradicional posição de separação entre judeus e gentios: **Eféios 2:19** “Portanto, vocês já não são estrangeiros nem forasteiros, mas concidadãos dos santos e membros da família de Deus”; **I Pedro 2:10** “Antes vocês nem sequer eram povo, mas agora são povo de Deus”.

<sup>45</sup> Levítico 19:18 – itálico meu.

<sup>46</sup> Lucas 10:25-37, Mateus 8:5:13.

<sup>47</sup> Atos cap.10.

<sup>48</sup> Mateus 10:30 “Até os cabelos da cabeça de vocês estão todos contados.”

<sup>49</sup> Mateus 6:26 “Observem as aves do céu: não semeiam nem colhem, nem armazenam em celeiros; contudo, o Pai celestial as alimenta. Não têm vocês muito mais valor do que elas?”

tanto da perspectiva judaica, que colocava a lei acima do indivíduo, quanto para o pensamento latino, que colocava a ordem na mesma posição.

Com o Iluminismo e a proposta de “depurar” o ser humano de todo conteúdo mítico-religioso, o ser muda a plataforma de onde sustentava sua existência e passa a correr o risco paradoxal de, ao afirmar-se independente de qualquer transcendência em busca da razão, sucumbir à barbárie irracional. Como bem ilustra mais uma vez MORAES:

... se a fé cristã origina uma mudança radical na idéia de indivíduo e fundamenta sua existência, quais serão as condições dessa existência quando o indivíduo não encontra mais apoio nem na fé nem na alma cristã? Quando o autor descreve a marcha autodestrutiva da razão, um dos pontos principais da análise passa pela “cruzada” do pensamento formal para “purificar” o conhecimento dos dogmas metafísicos da religião. Por meio de demonstrações lógico-científicas, o pensamento formal condenou a busca da verdade empreendida pela religião, porquanto tratava-se de uma busca fundada em pontos de vista morais relativos. Contudo, como resultado de tal “purificação”, o autor mostra que o pensamento formal foi além da crítica do saber religioso e virtualmente condenou ao relativismo toda a produção do saber e a busca pela verdade. O caráter auto-destrutivo dessa marcha está justamente no fato de que, não tendo como “formalmente” escapar ao relativismo, a razão torna-se impotente contra o irracionalismo (MORAES, 2004, p. 35).

As novas bases sobre as quais se funda a noção de indivíduo passam a ser a economia e a liberdade de empreender. Nasce assim o conceito moderno de indivíduo, transmutado no indivíduo liberal burguês. O indivíduo que existe e ainda que não suplante o coletivo, o coloca a seu serviço, o domina se possível e se rebela se restringido em sua liberdade pela demanda da coletividade. É o modo de produção que passa a definir a essência do que vem a ser o indivíduo, que se apresenta então como uma “forma extremamente empobrecida da complexidade e profundidade da individualidade cristã” (MORAES, 2004, p.37).

Do ponto de vista da educação o foco passa a ser então formar este indivíduo liberal burguês, e quando isso não for possível ou interessante, que se formem indivíduos que sirvam como servos e empregados do primeiro, embalados pelo sonho e o desejo de serem eles mesmos burgueses e proprietários. A necessidade de mão de obra, e a inclinação social para o liberalismo político e econômico, acabam, assim, por encontrar nas escolas,

liceus e colégios como os conhecemos nos últimos 200 anos, a principal forma de perpetuação do status quo e de formação dos quadros necessários ao sistema prevalente.

Utilizando como guia desta análise as conclusões de Horkheimer e Adorno (2006), se pode verificar que ambos analisam, com ligeiras diferenças, a situação do indivíduo dentro da sociedade administrada e da indústria cultural. Ambos observam o embotamento da individualidade em seu tempo, demonstrando que nem mesmo os mais obscuros tempos do pensamento humano haviam sido capazes de massificar o ser humano do modo como a sociedade contemporânea o fez pela imposição da assimilação de valores e da pasteurização cultural.

Que dizer deste início de século XXI? Quando vemos a assim chamada tribalização urbana, a violência, a apatia e a passividade exacerbadas a níveis perigosos e sentem-se as conseqüências diárias de um individualismo pungente, acompanhado da mais obtusa massificação e externalidade.

Nossa sociedade parece ainda vítima, na área da individualidade, do que Illich chama, em outro contexto, de contraproduktividade paradoxal. O império da razão e do indivíduo produziu ao final, paradoxalmente, a carência de identidade, a massificação cultural, a ignorância e a barbárie. Inspirado pelo mesmo autor, suspeito que será bastante difícil conseguir reverter este quadro decadente pelo aumento da dose do mesmo tipo de remédio que o produziu: mais leis, mais tecnologia, mais planejamento, mais controle, mais educação. Em um momento de economia de mercado dominado por grandes corporações, mesmo a figura do indivíduo liberal burguês, que se sustentava na iniciativa pessoal e no modo de produção capitalista, perdeu a possibilidade de existir, sugada e consumida pela economia em escala global e pelas corporações. Deixado só, o indivíduo liberal burguês virou peça de museu, suplantado por um personagem difuso e impessoal, ainda que presente em todos os momentos, um Grande Irmão Orweliano: O MERCADO.

A categoria do ser em minha pesquisa se constrói entendendo como opostos o indivíduo e a pessoa e não o indivíduo e a comunidade. A pessoa é o indivíduo em suas relações subjetivas com outros, com o meio,

consigo mesmo, com sua história e contexto, se constrói somente na relação com estes e não pela afirmação de sua individualidade, mas de sua paradoxal dependência dos outros agentes citados. O ser é a pessoa, é o Ser que pode ser mais ou ser menos na exata proporção em que se conecte ou se aliene de si, de seu trabalho, de seus semelhantes, de sua história, de seu meio ambiente e de seu contexto imediato.

A resistência e a sobrevivência da subjetividade podem estar vinculadas à possibilidade de autocrítica do individualismo, ao questionamento do modo de produção e à emergência de novas formas de construção do ser e do saber, não apenas reformando, mas revolucionando invisivelmente a formação educacional que visa capacitar pessoas para o mercado, ampliando o espaço e valorizando outros modos de aprender e outros saberes, para além daqueles locais e conteúdos prescritos pela sociedade contemporânea.

Ao reafirmar o Ser que se faz pela semelhança que tem com sua origem, é necessário lembrar que esta semelhança se fundamenta em que o ser que dá origem é capaz de criar, interferir na realidade e mudá-la, mas ainda assim manter-se responsável e decidir limitar-se pela existência do outro como ato de afirmação de sua capacidade de dizer não à pulsão de não ter limites. Ao invés de uma concepção de ser humano que é formado pela educação com a finalidade de se adequar e ser *empregado* como peça de um processo econômico, um indivíduo que serve um sistema e uma peça que possa ser substituída, pode-se escolher esta outra compreensão do Ser como aquele que ontológica e potencialmente é mais, sendo.

### **2.1.6 Autonomia**

Em se tratando de uma pesquisa baseada numa concepção libertária de educação, fica impossível não se deter no estudo, ainda que breve, do conceito de autonomia.

A palavra, composta por dois termos gregos, se forma pelo prefixo autós – **αυτός** – que significa o sujeito, eu ou ele, o ‘si mesmo’ – e por nomos - **νόμος** - o que cabe por partição, opinião geral, o que é de lei e de direito (STRONG, 1984; THAYER, 1996). Dando seqüência à análise de cada termo que tenho feito até aqui, sempre com a intenção de descobrir conexões e

possíveis raízes do pensamento libertário, é mais uma vez pela origem judaico-cristã que me disponho a iniciar o exame deste termo.

Em sua resposta à pergunta “O que é o Iluminismo?” Immanuel Kant inicia chamando de menoridade, ou inferioridade, o estado no qual a pessoa tem “... a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro.” (KANT, 2007). A este mesmo estado, no qual se está preso, segundo aquele autor, por simples ausência de coragem em aventurar-se no uso da razão, Kant continua demonstrando o quão confortável é se manter sob a tutela arbitrária de guardiões e autoridades, situação a qual me habituei pessoalmente a chamar de “comodidade da miséria”: desagradável circunstância que, no entanto, não demanda de quem nela está, nenhum esforço mental ou trabalho intelectual.

Consciente de estar utilizando a perigosa categoria de naturalidade, minha intenção será, a partir dos elementos de que disponho, afirmar com Paul Tillich que “é da natureza humana ser autônomo” (TILLICH, (1953)2007). Para tanto começarei pela análise das tradições até aqui estudadas. Antes, porém, me sinto inclinado a levantar uma sutil questão de ordem.

O conceito de autonomia é freqüentemente manipulado por alguns que afirmam, segundo Tillich (1953), que a autonomia é a miséria do ser humano, e que seu oposto seria a completa dependência de Deus, uma espécie de teonomia, conforme interpretada e administrada pela oficialidade eclesiástica. Ao contrário desta afirmação, a plataforma teórica de que lanço mão me diz que, mesmo teologicamente, se pode inferir que a autonomia, referida de forma individual por Kant na filosofia e por Freire na educação, está presente na própria estrutura do mundo, na perspectiva da razão objetiva e na existência e compreensão da realidade do outro, do meio ambiente e da coletividade.

A palavra autonomia não possui o sentido de arbitrariedade, de um homem ou mulher que se faz a si e por si próprio a despeito de suas relações, baseando-se em seus desejos individuais. A origem da palavra no grego não pode ser traduzida como “Eu sou a lei para mim mesmo”, ao contrário, a análise etimológica leva a entender que a lei da razão, a estrutura da realidade, a noção objetiva do que de mim se espera está em mim. O

conceito oposto é a heteronomia: A lei, ou o que controla o EU, está fora do “si mesmo”. Segundo Tillich, a arbitrariedade é na verdade encontrada na heteronomia:

Arbitrariedade se dá no momento em que o medo ou o desejo determinam nossas ações, seja este medo produzido por Deus, pela sociedade ou pela própria fraqueza da pessoa... Arbitrariedade é a sujeição à autoridade, se esta autoridade não é confirmada pela própria razão. E então é arbitrariedade, porque vocês se submetem com base no medo, ansiedade ou desejo.... Razão é a consciência dos princípios da verdade e da justiça (TILLICH, 2007, p. 4)<sup>50</sup>

Seguir uma lei devido ao fato de esta lei, ou princípio, estar internalizada em uma pessoa define a autonomia para Tillich, conectada esta internalização com uma forte, quase enfática, obediência à lei da razão objetiva, uma situação mais forte do que qualquer idéia imposta arbitrariamente.

Na tradição judaica, o estado original do ser humano criado não é anômico, mas de autonomia relacionada à consciência do outro. O assim chamado mandato cultural do homem e da mulher, em Gênesis: *“Então disse Deus: ‘Façamos o homem à nossa imagem (eikon, na Septuaginta), conforme a nossa semelhança. Domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os grandes animais de toda a terra e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão”*, é meu ponto de partida. Neste relato duas características chamam a atenção: A primeira, na qual o ser humano é criado como ícone de Deus (do grego EIKON – sinal que representa) e de natureza semelhante, logo com autonomia, e a segunda a palavra, rādâh - רָדָה -, traduzida como domine, que, mais do que a noção de controle e propriedade próprias da concepção de domínio contemporâneo, inclui a concepção de cuidado, de tomar conta, de ser deixado com responsabilidade sobre alguma coisa. Esta clara autonomia responsável é contrária à autonomia que arbitrariamente usa e abusa do meio ambiente e dos recursos naturais, que

---

<sup>50</sup> “Arbitrariness is given in the moment, in which fear or desire determines our actions, whether this fear is produced by God, or by society or by one’s own weakness... Arbitrariness is subjection to authority, if this authority is not confirmed by reason itself. And then it is arbitrariness, because you subject yourselves on the basis of fear, anxiety and desire... Reason is the awareness of the principles of truth and justice”

não leva em consideração a alteridade, representada naquela tradição, pela figura de Deus e da Natureza.

O estado de escravidão, a absoluta heteronomia, é o tema de maior destaque na tradição judaica. Ser escravo, enquanto estado no qual o ser humano perde sua dignidade e do qual deve se libertar, é visto como um estado que impede a plena humanidade, e a própria razão da existência da Lei judaica é evitar que tal estado se repita ou perpetue. A lei mosaica, uma clara etapa heterônoma da constituição da nação israelita, é apresentada ainda na cultura judaica através da literatura profética, como parte de uma etapa que tem por finalidade ser superada ao ser internalizada e liberada da aplicação da lei por pressão externa:

Esta é a aliança que farei com a comunidade de Israel depois daqueles dias”, declara o SENHOR: “Porei a minha lei no íntimo deles e a escreverei nos seus corações. Serei o Deus deles, e eles serão o meu povo. Ninguém mais ensinará ao seu próximo nem ao seu irmão”<sup>51</sup>

Ainda que a maior parte dos exegetas interprete o texto acima como uma promessa de teonomia, pode ser inferido que a ação externa, orientada pela ação da divindade é a de inserir o “nomos” que passa a ser apropriado e internalizado de modo que a origem das decisões passe a ser interna ao sujeito, e não referenciada externamente e dependente de alguém que lhe diga o que fazer ou não fazer, o que, na prática das relações se reflete em responsabilidade pessoal e não dependente de escrutínio externo. Mais uma vez este processo recorda àquele anteriormente citado em Bakunin (2000), onde a autonomia é fruto de um processo que inicia na estrita autoridade externa inicialmente aplicada sobre a criança, mas que tem por finalidade a negação da fonte externa até a liberdade radicalmente calcada na consciência.

Na tradição cristã, a relação heterônoma com a lei é vista de maneira negativa, e aceita no máximo como uma etapa, e sua aplicação externa é vista como situação que denota inferioridade e infantilidade. A lei é chamada nesta tradição de aio, ou tutor. A palavra grega traduzida como aio,

---

<sup>51</sup> Jeremias 31:33

ou tutor, é paidagogós - παιδαγωγός – o escravo de segunda classe que leva alguém ainda incapaz pela mão, como no texto paulino que diz: “Assim, a Lei foi o nosso tutor (*paidagogós*) até Cristo”<sup>52</sup>. No contexto o autor referencia a situação de heteronomia como inferior à de autonomia. Nas palavras do próprio Jesus se percebe a instigação a rebelar-se contra qualquer tutoria arbitrária:

Mas vocês não devem ser chamados ‘mestres’; um só é o Mestre de vocês, e todos vocês são irmãos. A ninguém na terra chamem ‘pai’, porque vocês só têm um Pai, aquele que está nos céus. Tampouco vocês devem ser chamados ‘chefes’.<sup>53</sup>

Esta possível postura de rebelar-se não se deu, no entanto, de forma linear, mas complexa, com maior ou menor clareza em alguns momentos, em um longo período de tempo, com maior ou menor consciência, antes e mesmo depois da constantinização no século IV.

Na cultura grega, a autonomia é um conceito fundamental tanto da sua conseqüência política, a democracia, quanto do seu projeto de educação, a Paidéia. A democracia, criada segundo CASTORIADIS (1991) pelos gregos, é dependente da noção de autonomia pessoal, e a PAIDÉIA tinha por finalidade permitir a emergência do cidadão autônomo da POLIS autônoma.

Segundo LOBO:

Na sua última declaração pública, em 22 de março de 1997, um pouco antes de morrer, Castoriadis sustentou que um passo decisivo para a autonomia foi dado quando os gregos antigos incluíram em suas leis o preâmbulo: "*edoxe te boule hai to demo*" – "parece bom ao conselho e ao povo". Ele faz questão de frisar que "*parece bom*" é diferente de "*é bom*". Essa ressalva indica que a prevalência da autonomia e da independência começa onde acaba o domínio da certeza. Os homens podem ser autônomos ou confiantemente crédulos, mas dificilmente as duas coisas ao mesmo tempo (LOBO, 2005, documento eletrônico sem paginação).

O salto dado na cultura grega se relaciona à ruptura com a necessidade de transcender para justificar ou normatizar as relações, e em passar a fazê-lo, baseando-se no uso da razão, ou das idéias, nascidas do intelecto humano. Desse conceito de autonomia se funda a democracia, tanto a

---

<sup>52</sup> Gálatas 3:24

<sup>53</sup> Mateus 23:8-10

grega, quanto a oriunda da experiência e do conceito renascido na Europa do Séc. XVIII.

O Império Latino, nos anos que precedem a era comum, atropela mais uma vez a possibilidade quando impõe um Estado onipresente, que exige a lealdade absoluta e a obriga mediante a lei, determinada de cima para baixo, sem questionamento; a divinização do Império e do Imperador<sup>54</sup>, dando a ambos uma autoridade transcendente auto-investida; que estabelecia a ‘bondade’ da lei para todos e impunha a paz pela força, e reprimia de forma implacável qualquer pensamento autônomo e não baseado nas *idola tribus*.

A acusação contra os cristãos primitivos, descendentes culturais da independência judaica e da autonomia grega (representada pela *ekklesia*), era de sedição, ateísmo e antipatriotismo, reprimida forte e implacavelmente pelo Império, ainda que de forma descontinuada, mais forte no ocidente do Império e mais freqüente no século III, mesmo presente com maior ou menor intensidade em vários momentos desde o século I ao século IV. A recusa a prestar culto ao imperador e seus símbolos e a extrema lealdade a uma nova ordem ameaçavam o poder estabelecido, e sempre que esta ameaça fosse percebida e se tornasse interessante, era desencadeada a perseguição.

Quando da cristianização do Império após Constantino no século IV, não foi somente a autonomia cristã que influenciou o império, mas sim, de forma mais sentida, a heteronomia imperial que sacrificou o espírito cristão<sup>55</sup>. Ressurgem com força o pensamento único, a palavra unívoca, a autoridade eclesiástica acima do pensamento livre e as trevas. No que diz respeito ao processo educativo, assim como a autonomia grega era produto e produtora da *Paidéia*, a heteronomia medieval introduz lentamente a formação *in loco parentis*<sup>56</sup>, posteriormente assumida e aprimorada pelo Estado Moderno através da escolarização universal, compulsória e determinada, agravada em tempos neo-liberais por “competências” e pelos desejos do “mercado”, que tende como prioridade a eliminar outros discursos, interesses e saberes que

---

<sup>54</sup> Mais uma vez vale ressaltar que apesar de utilizados e expandidos mundialmente por Roma, estou consciente de que estes conceitos não foram inventados por Roma, e sim por ela copiados daqueles que o criaram de fato, os Egípcios e os impérios orientais sucedentes.

<sup>55</sup> como sugestão, a série de Artigos sob o título “Das catacumbas para as massas”. E o artigo “Um outro mundo é possível”. Caderno MAIS, Folha de São Paulo, 13 de Maio de 2007.

<sup>56</sup> no lugar dos pais.

não estejam a ele subordinados, seja pela arrogância com que os trata, seja pelo descrédito que a eles atribui.

Esta eliminação é alertada por Castoriadis:

Autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente... Autonomia não é, pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico (CASTORIADIS, 2000, p. 126-129).

O conceito de autonomia em Paulo Freire, como um estado de amadurecimento do ser para si mesmo, um processo de vir-a-ser, se constitui e nasce na experiência e implica, reflexão, diálogo e opção (FREIRE, 1997). A eliminação de outros discursos e o pensamento único, os planos de desenvolvimento da educação construídos em prol do consumo e do mercado, baseados em competências e mensurados por 'provões' cada vez mais precoces, que eliminam diferenças e peculiaridades em prol de um projeto único, são o enterro da autonomia e da democracia. Neste sentido, subordinada a tais interesses, e obedecendo a tais critérios discricionários, não é tão impossível perceber a escolarização compulsória como agressão à autonomia.

Para finalizar a análise deste termo, vale a pena observar a crescente heteronomia no processo educativo, tanto do ponto de vista do pessimismo quanto da esperança.

De maneira pessimista, ao observar o avanço da hegemonia neo-liberal, Castoriadis nos leva a pensar que, se existe risco para a cultura democrática, este risco se deve ao fato de a autonomia estar ameaçada. Sendo assim o projeto inaugurado pelos gregos, e retomado pelos homens do século XVIII, pode cair na mesma situação em que ficou bloqueado por séculos, debaixo do domínio do Império Romano e depois do Império Eclesiástico da Cristandade. O capitalismo contemporâneo, assim, ameaça-nos potencialmente com perspectivas sombrias e aproxima-nos da barbárie. O reinado do "homem medíocre", a banalização da violência, o conformismo consumista, e a inércia apolítica são ameaças à cultura e à sociedade que se

pretenda democrática, sobretudo na sua capacidade de ser criadora e renovadora de si mesma. A educação neste contexto, pior do que ser um produto, transforma o aluno no produto, o educador no operário e a escola no meio de produção, como afirma SAVIANI (2007).

A esperança reside no fato da extrema resistência da Vida em meio à morte, e da incontabilidade histórica final dos seres humanos por qualquer império. No despertar de educadores e educadoras, plenos de amorosidade, como diria Paulo Freire, e da extrema capacidade do ser humano de superar as dificuldades. A possibilidade de luta contra a opressão encontra na festa que se faz ao aprender e no rigor que se busca ao refletir, um binômio dialético mais de uma vez afirmado pelo grande educador e que pode constituir-se no espaço de resistência e experiência da liberdade.

### 2.1.7 Utopia

O sentido de Utopia no senso comum nos remete quase obrigatoriamente a lugares imaginários nascidos da mente seiscentista de Thomas Morus<sup>57</sup>, Campanella<sup>58</sup> e Francis Bacon<sup>59</sup>. Vistas desta forma, as utopias se tornam - lançando mão da linguagem do próprio Bacon - *idola tribus*, expressões de como a realidade deveria ser baseada simplesmente na vontade idealizada, pronta e acabada.

Haveria outra possibilidade de pensar a Utopia, antes de o termo ganhar os significados hoje a ele atribuídos, principalmente pelos oráculos da ideologia dominante? Que sentido podemos encontrar na origem de nossa cultura que se possam associar aos sentidos de Utopia dados por Paulo Freire, Illich, Furter e Bloch?

O relato mais antigo de “um outro lugar”, e que me parece diretamente relacionado ao sentido de esperança e de devir, com o qual trabalho com utopia como categoria epistemológica nesta pesquisa, se

---

<sup>57</sup> Utopia.

<sup>58</sup> A cidade do Sol.

<sup>59</sup> A Nova Atlântida.

encontra no chamado de Abrão para iniciar a epopéia que daria origem a duas culturas ainda presentes em nosso cotidiano: o povo árabe e o povo Judeu<sup>60</sup>.

Um cidadão casado e sem descendentes, vivendo em uma cultura na qual o sinal de ser favorecido e de ter continuidade estava relacionado ao número de filhos gerados e à possibilidade de descendência, logo um não-cidadão, é chamado a sair de sua situação de estabilidade e desesperança e colocar-se em movimento na direção de um outro lugar - ארץ, *eretz*. Este *eretz* é um lugar não idílico ou imaginário, mas, como denota o termo, concreto; um chão onde pisaria a planta de seu pé e onde se estabeleceria, a partir dele, uma enorme descendência. Este homem chamado a se deslocar, neste sentido representa a mais improvável escolha para a esperança: um ancião com cerca de 75 anos, com uma esposa estéril e ainda vivendo junto à casa de seu pai. De uma só vez ele é chamado a assumir o seu destino, andar autonomamente e se deslocar para um futuro a ser construído.

A mim parece que esta história ilustra o sentido de esperança e de construção real que se funda na possibilidade, mesmo diante da improbabilidade e que encara a realidade como passível de mudança e não fatalmente determinada. Esta terra e esta promessa darão ao povo de Israel, ao longo de sua história, o sentido de localização, a concretude, o lugar de retorno em todo relato do Velho Testamento. No entanto esta Terra, este Chão, não é um lugar pronto e acabado, mas um lugar a ser permanentemente construído e re-construído, cultivado e restaurado quantas vezes seja necessário. Este *eretz*, não está lá, esperando, é algo a ser feito, começado talvez, mas ainda incompleto, por vezes destruído, mas nunca idealizado. Esta terra que se constrói, é uma terra que virá a ser e de certa forma sempre estará por se fazer.

Na cultura grega, em especial sob a influência de Sócrates e Platão, o sentido de um outro lugar corre na direção oposta. Idealizada, a República deve ser buscada como foi imaginada. Nela a idéia atualiza a realidade e as condições são dadas de antemão. No reino das idéias, o lugar existe, e é o que se poderia chamar de uma terra sem males. O lugar grego idealizado se aproxima de forma mais adequada ao conceito de teoria, na

---

<sup>60</sup> Gênesis 12 e ss.

própria natureza do conceito ao dividir o trabalho manual do intelectual e de ideologia como falsa consciência em MARX (1999), e de Ideologia com uma conotação estática, de permanência e imutabilidade em Karl Manhein (1986).

No pensamento cristão, o conceito reaparece no termo Reino de Deus - *βασιλεια του θεου* , *Basiléia tou theou*. Conforme deixa claro Ladd (1993), o conceito de Reino é bem mais complexo do que a simples idealização de um “céu” perfeito, próprio da noção escolástica e medieval. O Reino se funda a partir de outra concepção de modo de viver – *αιών*, AION – literalmente a época em que se vive, ou de forma mais arcaica, o século. A esperança messiânica se funda na transição de uma presente era má que há de ser superada por uma outra, com outros valores. No entanto, ao contrário do senso comum, esta outra era não virá de maneira mágica, mas se manifesta a partir de hoje e do lugar onde vivem as pessoas.

Mais uma vez a *EKKLESIA*, a nova comunidade, era o lugar onde a nova ordem esperada se manifestaria desde já, aonde os valores e princípios por vir seriam experimentados e vividos. A utopia cristã da *Ekklesia* se traduz na expressão clássica de Ladd: “entre o já e o ainda não” (1993, pág. 21). A vida vivida espera, anuncia e experimenta um outro mundo possível, não traduzido metafisicamente, mas imanentemente experimentado em relações restauradas, gêneros respeitados, categorias transformadas e acima de tudo uma nova ordem econômica e social interna onde: “*Nessa nova vida já não há diferença entre grego e judeu, circunciso e incircunciso, bárbaro e cita*<sup>61</sup>, *escravo e livre, mas Cristo é tudo e está em todos.*”<sup>62</sup>

A Utopia cristã não era somente espera, ainda que este elemento estivesse presente na expectativa escatológica, mas ação, transformação e demonstração. Com a cristianização do Império Romano no século IV e a platonização de conceitos introduzida antes de Agostinho, sistematizada por ele e posteriormente aprofundada, este componente perde força e é re-elaborado a partir da concepção idealística grega, que vai ser a tônica do pensamento ocidental na Idade média e que se revela como subproduto nas proposições utópicas dos autores do século XVI já citados, manifestando-se ao final em toda ideologia da sociedade industrial moderna,

<sup>61</sup> Habitante do norte do Mar negro e que não fazia parte do Império Romano.

<sup>62</sup> Colossenses 3:11.

com suas promessas não cumpridas de prosperidade, justiça, ordem e progresso e de sua ferramenta de conformação a um futuro que nunca chega a se realizar plenamente: a educação escolar.

A partir do pensamento materialista libertário, e em especial do materialismo-dialético, a utopia começa a reatar sentido como futuro concreto, conforme encontrado no pensamento judaico-cristão, como o outro lugar possível acima citado. Ernst Bloch (2006, p. 130) aponta de maneira específica para esta função do marxismo que torna, segundo ele, possível o acesso, teórico e prático, ao futuro.

A consciência utópica assim entendida, tanto no pensamento marxista quanto no pensamento judaico-cristão se torna em elemento chave para desentranhar a história, e tornar viável o futuro do qual o presente se encontra grávido, como no exemplo das propostas de autores como Illich e Freire. Mais do que grávidos do futuro, estes autores servem como porta-vozes de um inconsciente cansado e ansioso por alternativas, que só pode se manifestar no sonho e no desejo, como diz FURTER:

O sonho acordado manifesta uma verdadeira fome psíquica pelo qual o homem imagina planos futuros e outras situações em que supere os problemas, as dificuldades e as obrigações de um hoje onipresente. Assim, os sonhos acordados nos dão uma primeira forma tosca, vaga, talvez ilusória, do que será, numa fase mais elaborada, a utopia (FURTER, 1974, p. 83).

Para falar de Utopia neste sentido é necessário dizer, como o fiz indiretamente a princípio, que a Utopia é assim, diferente do utopismo. A primeira, que possui elementos de concreção e realização humana e a segunda que se fixa como abstrata exigência desiderativa. O sentido de utopia não é o sonho abstrato, mas o pensamento que insiste em transcender a situação dada em determinado momento, expressando o que “ainda não chegou a ser o que deveria”.

Para Bloch, a função utópica é atividade inteligente do pressentimento da esperança, relatado primeiro como imagens, debruçado sobre elas na intenção de encontrar meios de vir a ser e estabelecida como construção a ser feita no horizonte histórico. Por exemplo, no pensamento de Marx, onde o HOMO HOMINI LUPUS se torna HOMO HOMINIS HOMO

mediante a transcendência de sua hominização à sua humanização, tantas vezes referida como processo desejável por Paulo Freire.

A vontade utópica vai além ao desvelar as insuficiências do presente e do passado morto, mas, como no caso das experiências do assim chamado marxismo real sob influência soviética, esta mesma vontade, pode se tornar ideologia dominante e matar o que desejava fazer nascer, quando não sabe – como não soube - reconhecer no passado, elementos que o transcendiam e à sua própria decadência.

Abrindo um pequeno parêntese para refletir sobre ideologia, é importante frisar que para Bloch a ideologia não é simplesmente uma contraposição à utopia, mas possui dois aspectos: (1) Ser a soma de representações com as quais uma sociedade e uma classe dominante se justificam, (2) ser representante de uma herança à qual é preciso recorrer para que a história não seja reinventada a cada momento, como no caso do Grande Irmão de Orwel.

Esta manifestação ideológica, descrita no segundo ponto, se dá dentro de cada cultura, na arte, na ciência e na filosofia, que se tornam, mesmo nas superações, uma herança dialeticamente utilizável, uma expressão utópica mesmo dentro da ideologia, segundo Bloch. Por isso a Utopia não é reduzível à utopia política, mas estendida à antecipação cultural expressa na arte, na beleza e nos produtos culturais do passado. Esta perspectiva utópica dá aos processos educativos, no sentido em que provocam o diálogo entre passado, presente e futuro, um caráter não utilitário ao incluir as expressões de admiração do belo, do artístico, da “boniteza”, como dizia Paulo Freire, que mesmo sendo de ontem, são, sim, uma expressão utópica de reação à “feiúra” na qual nos vemos imersos em determinada situação e a afirmação do belo que está por vir. Este posicionamento de BLOCH o difere de MANNHEIM ao reconhecer, mesmo na ideologia, aspectos utópicos recuperáveis. Neste sentido comentando Bloch, MARIN diz:

A utopia é uma crítica da ideologia dominante na medida em que é uma reconstrução da sociedade presente mediante seu deslocamento e uma projeção de suas estruturas em um discurso de ficção. Nisto difere do discurso filosófico da ideologia, que é a expressão totalizadora da realidade dada e sua justificação ideal. A utopia desloca e projeta esta realidade sob a forma de uma totalidade não conceitual, fictícia, de uma figura produzida em

e pelo discurso, mas que funciona em outro nível e em outro regime do que o discurso político, histórico ou filosófico<sup>63</sup> (MARIN, 1975, p. 217).

Sobre os três autores que servem de referência nesta dissertação eu diria que Tolstoi assume o protagonismo e o custo pessoal, a ponto de dilapidar toda a fama e fortuna diante do desafio e da responsabilidade de anunciar e viver neste outro lugar, que em sua concepção assumiu a forma da Escola de Yasnaya Poliana, a vida entre os mujiques e tentar viver sem propriedades e sem governo. Illich declaradamente propõe outra sociedade que substitua a atual sociedade industrial e de consumo, e o faz denunciando a criação de necessidades artificiais, condenando a medicina e a educação que mantêm o homem e a mulher encarcerados nesta sociedade e ao propor sua desescolarização. Illich arrisca seu nome, posição, abre mão de sua vocação sacerdotal para construir um projeto alternativo em seu Centro em Cuernavaca e se torna um peregrino até o fim da vida, influenciando o modo de pensar de um enorme contingente de intelectuais e políticos comprometidos com outra forma de viver e compreender o mundo a partir da dúvida radical sobre a inevitabilidade dos mitos da modernidade. Paulo Freire vai trabalhar no espaço do possível, nas condições objetivas, na indignação transformada em atitude confrontadora e inquieta diante da realidade, e na esperança de um outro modo de educar, viver, produzir e se relacionar, dialogando.

Sem esta dimensão de utopia, estaríamos fadados a cumprir o que nos diz a ideologia dominante, e não realizar outros mundos possíveis, impedidos de dizer: Por que não? Formas de aquisição de saber e de educação não-escolar podem ser, assim, alternativas embebidas na esperança aqui descrita se constituírem propostas de retomar a Paidéia dos cidadãos deste outro mundo possível nas suas variadas formas e formatos enquanto

---

<sup>63</sup> La utopía es una crítica de la ideología dominante en la medida en que es una reconstrucción de la sociedad presente mediante su desplazamiento y una proyección de sus estructuras en un discurso de ficción. En esto difiere del discurso filosófico de la ideología, que es la expresión totalizadora de la realidad dada y su justificación ideal. La utopía desplaza y proyecta esta realidad bajo la forma de una totalidad no conceptual, ficticia, de una figura producida en y por el discurso, pero que funciona a otro nivel y en otro régimen que el discurso político, histórico o filosófico.

insistirem em se erguer, utopicamente, mesmo diante da adoração daquela que Illich chamou de Vaca Sagrada.

### 2.1.8 Amor

Não sendo a finalidade desta dissertação o estudo exaustivo de nenhum dos termos até aqui abordados, muito menos seria a intenção de me aproximar dos dois últimos termos aqui descritos com a pretensão de esgotá-los, dada a amplitude de implicações e percepções que cada um carrega. No entanto, o uso de ambos, e em especial do termo amor, está presente implícita e explicitamente nos autores estudados, e no caso de Paulo Freire está presente desde o início de sua obra até à adjetivação que lhe marcou principalmente os últimos anos, traduzida na expressão “amorosidade”. Seria impossível falar das idéias de homens complexos e rigorosos como Tolstoi, Illich e Freire sem tentar entender ao menos superficialmente o amor que lhes perpassa a obra.

O conceito de amor no pensamento judaico, em especial na Torah, se traduz pelo termo âhab - אהב-, ou ahêb - אהב – e pode significar desde a predileção por alguma comida até o amor supremo a Deus. Quando acompanhado de outro termo ‘Êth - את – tem a finalidade de demonstrar a objetividade da afeição e o envolvimento da vontade. Esta diferenciação aparecerá mais clara na tradução da Torah para o grego nos termos FILIA e AGAPE, que serão estudados mais adiante.

O mais importante na compreensão do conceito de amor no pensamento judaico, para a finalidade desta dissertação, está na inter-relação entre sentimento, rigor e ação. O sentimento de amar, expresso como base da relação entre criador e criatura na fórmula “Amarás o Senhor teu Deus”, se estende para fora da pura relação metafísica ao implicar outros aspectos sem os quais o amor a Deus se perde em mera idolatria.

O primeiro aspecto importante é a relação com outros seres humanos “mas ame cada um o seu próximo como a si mesmo: Eu sou o SENHOR”.<sup>64</sup> Três aspectos aparecem nesse tipo de amor: a noção de reflexão

---

<sup>64</sup> Levítico 19:18

sobre si mesmo para compreender o outro; a proximidade, uma vez que aqui não se trata de um amor genérico, e por isso fácil, por toda a humanidade, mas por aquela incômoda porção da humanidade que está próxima do sujeito que ama, (em flagrante oposição ao conceito de Sartre de que o inferno seria o outro), e a imbricação deste amor entre próximos com a transcendência da relação com o Deus da nação. Este amor, e esta mesma reflexão sobre si, ganham o aspecto de inclusão daquele que chega na situação de “ser menos” para ser tratado como igual, e desta forma poder “ser mais”, expresso na fórmula de dedicar o mesmo sentimento ao estrangeiro: “Amem-no como a si mesmos, pois vocês foram estrangeiros no Egito”.<sup>65</sup> O terceiro aspecto diz respeito ao rigor da compreensão e aprofundamento da consciência do amor traduzido pelo conhecimento e seguimento da Lei: “amem o SENHOR, o seu Deus, andem nos seus caminhos e guardem os seus mandamentos, decretos e ordenanças”.<sup>66</sup>

Seguindo a tradição rabínica, o amor a Deus não é uma relação puramente metafísica e sentimental, mas que ao contrário se traduz interdependentemente no amor ao próximo, nas ações práticas de justiça e inclusão e no rigor do conhecimento e entendimento da Torah. Ou nas palavras do Rabino Schneur Zalman de Liadi (1745-1812):

Então, se você vê uma pessoa que tem amor por D-us, mas exibe falta de amor pela Torá e de amor pelo seu companheiro, você deve dizer a ele que o amor seu amor por D-us é incompleto. E se você vê uma pessoa que somente tem amor pelo seu companheiro, você deve esforçar-se para trazê-lo para o amor da torá e o amor a D-us – pois o amor pelos seus companheiros não deveria ser expresso somente em prover pão ao faminto e água ao sedento, mas também trazê-los para perto da lei e de Deus<sup>67</sup> (TAUBER, 2004 – edição eletrônica sem paginação).

<sup>65</sup> Levítico 19:34 O estrangeiro residente que viver com vocês deverá ser tratado como o natural da terra. Amem-no como a si mesmos, pois vocês foram estrangeiros no Egito. Eu sou o SENHOR, o Deus de vocês.

<sup>66</sup> Deuteronômio 30:16 Pois hoje lhes ordeno que amem o SENHOR, o seu Deus, andem nos seus caminhos e guardem os seus mandamentos, decretos e ordenanças; então vocês terão vida e aumentarão em número, e o SENHOR, o seu Deus, os abençoará na terra em que vocês estão entrando para dela tomar posse.

<sup>67</sup> So if you see a person who has a love of G-d but lacks a love of Torah and a love of his fellow, you must tell him that his love of G-d is incomplete. And if you see a person who has only a love for his fellow, you must strive to bring him to a love of Torah and a love of G-d -- that his love toward his fellows should not only be expressed in providing bread for the hungry and water for the thirsty, but also to bring them close to Torah and to G-d.

Para o pensamento judaico antigo, amar a Deus leva obrigatoriamente a amar o próximo, o estrangeiro e ao rigoroso estudo e seguimento da lei, assim como amar o próximo e à lei aproxima do amor a Deus, e amar a lei, enseja o amor ao próximo e a Deus, de maneira complementar e interdependente.

De acordo com LEWIS (1960), o pensamento grego se expressa em quatro termos para amor. O primeiro termo – *στοργή*, *storgē* – utilizado também no grego moderno para significar afeição, é o tipo de amor que os pais sentem por seus recém-nascidos. Seguido a este o termo *Φιλία* – *philia* -, amizade é explicado pelo mesmo autor como “o mais básico, instintivo, orgânico, biológico, gregário, e necessário” (p.58). O amor amizade deveria ser diferenciado do amor comunitário, porque este requer cooperação. O amor da amizade, em contraste, está livre do instinto, do sentimento de obrigação, e livre da necessidade de ser necessário. Foi exatamente este o tipo de amor que marcou os escritos de Illich, principalmente em sua última fase de produção literária.

*Ερως* – *Érōs* – é o amor romântico, o tipo de amor no qual estão imersos os amantes. Mesmo tendo uma clara conotação de atração física, Platão refina seu significado, em direção ao que se acostumou chamar de amor platônico, ao estender o conceito de *Eros* à contemplação que se transforma em apreciação pelo que está dentro da outra coisa ou pessoa, ou mesmo se torna a apreciação da beleza em si mesma, sem a necessidade de atração física. Esta forma de amor se aproxima muito do conceito de “admiração” de Paulo Freire. É ainda segundo Platão que *Eros* ajuda a alma a perceber o sentido da beleza, e assim amantes e filósofos são inspirados a buscar a verdade por *Eros*. O mais antigo estudo de *Eros*, feito por Platão, se encontra no Banquete (PLATÃO, 2003), o qual é uma discussão dos estudantes de Sócrates sobre a natureza de *Eros*.

O termo mais importante para amor no grego é *Áγαπη* – *Ágape*. Utilizado na forma verbal “eu amo” no grego antigo se refere à afeição geral, ou cuidado e atenção, para com o objeto do amor.

O pensamento cristão traz uma novidade na concepção de amor: a transformação do uso de *ágape* na forma verbal para seu uso na forma de substantivo. O substantivo *ágape* é principalmente, se não exclusivamente,

uma palavra bíblica e de uso na Ekklesia cristã (DEISSMANN, 1988, p.198 e ss), não encontrada em escritos profanos, embora a forma verbal, *agapein*, da qual é derivada, seja usada no grego clássico no sentido de amor “fundado na admiração, veneração, estima, como no correlato latino *diligere*” (THAYER, 1996), mais do que uma emoção natural (do Latim, *amare*).

Segundo LEWIS (1960), o amor assim substantivado é uma forma de amor-presente, traduzido por caridade enquanto ação em direção ao outro, todavia o amor-presente tem sua contraparte, para este autor, no amor-necessidade, que demanda fragilidade na medida em que provoca no seu detentor a necessidade do outro e de Deus, a busca da relação, do diálogo e do próximo. É através desse amor que o ser humano passa a ter o desejo por Deus e pelos semelhantes. Esta forma de amor substantivada se traduz em atitudes que envolvem o desejo e a escolha.

Este desejo e escolha se relacionam ao binômio ensino/aprendizagem na medida em que deseja e escolhe aceitar, apoiar, cuidar, perdoar, dar, servir, nutrir para o crescimento do outro, para o bem estar do outro e não seu próprio e é manifestado de uma maneira incondicional, desapegada, sacrificial, construtiva, expressa em um comportamento paciente, bondoso, respeitoso, humilde, gentil, pacificador, justo, persistente, tolerante, leal. É mais que coincidente a descrição acima com o pensamento expresso nas obras e entrevistas de Paulo Freire quando se refere à relação entre as pessoas que fazem parte deste binômio; e mais do que uma clara descrição do desenvolvimento da concepção de amizade, necessária à aprendizagem, defendida por Illich e que é melhor explorada no capítulo que descreve este autor.

Tal perspectiva coloca em cheque as formas não presenciais, não emocionais<sup>68</sup>, virtuais e distantes nas quais se pretenda transformar a informação em conhecimento, sem a mediação emocional e relacional. Conflito de posições que se torna relevante se levado em conta o fato que seres humanos não se comportam mecanicamente diante de conteúdos e que suas reações e comportamentos não possam ser pré-determinados em situações assépticas e idealizadas, baseadas em alta dependência de tecnologia.

---

<sup>68</sup> e-moção: um movimento pessoal motivado pelo sentimento.

Estes mecanismos, que pretendem aumentar a produtividade da produção de conhecimentos em detrimento destes aspectos relacionais e afetivos, são questionados fortemente por Ivan Illich, principalmente em seu livro “A convivencialidade”, termo cunhado pelo autor para se contrapor à produtividade. Já Tolstoi nos ajuda ao ilustrar sua compreensão da relação do entendimento com o amor ao dizer: “Tudo, qualquer coisa que eu compreenda, eu compreendo somente porque eu amo”.<sup>69</sup> Estes homens, e no nosso contexto Paulo Freire de forma especial, recuperam e trazem para a discussão os aspectos amorosos, presentes em todas as circunstâncias revolucionárias e libertadoras e com isso ajudam a enriquecer e clarificar os aspectos humanizados das abordagens crítico-histórica e dialética da ciência, como FREIRE exemplifica ao dizer:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também, diálogo (FREIRE, 1987, p. 79).

E prossegue na nota de rodapé referente ao texto acima:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor (FREIRE, 1987, p. 80).

O próximo e último termo, a partir do qual tentarei buscar perceber os possíveis sentidos dos quais irão se nutrir os autores referenciados nesta investigação, se relaciona de maneira íntima ao amor, por ser da natureza deste substantivo a presença da Verdade como fundamento e expressão.

### **2.1.9 Verdade**

A Educação pode ter pelo menos duas maneiras de relacionar-se com a Verdade: seja quando é utilizada como instrumento de domesticação

---

<sup>69</sup> Tolstoi, Leo - Guerra e Paz, cap. VII

em sua forma tradicional ou “bancária” (FREIRE, 1987), baseada em modelos representacionais, metafísicos, dualísticos e ideológicos; seja como prática da liberdade, entendida como a compreensão crítica da situação na qual o sujeito se encontra, vive e funciona, e que tem por finalidade desvelar a falsidade inerente na ideologia dominante e permitir a emergência da vida, na possibilidade de ser mais pela liberdade, mais do que em revelar um conteúdo absoluto de verdades substitutivas. Nesse segundo sentido, a educação talvez trate menos do ensino da verdade e mais do desmascaramento das mentiras que sustentam qualquer situação opressiva na qual o homem e a mulher se encontrem.

A relevância de terminar este capítulo abordando o delicado tema da Verdade reside no fato de, uma vez que a abordagem da pesquisa aqui desenhada lança mão da crítica das teorias metafísicas e da denúncia da ideologia como falsa consciência (MARX, 1999), seria impossível chamar algo de falso, ou criticar alguma coisa, sem fazer algumas considerações sobre o tipo de verdade que venha a servir de critério para que os autores que sustentam a investigação possam afirmar a falsidade, opressão, inexatidão ou mistificação contidas em determinada posição. Neste sentido tentarei fazer uma breve investigação sobre a Verdade no pensamento contemporâneo e de suas bases nas culturas lhe servem de origem.

O que caracteriza uma ação, educativa ou não, como “boa”? Tomando como ponto de partida uma perspectiva instrumental, no sentido socrático e oposto a pragmático, não tomarei aqui o caminho de tentar, ao menos inicialmente, definir a “natureza” da Verdade, mas o significado da Verdade. Tentar “provar” uma verdade, ou argumento, neste sentido é tão sem sentido quanto tentar provar cientificamente, ou pela filosofia analítica, a grandeza de uma obra de arte, música ou literatura. A categoria utilizada aqui tem mais a ver com o sentido de bom ou ruim, relevante ou irrelevante, no mesmo sentido em que aquele que lê o que se escreve neste trabalho julga como bom ou não o que aqui se registra. Buscarei trabalhar com um conceito de verdade que inclua, para além do método científico e da lógica racionalista, outros conceitos de verdade, como me parece ser a natureza de alguns dos conceitos usados por Tolstoi, Paulo Freire e Ivan Illich.

De certa forma poderia ser afirmado que existam três formas de verdade: Verdades prováveis, no sentido de poderem passar por provas, como na matemática, na lógica e nas ciências físicas, próprias das abordagens racionais e do método científico. Verdades provadas, como aquelas presentes nas relações pessoais e na amizade. E verdades aprovadas, como as que se encontram nas artes e nas religiões. Na minha perspectiva todas possuem o direito de serem tratadas com grande respeito e cuidado e a exclusão de qualquer delas de um debate sobre a Verdade pode ser revelador de formas autoritárias, excludentes e opressivas de se relacionar com a própria realidade.

A busca da verdade que parta da não inclusão das formas acima, na tentativa de separar o verdadeiro do falso, pode ser comparada a se tentar separar flores de ervas daninhas, ou trigo de joio. Ao tentar fazê-lo se corre o risco não somente de tomar uma pela outra, mas de deixar de ver que algumas são ambas, como no caso de algumas ervas daninhas que dão belas flores, ou plantas úteis que tem um enorme poder invasivo, como a hortelã.

Para se falar da Verdade, talvez fosse melhor falar de suas três contrapartes: Os erros, os mal-entendidos e as mentiras, que podem ser baseadas em três falácias: a falácia do consenso, a falácia da evidência e a falácia da plausibilidade, ou em outras palavras: O que todos concordam, o que é “evidente”, o que é “plausível”. Estas foram às experiências que levaram à busca da verdade, a começar por Sócrates e seus seguidores modernos, respectivamente Descartes, Kant e Wittgenstein. O questionamento a estas formas de estabelecer a verdade foi encarado sob uma ótica diferente na crítica e no questionamento feitos por Marx, Nietzsche e Freud, que utilizaram não uma abordagem lógico-científica pura, mas sobretudo oriunda da prática e da observação ao se perguntarem respectivamente: Por que as pessoas freqüentemente não estão interessadas em desvelar a verdade, mas em suprimi-la, rejeitá-la ou evadir-se dela?<sup>70</sup>

O desespero pós-moderno, e o questionamento teórico permanente deixam de levar em conta que a busca da verdade está a serviço da vida e não a vida a serviço desta busca. E que esta procura se dá no mundo da prática e das relações, no assim chamado mundo real, onde se tornam

---

<sup>70</sup> Porque a verdade é revolucionária, diria Gramsci.

relevantes aspectos morais e éticos. Nesse caso, qualquer agente moral precisa de esperança e auto-segurança, ao invés de melancólicas e intermináveis dúvidas ao longo da vida, que levam a falsos sonhos e esperanças, idealizados e ideologicamente manifestados para impedir a possibilidade de “ser mais”, inerente ao homem e à mulher.

O Homo sapiens, como se sabe, é também Homo faber e Homo creativus. A Verdade também se dá na produção material do homem e da mulher e nas suas relações, que se constroem no campo material, mediadas pela linguagem, falada, escrita ou manifestada pelas artes plásticas, pela música, pelo teatro, de forma perceptível pelos sentidos, e não como fruto de inspirações metafísicas e virtuais, no reino da abstração. A Verdade assim é ampliada para além do racional, científico e lógico e se constrói para além de fatos e bons argumentos, para o campo dos princípios, da estética e dos valores que sustentam o Homo sapiens como agente moral e que fazem com que sua humanização transcenda a hominização. À guisa de exemplo, independente de como vejamos o mundo, todo ser humano possui a percepção clara de quando erra na maneira como trata um semelhante, ou nas decisões que toma ou direções que dá à vida, o quando ao que se propôs a fazer lhe parece aquém do que poderia ser. Esta percepção dá uma indicação de que se pode pensar que seja possível acessar a Verdade por outros caminhos e não somente pelo método lógico-científico.

Isso me leva a poder afirmar, de forma inclusiva, que talvez ao falar aqui de verdade, pudessem ser mantidas em mente ao menos três formas de verdade: uma lógica e científica, que remete ao rigor objetivo dos fatos; outra de natureza moral e religiosa, que remete a valores e princípios e ainda uma terceira, de natureza artística, que se refere à beleza, ou como diria Paulo Freire, à boniteza das coisas. Isto porque o ser humano não está preso aos fatos e leis da natureza de maneira determinística e fatal, como um animal ou uma árvore – como exemplifica Paulo Freire - mas sua humanidade se faz pelas escolhas e pela possibilidade de imaginar e fantasiar a partir do agora e transformar esta mesma realidade, como no sentido de utopia visto anteriormente. Esta possibilidade está visceralmente mais relacionada a escolhas morais e artísticas que à sequidão de fatos objetivos imutáveis. Este modo de pensar não está somente presente na matriz judaico-cristã religiosa,

bastando para tanto lembrar de Marx e Lênin, para não citar Freud e Nietzsche, que desafiaram e mudaram o mundo de acordo com suas visões construídas sobre valores morais e éticos que ultrapassavam a mera descrição ou a lógica pura.

Sem nossos sonhos, não seríamos mais que gado inteligente, como bem parece pretender nos classificar o Mercado e seus agentes, de maneira especialmente triste quando é o caso da Educação. Encontrar uma boa solução, não a melhor solução, entre as incontáveis possíveis, é o problema dos seres humanos, muito mais agentes morais e artistas do viver, do que pensadores lógico-rationais e mais ainda que entes puramente metafísicos.

Viver sem valores desta natureza, lançando mão apenas do arrazoamento e de fatos, é uma possibilidade. Contudo a história, a esta altura em que nos encontramos, tem demonstrado o que podemos conseguir pensando desta maneira com a destruição perpetrada sob o fascismo e o nazismo, sob o comunismo stalinista, em alguns casos de fundamentalismo religioso, e no individualismo calcado no hedonismo. Esperar somente que os cientistas e humanistas seculares darão conta da situação da humanidade é, a meu ver, uma posição mais que perigosa, é ingênua e arrogante.

Marx, Nietzsche e Freud, e seus seguidores, ao mesmo tempo e a partir de valores morais e imateriais, ajudam com suas críticas ao permitirem o desvelamento necessário para separar erro e verdade ao perguntarem como as pessoas desperdiçam suas vidas e a de outras pessoas devido a falsos ideais e falsas intenções manifestadas ideologicamente, em falsos sonhos e falsos medos, que não se encaixam na realidade objetiva. O que fundamentalmente não é diferente dos alertas religiosos.

Nesse sentido, concordando com a posição de Habermas em seu bem conhecido diálogo com Ratzinger (2004)<sup>71</sup>, seria um erro excluir de uma sociedade e de uma educação de natureza democrática os aspectos da verdade expressos pelo pensamento religioso, e acessíveis mediante o diálogo. Observando a obra de Tolstói, Illich e Freire, encontram-se ali três autores profundos, ácidos, críticos e criteriosos que buscaram na beleza, na

---

<sup>71</sup> Habermas, J. & Ratzinger, J. (2004). Pluralisme et Morale. *Esprit*, 306, 6-28.

ética e na fé os argumentos e os princípios que lhes serviram de base às propostas e experiências.

No pensamento judaico – assim como em outras grandes religiões - a Verdade não se estabelece pelo medo de um “pai do céu”, mas exatamente pelo anúncio da libertação da angústia causada por falsos deuses, que exigem ter sua ira aplacada mediante sistemas que incluíam a morte em rituais, a prostituição – e a subjacente menos valia de outro ser humano - a escravidão, a naturalidade com que se consente na existência de classes opressoras e na fatalidade das condições de classes oprimidas. O Deus que se apresenta como pleno da Verdade<sup>72</sup>, é um Deus que ama, acolhe, perdoa e esquece. A Verdade - *emeth* , *emeth* – também é traduzida como estabilidade, segurança e na maior parte das vezes está relacionado a três outros termos acompanhantes no texto bíblico: *igualdade*, normalmente contraposto à iniquidade, *justiça*, na avaliação dos relacionamentos humanos, e *retidão* manifestada na coerência (THAYER, 1996). Os falsos deuses se relacionavam a reis falsos e a sistemas falsos, falsos não por causa dos conteúdos afirmados por estes, mas devido ao tipo de vida que propunham, à moral que lhes fundamenta e em relação ao tratamento dado aos pobres, às mulheres, imigrantes e crianças.

Os falsos líderes do contexto bíblico judaico, exibiram sempre uma característica que bem podem servir para compará-los a líderes contemporâneos, como Hitler, Stalin, Mao e Bush: autoproclamados e aclamados como libertadores do caos e da vilania, usam como ferramenta de controle o medo, e como ídolos, a raça, a nacionalidade, o Estado e o Mercado. O que os torna grandes mentirosos e os categoriza como falsos, era e é a exclusão de um aspecto fundamental presente em todas as grandes religiões: o desmascaramento das mentiras escondidas. Esta é uma visão manifestada por Paulo Freire ao afirmar “A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

---

<sup>72</sup> Êxodo 34:6 - Deus misericordioso e compassivo, tardio em irar-se e grande em beneficência e verdade, (JFA).

Em todas as circunstâncias em que opressores tomaram o poder houve sempre a preocupação de não negligenciar um aspecto: a Educação. Esta tem sido utilizada, desde que se pode sistematizá-la, como instrumento de dominação, o que retira do educador a neutralidade, e da educação qualquer chance de ser apolítica. Entretanto, mesmo sob tais “deuses” modernos como o Mercado, o Dinheiro e o Status, está ao alcance dos educadores fazer escolhas morais, que lhes permitam escolher entre o acesso à Vida, ou serem instrumentos da domesticação e da morte.

No pensamento grego, Verdade - ἀλήθεια, *alétheia* – tem um relacionamento com outro conceito fundamental, o ser. Na etimologia de *Alétheia*, o prefixo de negação “a” se liga a *Lethes*, a deusa rio que circunda o *Hades*, o lugar dos mortos, o rio do esquecimento, do deixar de ser. Neste sentido, *Alétheia* é o insistente ato de não deixar ir ou perder-se o que se sabe. E o que se sabe, se é. Assim compreendida, a verdade se relaciona ao ser, como afirma HEIDEGGER (2000), ao definir *alétheia* como “verdadeiro ser”. Este autor é uma das mais extensivas fontes para entender este conceito, tanto em Platão, quanto na análise a que se dedica mais profundamente de *alétheia* em Aristóteles e Parmênides. O mesmo autor liga *alétheia* a outro conceito: *logos* - λόγος - a palavra, não como “fala apofática” (HEIDEGGER, 1988. intr. seção 7.c), mas como o que deixa alguma coisa ser vista com a implicação e significado de permitir o relacionamento.

Estes conceitos se unem no cristianismo na anunciação do Messias feita por João. Em João o *Logos*, a palavra, vem a ser cheia de verdade, e permite que com ela se estabeleça um relacionamento, ao se transformar em Palavra Encarnada e quando Jesus afirma sobre si mesmo como sendo “A Verdade”.<sup>73</sup> Entender esta relação é fundamental, uma vez que para o pensamento cristão antigo, antes da cristandade<sup>74</sup>, a Verdade não se trata de um conteúdo a ser repetido. O conceito cristão primitivo se funda em uma perspectiva nova e até então inédita: a Verdade como uma pessoa.

---

<sup>73</sup> João 14:6

<sup>74</sup> Cristandade aparece aqui como desdobramento do cristianismo quando este se torna religião oficial de um império, que o usa para os seus fins, e que posteriormente se estabelece como império em si, após o que será desafiado por outras forças imperiais subseqüentes, a saber, o pensamento científico, o Estado e o Mercado.

A principal implicação desta definição de verdade como sendo alguém e não algo, é que assim se pode dizer que a Verdade, apesar de acessível ao conhecimento, não pode por ele ser possuída, nem controlada, nem colocada para uso. Assim como uma pessoa é complexa, infinita e impossível de ser total e definitivamente esgotada cognitivamente, a Verdade é vista da mesma forma e sendo assim só existe na medida em que se faz presente e relacional. A opção posterior do cristianismo agostiniano, dicotomizado na chave de leitura do mundo que separa a realidade humana da divina interpõe um mediador, no caso a igreja, que interpreta, estabelece, ordena, determina e autoriza o que seja ou deixe de ser a verdade. A Verdade relacionável se tornou assim vítima de ser transformada em conteúdo a ser reproduzido e em mera religiosidade, no sentido aristotélico, caindo na inevitável condição de superstição e ópio do povo.

O Iluminismo e o Racionalismo, como já citado anteriormente, permitiram a concepção de uma verdade cognoscível e acessível pelo método, desencarnada e não relacional, que ao ser objetificada, relativizada e separada de seus conteúdos morais ajudou a criar as condições para a geração do mito do progresso, contra o qual se levantou Illich, e a realidade da opressão, do fatalismo do mercado e da “naturalidade” da física social, escancaradamente desmascarada por Paulo Freire.

Em Tolstói, Illich e Freire encontraremos ecos desta verdade relacional e encarnada, manifestada na sabedoria – do grego σοφία, sofia - e do hebraico חכמה, chokmah - fruto da relação ensino/aprendizagem, oriunda do relacionamento entre aprendentes imersos na realidade, embebida em princípios e valores pela vida. A frase anterior remete obrigatoriamente à afirmação de Paulo Freire quanto ao aprendizado ser fruto de pessoas em relacionamento mediatizadas pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68). E, talvez por isso, o último termo analisado, ainda que brevemente, nesta série, se relacione de maneira tão claramente evidente com o primeiro termo descrito nesta seção e reafirme a relação entre liberdade, conhecimento e verdade, nas palavras de Jesus: “conhecerão a Verdade, e a Verdade os libertará”<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> João 8:32

## 2.2 SÍNTESE

A liberdade, com a qual iniciei este capítulo, se relaciona com a Verdade de uma maneira não abstrata. Ela é experimentada por indivíduos em comunidade, conscientes de que a tensão existente na vida comunitária só pode ser experimentada subjetivamente por uma forma de autonomia fundada na concepção e relação com o outro e na existência de valores e princípios que só passam a fazer sentido quando reconhecidos dinamicamente sem negar a noção objetiva, pela anuência da razão e com o sustento da ética e da moral.

Ninguém é guardião ou proprietário da Verdade, de pessoas ou da comunidade, ninguém pode neles e com eles ser obrigado a crer ou a viver. É por atração, por livre decisão, tomados pelo amor, que homens e mulheres, crianças e velhos decidem neles estar e permanecer. Mais do que um ideal, de uma falsa consciência, esta maneira de ver a relação, em especial a relação de ensino/aprendizagem e da construção de espaços educativos em rede, localizados e locais enquanto conscientes do mundo histórico e meta histórico, é uma afirmação utópica e histórica que insiste em que a humanidade não parou ou mesmo chegou ao fim da história, e que o ser humano, em sua capacidade de reinventar-se e re-fazer-se, ainda pode e deve experimentar e testar novas formas nas quais as novas gerações, saiam da prisão mercadológica, despersonalizante e autoritária, que insiste em chamar de livre o ser humano arbitrário e de fatal a injustiça. Nesta dissertação assumo que um dos caminhos possíveis e opostos à globalização, seja ela mercadológica ou miticamente construída a partir de supostas consciências planetárias distantes das condições objetivas diárias, possa ser construída seguindo o caminho inverso, por meio de alternativas que privilegiem o pequeno, o lento, o local, o limite, a renúncia voluntária e o convivencial.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 RIOS QUE SE CRUZAM

*“La parole est à moitié à celui qui écoute, et à moitié à celui qui parle.”  
“A palavra é a metade de quem a pronuncia, metade de quem escuta.”  
Montaigne, 1533-1592<sup>76</sup>*

Levando em consideração o conceito de verdade descrito anteriormente, o objetivo da análise ao longo deste capítulo será o desvelamento de influências cruzadas entre os três autores que dela fazem parte. A ordem da análise será primeiramente a revisão do pensamento de Tolstoi sobre a educação e o educador, seguido pela análise do mesmo tema em Ivan Illich, finalizando com as reflexões de Paulo Freire. Sempre que se mostrar oportuno, as aproximações e divergências de pontos de vista entre os autores serão mencionadas à medida que surgirem e ficarem evidentes.

A escolha da ordem de apresentação dos autores se deve em parte à localização de cada autor no correr da história, mas principalmente ao impacto de suas idéias ao longo do tempo. Cronologicamente Illich foi o último a falecer (2002), no entanto a intensa discussão pública de suas propostas e escritos foi anterior à enorme divulgação das pedagogias de Paulo Freire, que cresceu em importância de forma inversamente proporcional à perda de popularidade, não necessariamente de relevância, das propostas de Illich. No caso de Tolstoi, suas obras pedagógicas foram amplamente conhecidas até o primeiro quarto do século XX e chegaram a desaparecer da discussão a ponto de nem sequer serem mencionadas em obras mais recentes, como a de PALACIOS (1984), entre as grandes contribuições à pedagogia no fim do mesmo século, entretanto o reflexo de seus pensamentos e idéias em obras de autores bem conhecidos como Dewey e Steiner, na vida de líderes políticos como Ghandi e Martin Luther King e nos dois outros autores aqui estudados é mais que evidente, como espero poder deixar claro.

Antes de dissertar sobre os três autores, uma breve revisão sobre alguns autores anarquistas será feita e tem a intenção de referenciar o estudo, localizando-os como alguns precursores diretos e indiretos do pensamento dos três autores analisados.

---

<sup>76</sup> MONTAIGNE, Michel. **Ensayos**. Edição livro eletrônico (e-book) - tomo III, 2004, p. 191.

A escolha dos autores analisados como representantes da Pedagogia Libertária nem de longe esgota a extensa lista de seus propositores, que incluiria outros como Faure, Goldman, Korczac, Robin, entre outros. Os que foram escolhidos aqui, o foram por permitirem uma breve revisão do pensamento pedagógico libertário no século XIX, pelas conexões existentes entre eles e por permitirem desenhar um breve panorama do ambiente e das propostas existentes e de onde sobretudo Tolstoi recebeu alguma influência.

Desde já cabe aqui uma breve sinalização sobre um dos aspectos que servem como pano de fundo desta pesquisa. Observando a vida, obra e a relevância das propostas de homens como os acima citados, podem-se perceber duas maneiras de tornar irrelevante o impacto de grandes pensadores: ou a sua transformação em párias, como no caso de Illich, relegando a obra destes autores ao esquecimento, ou sua transformação em ídolos, ressaltando apenas a porção inofensiva da obra de um indivíduo, como a ampla divulgação e celebração do escritor Tolstoi em detrimento de sua obra como pedagogo. Aclamado e reconhecido por obras como “Guerra e Paz” e “Ana Karenina”, ele mesmo considerava estas suas obras menores quando comparadas a seus esforços como pedagogo. Diante da obra de Paulo Freire, me pergunto: A que Paulo Freire incensamos? E qual parte de sua obra relegamos ao esquecimento? Os levantamentos da pesquisa bibliográfica são aqui apresentados de forma a contextualizar historicamente cada autor, buscar os pontos principais de seu conjunto de propostas e, por fim, procurar descrever o conceito que cada um tem sobre o educador e a educadora, ou o mediador e a mediadora, do processo de aquisição do saber. Ao final do capítulo tentarei apresentar as aproximações, e afastamentos de seus conceitos de educação e educadores e realizar correlações entre suas obras e influências.

### **3.1.1 Precusores do pensamento crítico e libertário**

Tolstoi e Illich de maneira especial, e Freire de forma não tão intensa mas nem por isso menos relevante, podem ser relacionados entre os críticos da educação burguesa do século XIX e XX, entre os quais se encontram Willian Godwin, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail

Bakunin, Piotr Kropotkin e Francisco Ferrer y Guardia, e que têm sido usualmente ignorados, mal-interpretados e mal compreendidos (CHAPPELL, 1978). Em maior ou menor grau, todos estes autores esposaram a crença no ser humano, como possuidor de uma inclinação natural para o bem, o que de certa forma os coloca em linha com Rousseau.

No entanto, o que é importante ressaltar, e o que o que os torna relevantes para minha pesquisa, é a convicção comum a todos de que o ser humano pode construir autonomamente, ainda que não isoladamente ou sem as relações que os tornam humanos, seu conhecimento, a si e às diferentes formas de organização social que tenham por finalidade o bem estar, a sobrevivência da espécie e a emancipação humana, tendo como parte relevante desta possibilidade a prática da transmissão, aquisição e síntese de novos conhecimentos.

Cronologicamente, o primeiro crítico desta série é **Willian Godwin** (1756-1836). Ele foi o primeiro europeu a desenvolver uma compreensiva crítica anarquista à então nascente sociedade moderna. Sua crítica a toda forma de governo e sua crença na capacidade independente de todo homem e mulher de desenvolver seu intelecto de forma independente, formam a base do pensamento anarquista moderno. Sua crítica à educação se baseava numa máxima do Iluminismo: *O progresso social mediante o uso e o desenvolvimento da razão humana*. Sua sociedade igualitária e anarquista viria por via não revolucionária, como sucessora de uma fase democrática transitória. Quanto à educação ele chega a afirmar:

O projeto de uma educação nacional deveria ser uniformemente desencorajado devido à sua óbvia aliança com o governo nacional. Esta é uma aliança de natureza ainda mais formidável do que a velha e muito contestada aliança da igreja com o estado. Antes de colocarmos uma tão poderosa máquina sob a direção de um agente tão ambíguo, nos convém considerar bem o que estamos fazendo. O governo não falhará em usá-la, para fortalecer suas mãos, e perpetuar suas instituições<sup>77</sup>(GODWIN, 1976, p.616).

---

<sup>77</sup> . . . the project of a national education ought uniformly to be discouraged on account of its obvious alliance with national government. This is an alliance of a more formidable nature than the old and much contested alliance of church and state. Before we put so powerful a machine under the direction of so ambiguous an agent, it behooves us to consider well what it is that we do. Government will not fail to employ it, to strengthen its hands, and perpetuate its institutions.

Sua crítica era tanto à educação promovida pelo estado quanto pela Igreja (CHAPPELL, 1978, p.358), principalmente ao relacionar a irrelevância das “escolas dominicais” como agentes capazes de diminuir ou interromper o fornecimento de mão de obra dócil para as manufaturas. Quanto à educação pública ele afirma: ” Não é assunto do governo... tornar-se o preceptor de seus subordinados”<sup>78</sup> (GODWIN, *apud* CHAPPELL , p. 358).

Sua proposta para atender à necessidade de ampliar a capacidade de leitura da população e aprofundar as raízes da cultura incluíam o uso da literatura, os grupos voluntários de discussão e a maximização do contato entre os saberes presentes na sociedade - uma interessante aproximação da idéia de redes locais, aprimorada e desenvolvida por Ivan Illich (1971) no século XX. Ele antecipou alguns problemas de sua proposta ao considerar difícil encontrar um número razoável de mestres e pessoas ilustradas não totalmente doutrinadas pela igreja e pelo estado. Isto fazia com que ele fizesse alguma concessão ao ensino público, como lembra CHAPPELL (1978, pág. 358) que resume assim o ponto de vista de Godwin sobre a educação:

O instrumento para a educação básica, moral e política não pode estar associado com nenhum governo ou instituição eclesiástica, nem pode esta educação ser levada a cabo por nenhum corpo seja ele secular ou religioso. A educação pode ser desenvolvida apenas pela interação social e guiada por grupos de preceptores esclarecidos que investigarão uma variedade de tópicos e compartilharão<sup>79</sup> suas conclusões. Seus ouvintes serão instigados a comunicar suas aquisições ainda a outros, e o círculo de instrução crescerá perpetuamente. A razão se espalhará e não a simpatia bruta e não inteligente<sup>80</sup> (CHAPPELL, 1978, p. 359).

**Max Stirner** (1806-1856) foi um crítico muito mais ácido da educação tutelada pelo estado. Sua posição foi de defesa da absoluta

---

<sup>78</sup> it is not the business of government . . . to become the preceptor of its subjects.

<sup>79</sup> (nota de tradução: a palavra *impart* tem um sentido mais amplo do que simples comunicar, não existindo a nuance em português, que seria algo como passar adiante, com o conteúdo que é transmitido, parte de quem o outro é.)

<sup>80</sup> the instrument for moral, political and basic education cannot be associated with any government or ecclesiastical institution, nor can this education be carried out by any educational bodies whether secular or religious. Education can only be developed by social interaction and communication guided by groups of enlightened preceptors who will investigate a variety of topics and share their conclusions. "Their hearers will be instigated to impart their acquisitions to still other hearers, and the circle of instruction will perpetually increase. Reason will spread, and not a brute and unintelligent sympathy."

individualidade e de crítica a toda forma de governo. Segundo ele o homem livre se diferenciava do homem educado por ser este “subserviente aos seus pensamentos, os quais foram dominados por valores sociais aceitáveis ditados pelo estado” (STIRNER, 1967 *apud* CHAPPELL, 1978, p.360).<sup>81</sup> Comparando os sistemas de autoridade anteriores, baseados na cátedra de estudiosos sob os auspícios da igreja, os novos sistemas de educação popular de sua época eram vistos por ele como instrumentos de manutenção da relação senhor-escravo na nova economia, o que tornava este sistema tão ou mais danoso que o anterior. Opondo-se à educação universal de Comênio, com sua inclinação ao pragmatismo, Stirner acusava o mesmo de ser um refinado sistema de doutrinação para a submissão ao Estado. Segundo ele, a liberdade de vontade do estudante era sacrificada na típica relação professor/aluno onde a crença principal é a de que o bem estar do aluno repousa sobre a expertise do professor e das instituições (SPRING, 1975). Segundo CHAPPELL (1978), Stirner teria rejeitado qualquer expressão reformadora de escola, como as que foram propostas por Ferrer e por Tolstoi. “Educação era vida e socialização era um produto da cultura, não das escolas”, diria ele.

**Pierre-Joseph Proudhon** (1809-1865) é popularmente reconhecido por suas contribuições à economia, principalmente sua proposta de sistema bancário natural, crédito livre e câmbio eqüitativo, e à sociologia na concepção futurista da sociedade como uma federação livre de cooperativas de trabalhadores. A concepção educativa de Proudhon é muito próxima da de Mikhail Bakunin. Em sua obra *Idea of Revolution in the Nineteenth Century*, de 1851, ele sugere que um sistema educacional estatal, através da separação da instrução intelectual e da instrução profissionalizante, serviria somente para aumentar a distinção entre as classes, expandir a tirania governamental e a sujeição da classe trabalhadora (CHAPPELL, 1978, p. 361). Este alerta de Proudhon se aproxima da crítica de Marx à ideologia como originária da separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, e se contrapõe à origem do idealismo grego da *scholé*, como espaço das idéias e não do trabalho manual. Neste sentido Proudhon argumenta contra o senso de superioridade

---

<sup>81</sup> Esta citação aparece no escrito de Karl Marx (1842) “NEUE RHEINISCHE ZEITUNG”, citado por CHAPPELL, 1978

que os estudiosos ganham quando embarcam em uma carreira teórica separada da aplicação prática.

Para Proudhon, sempre que existisse integração entre teoria e prática, ou “quando esta se torna ao mesmo tempo o treino da mente e sua aplicação sobre os assuntos práticos no espaço de trabalho e em casa” (CHAPPELL, 1978, p. 362), o controle do governo desapareceria, uma vez que as disparidades entre teoria e prática seriam dissolvidas e a separação entre classes, desmascarada, o que deixaria de alimentar o jogo de controle exercido pelo governo. Levando em conta a presente ênfase em planos de desenvolvimento voltados ao mercado, a esterilidade acadêmica e a insistência de alguns autores como MORAES (2006) na capacitação profissionalizante como solução às mazelas da sociedade, seria interessante lembrar o que diz Proudhon:

Se a escola das minas é alguma coisa mais do que o trabalho real nas minas, acompanhado dos estudos convenientes à indústria mineradora, a escola terá como seu objeto, criar, não mineiros, mas chefes de mineiros, aristocratas<sup>82</sup> (PROUDHON *apud* SHATZ, 1971, p. 111).

Neste sentido ele termina por desmascarar uma situação presente e tida como fato inexorável em nossos dias:

Não foi para o Povo que foram fundadas a escola politécnica, a escola normal, a escola militar de St. Cyr, a escola de Direito: foi para apoiar, fortalecer, e fortificar a distinção entre as classes, de forma a completar e tornar irrevogável a separação entre a classe trabalhadora e a classe dominante<sup>83</sup> (PROUDHON *apud* SHATZ, 1971, p. 111).

**Michail Alexandrovitch Bakunin** (1814-1876), reconhecido por muitos como o pai do anarquismo contemporâneo, participante de iniciativas revolucionárias em Paris, Dresden e Praga e escritor compulsivo, foi

---

<sup>82</sup> If the school of mines is anything else than the actual work in the mines, accompanied by the studies suitable for the mining industry, the school will have for its object, to make, not miners but chiefs of miners, aristocrats.

<sup>83</sup> It was not for the People that the Polytechnic, the Normal School, the military school at St. Cyr, the School of Law, were founded: it was to support, strengthen, and fortify the distinction between classes, in order to complete and make irrevocable the split between the working class and the upper class. *idem*.

tremendamente influenciado pelas idéias de Proudhon, principalmente quanto ao cooperativismo produtivo. A sua idéia de educação se aproxima das de Proudhon na sua rejeição à tutela do Estado e à denúncia dos interesses que subjazem a educação assim chamada pública como sendo de natureza socioeconômica na preservação das disparidades de classe e acesso à riqueza. O conceito de sociedade de Bakunin, que posteriormente se tornou central em Kropotkin, era o da mútua interdependência de indivíduos, cooperando voluntariamente em todos os seus esforços, sem a necessidade de nenhuma obrigação compulsória a não ser as das leis da natureza humana e do meio ambiente.

Para Bakunin a principal tarefa da sociedade pós-revolucionária seria a educação de seus membros, baseada na pesquisa científica sobre a natureza e a sociedade, a essa iniciativa ele deu o nome de Educação Integral (BAKUNIN, 2001b), caracterizada pela busca do completo desenvolvimento do potencial individual através do uso abrangente tanto de aspectos práticos quanto teóricos do conhecimento humano.

A Educação Integral se dividiria em três áreas de pesquisa, como pré-requisitos encadeados: o estudo teórico das ciências; o treinamento técnico de acordo com as vocações; a moral e a ética, estas baseadas não no desprezo usual pela humanidade e a na ênfase no respeito pela autoridade, mas no desprezo pela autoridade e no respeito pela humanidade. Bakunin não desconsiderava o fato de que algumas pessoas possuam maior propensão que outras para a aprendizagem, mas que esta diferença era exagerada e que se devia mais às diferenças existentes na sociedade do que na natureza do indivíduo.

Admitidamente o sistema de Educação Integral de Bakunin possuía um componente inicial de natureza aparentemente autoritária, conforme já citado quando do estudo do termo autoridade como categoria epistemológica, no entanto este caráter só estava preconizado para os estados iniciais da educação das crianças pequenas, logo após este período a livre entrada e saída do processo seria a marca, como escreve MAXIMOFF:

Mas estas escolas [de educação integral] deveriam ser livres até mesmo da mais sutil aplicação ou manifestação do princípio da autoridade. Elas não seriam escolas no sentido aceito usualmente, mas academias populares,

nas quais nem pupilos nem mestres seriam reconhecidos, mas aonde as pessoas viriam livremente para buscar, se assim achassem necessário, a livre instrução, e nas quais, ricas em experiência, eles irão ensinar muitas coisas a seus professores que por sua vez trarão o conhecimento que lhes falte. Esta então será um tipo de fraternidade educacional entre jovens educados e o povo<sup>84</sup> (MAXIMOFF, 1953, p.334).

Como afirma CHAPPEL (1978) esta proposta de educação se tornaria viável somente em uma sociedade totalmente igualitária, e se apresentava como um contraponto dialético para com a educação “pública” no estado burguês, dirigida por uma classe dominante, a quem Bakunin dirigia as seguintes palavras:

Mas vocês [burgueses socialistas] não os ensinam, vocês os envenenam tentando lhes inculcar todos os preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídicos e econômicos que garantem sua existência, e que ao mesmo tempo destroem sua inteligência, retiram a têmpera de sua legítima indignação e debilitam sua vontade<sup>85</sup> (BAKUNIN *apud* MAXIMOFF, 1953, p.336).

**Piotr Alexeivich Kropotkin** (1842-1921), contemporâneo e participante da revolução Bolchevique, dela se distanciou por sua proposta de Anarco-comunismo, que entre outros pontos refutava frontalmente a ênfase evolucionista darwiniana na seleção natural e suas implicações políticas e sociais, afirmando que a luta pela existência se sustentava não na competitividade mas no sentimento de coletividade representado pela adaptação de todos os indivíduos às condições que melhor permitissem a sobrevivência da espécie; não na luta entre fracos e fortes, com a prevalência dos últimos sobre os primeiros, mas na cooperação e colaboração; na luta entre a espécie e o ambiente e não entre os diferentes membros de uma

---

<sup>84</sup> But these schools [of integral education] should be free from even the slightest application or manifestation of the principle of authority. They will not be schools in the accepted meaning, but popular academies, in which neither pupils or master will be known, but where the people come freely to get, if they find it necessary, free instruction, and in which, rich in experience, they will teach many things to their professors who shall bring them the knowledge that they lack. This then will be a sort of intellectual fraternity between educated youth and the people.

<sup>85</sup> But you [bourgeois socialists] do not teach them, you poison them by trying to inculcate all the religious, historical, political, juridical and economic prejudices which guarantee your existence, but which at the same time destroy their intelligence, take the mettle out of their legitimate indignation and debilitate their will.

espécie entre si (CHAPPELL, 1978, p. 362). Isto também se refletia em suas idéias sobre educação.

Crítico da educação nacional compulsória, Kropotkin antevia que a possibilidade de escolarização compulsória pública poderia, com sucesso, inculcar valores que eliminariam o pensamento independente e o espírito crítico:

Nós somos tão pervertidos pela educação, a qual desde a infância busca matar em nós o espírito de revolta, e desenvolver o de submissão à autoridade; nós somos tão pervertidos por esta existência debaixo do ferrolho da lei, a qual regula cada evento da vida – nosso nascimento, nossa educação, nosso desenvolvimento, nosso amor, nossa amizade – que se este estado de coisas continuar, nós perderemos toda a iniciativa, todo hábito de pensar por nós mesmos<sup>86</sup> (KROPOTKIN apud CHAPPELL, 1978, p.362).

Kropotkin atacou o pensamento individualista de Stirner em seu folheto *Anarquismo e Ciência moderna* (CHAPPELL, 1978, p. 363), especificamente quanto à seletividade do processo educacional para alguns indivíduos bem dotados, o que levaria a sociedade obrigatoriamente de volta à idéia de estado e do domínio de poucos sobre muitos. Ao mesmo tempo ele concordava com Bakunin e Proudhon na integração entre teoria e prática de forma a evitar a distinção em classes sociais. Ele sustentava sua posição ao citar grandes nomes da intelectualidade que combinavam sua genialidade com o trabalho manual, como Galileu fabricando seus próprios telescópios, Newton fabricando lentes para seus experimentos em ótica, Lineu e sua aproximação com a botânica enquanto trabalhava no jardim de seu pai. Ele alegava que a industrialização, e a inerente divisão de trabalhos, causou a destruição do interesse na produção de saber e na capacidade de inovação. Uma educação completa, para ele, deveria ser um composto de conhecimento científico e trabalho manual. Esta posição o aproxima de autores como Dewey e Montessori, e é plenamente observável em Freinet, Makarenko e no próprio Tolstoi. Ele descartava a idéia de escolas profissionalizantes, uma vez que

---

<sup>86</sup> We are so perverted by education which from infancy seeks to kill in us the spirit of revolt, and to develop that of submission to authority; we are so perverted by this existence under the ferrule of a law, which regulates every event in life - our birth, our education, our development, our love, our friendship - that if this state of things continues, we shall lose all initiative, all habit of thinking for ourselves.

estas serviam para manter a divisão entre trabalho manual e intelectual. Kropotkin enfatizava a autodescoberta facilitada pela integração entre manufatura e reflexão, que facilitaria e aceleraria o processo de aprendizagem.

Sobre a escolarização pública compulsória, a qual rejeitava, e sobre qual seria sua visão de educação ideal, um pequeno fragmento de sua carta de congratulações a Francisco Ferrer e à sua Escola Moderna resume bem sua posição:

Acima de tudo, educação no verdadeiro sentido da palavra: O processo e formação do ser moral, do indivíduo ativo, cheio de iniciativa, espírito empreendedor, coragem, liberdade da timidez de pensamento - uma característica distintiva do indivíduo educado de nosso período - ao mesmo tempo sociável, comunista por instinto, igual e capaz de sentir sua igualdade com todos os homens em todo o universo; iniciando emancipado dos princípios religiosos, estreitamente individualistas, autoritários os quais a escola inculca... Nós devemos permitir a mistura do trabalho manual ao intelectual, como pregado por Fourier e a Internacional... nós veremos então a imensa economia de tempo que será imaginada pela mente jovem desenvolvida ao mesmo tempo pelo trabalho das mãos e da mente (GOLDMAN, 1969, p.155).

**Francisco Ferrer Y Guardia** (1859-1909), aparece aqui imediatamente antes de Tolstoi por ser como ele, alguém que foi além da crítica ao sistema educacional existente, mas que investigou e praticou a educação libertária em sua “Escola Moderna” - ainda que não possa ser categorizado estritamente como anarquista - e estimulou pelo exemplo, mais de cem reproduções da mesma na Espanha e em dezenas de casos em outros países, inclusive com associados e extensões em escolas anarquistas no Brasil do início do século XX, principalmente na cidade de São Paulo (MORAES, 1999). A prática deste tipo de abordagem na educação lhe custou a morte prematura por fuzilamento pelo governo espanhol, sob a acusação de estimular a sedição, em 1909.

Assim como Tolstoi, Ferrer cria que a formação – ou melhor categorizando, a Paidéia do ser humano - e não a revolução, era o meio próprio para implementar a mudança social. Sua experiência de Escola Moderna, relatada em detalhes no livro de mesmo nome (FERRER, 1960), funcionou de 1901 até o ano de seu fuzilamento. Financiada pelo estipêndio destinado por uma de suas antigas estudantes, este experimento tinha como

inspiradores diretos os pensamentos de Lousie Michel e a escola de Mont-MArtie; Paul Robin, e a escola de Cempuis para crianças pobres e Sebastian Faure, e a escola comunitária La Ruche ( A colméia) (CHAPPELL, 1978). Seus princípios eram: dar acesso a todos, mediante a cobrança de mensalidades muito baixas; a familiarização com o método de pesquisa científica; a lógica rígida, aplicada com discrição e na progressiva disposição da vontade; na auto-crítica e não só na crítica ao outro. Assim como Tolstoi, sua maior dificuldade era a de encontrar material impresso a ser usado em sua escola, diferentemente deste ele não chegou a produzir tais materiais, abundantes no caso do autor russo. Ele evitava qualquer forma de dogmatismo, religioso ou não, e inclusive ressaltava que a escola deveria evitar qualquer indução ao pensamento revolucionário, deixando a cargo de cada um suas descobertas e opções. O sucesso de suas idéias - que entre outros lugares começava a se espalhar pelas Américas do Sul (São Paulo, Buenos Aires e Montevideú, por exemplo) e do Norte (Nova York e Nova Jersey) - foi abruptamente interrompido quando de sua morte violenta em outubro de 1909 (CHAPPELL, 1978).

A importância do resgate destes autores como críticos e propositores de formas alternativas de transmissão, produção e aquisição de novos conhecimentos, tem a finalidade de ressaltar alguns pontos de vista que podem servir de subsídio crítico na discussão sobre alguns enfrentamentos atuais na área da Educação, principalmente no que diz respeito à autonomia, apatia, estratégias de aprendizagem, quando observado o indivíduo educado; além de chamar a atenção para a educação compulsória como mecanismo de reforço da estrutura da sociedade de classes e da geração de consumidores acríticos e passivos dos produtos e serviços da economia global.

Seguindo a trajetória aberta por estes autores na crítica à educação compulsória e orientada pelas necessidades criadas pelo mercado, outros autores, a começar por Tolstoi, ainda no século XIX, seguido por Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt, Paul Goodman, no século XX, desafiaram e construíram propostas aos caminhos usuais na formação humana. Talvez as alternativas aos dilemas enfrentados não esteja em se proporcionar mais das mesmas soluções já tentadas repetidas vezes, ainda que com roupagens sempre novas, nem na terapeutização do fracasso escolar ou na subordinação

ao pensamento global, mesmo que maquiado sob a forma de ecopedagogias (BOWERS, 2004) ou outras denominações curiosas que por fim subscrevem, ainda que sutilmente, a cultura industrial globalizante.

Mais recentemente, já no século XXI, autores como C.A. Bowers, Gustavo Esteva, Madhu Prakash, Dana Stuchul e outros têm construído propostas e alternativas que transcendem a própria Pedagogia Crítica e apontam para diálogos possíveis que incluem o resgate de alguns dos valores aqui expressos e a abertura de um diálogo com as formas tradicionais de geração de conhecimento calcadas, por exemplo, nas relações intergeracionais das populações tradicionais.

A negação da separação entre teoria e prática, trabalho e pensamento e o estabelecimento de diálogos com outras formas de saber para além do pensamento científico, que negam a superação etapista da modernidade, e que ao contrário abraçam a diversidade e a polifonia de influências como valores, podem ser, ao contrário de um retorno ao passado, uma alternativa de construção do futuro que esteja calcado na interação e convivência com as práticas que nos antecedem, mais que nas formas reinventadas - e por vezes requentadas - idealizadas e forjadas na atual forma globalizada da matriz capitalista moderna.

### **3.2 TOLSTOI... PEDAGOGO?????**

*“... na sua obra há algo que não ficou no passado, que pertence ao futuro”  
Lênin sobre Tolstói,  
Obras completas, tomo 20, p.23*

Lev Nicholaevich Tolstói (1828-1910) fez parte de um amplo movimento pela instrução promovido pela intelectualidade democrática russa no meio do século XIX, na fase de transição da Rússia feudal para a Rússia burguesa, com diferentes ênfases dadas por diferentes abordagens, desde a liberal burguesa até a revolucionária. No entanto suas idéias peculiares não são facilmente encaixáveis em qualquer tendência de então e talvez por isso tenham sido tão radicalmente originais e tido tanta influência para além da Rússia.

O século XX não seria o que foi sem a influência de Leo Tolstói. A afirmação acima se sustenta em autores como ZWEIG (1952, P.14), que ao citar o papel de instigação que teve o pensamento do autor sobre movimentos mundiais tão antagônicos quanto a política de não-violência de Gandhi - que manteve prolífica correspondência pessoal com Tolstói na juventude - e a revolução Leninista - que admitia a violência na luta de classes - afirma:

Assim como os rios correm do paraíso, em sentidos exatamente opostos, os pensamentos de Tolstói tiveram o curioso destino de fecundar os movimentos espirituais do século vinte, que são precisamente os mais incompatíveis (ZWEIG, 1952, p. 35).

A presença da inspiração de Tolstói em movimentos como a Revolução Bolchevique, a Revolução Indiana, o Movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, sob a liderança de Martin Luther King, a resistência à guerra do Vietnam e ao serviço militar obrigatório, entre outros, é fato bem documentado por livros, artigos e tratados como o de ZWEIG, LAVRIN (1960) e GREEN (1986). No entanto, sua influência na área de educação guarda um profundo, e mesmo curioso, silêncio.

Preocupado desde cedo com a educação - aos 21 anos iniciou-se como professor dos camponeses de sua região - sempre se apresentou neste cenário como crítico severo de métodos pedagógicos e como escritor prolífico sobre a ciência da educação (YEGOROV, 1988). A sua extensa produção na área de educação foi mais constante em sua vida do que sua atividade amplamente conhecida como escritor de “Guerra e Paz”, “A morte de Ivan Illich” e “Ana Karenina”, como sugere MOSSMAN (1993, p. 126) ao dizer: “A Educação foi a companheira constante de Tolstói, a literatura sua amiga em alguns momentos”<sup>87</sup>.

Como afirmado acima, seu envolvimento com o tema da educação começou ainda jovem, em 1849, antes da libertação da servidão dos camponeses russos (setembro de 1861), e se intensificou a partir desta mudança social, motivado pela situação de opressão e não inserção na

---

<sup>87</sup> “*Education was Tolstoy’s Constant companion, writing his sometimes friend.*”

sociedade russa sob a qual viviam os camponeses analfabetos, e a irrelevância e falta de sentido do progresso e da cultura formal a que tinha acesso a elite russa à qual pertencia Tolstói, para estes seres humanos reificados em sua relação com os senhores de terra russos. Mesmo após o breve período de reformas burguesas, os camponeses se tornavam igualmente coisificados pela nascente burguesia industrial russa pós-libertação.

Diante das possibilidades que via nas práticas pedagógicas

As investigações pedagógicas de Tolstói ...tinham por objectivo fundamental a instrução do povo... Além disso colocou os problemas iniciais e fundamentais da pedagogia: Qual o objecto desta ciência, quais são os seus métodos de investigação e o conteúdo dos conceitos mais importantes, que ligações existem entre a teoria e a prática, quais são as tarefas da escola? (YEGOROV, 1988. p. 8)

Encarando a situação camponesa como desafio e as práticas pedagógicas como possibilidades, afirmava: “Devemos, passo a passo, partindo de uma quantidade infinita de factos, avançar na solução das questões da ciência da educação” (TOLSTOI, 1988, p.82).

Suas iniciativas e contatos com as idéias e os pensadores da educação europeia no século XIX, como Froebel e Pestalozzi - autores e métodos que critica duramente ao verificar pessoalmente sua aplicação na Suíça e na Alemanha (COHEN, 1981, p. 242). Sua originalidade é observável pela sua capacidade de propor como categorias da educação, ainda no último quarto do século XIX, princípios como os da liberdade, igualdade, autonomia, temas geradores, diálogo, o pensamento crítico, aprendizagem significativa, a heurística<sup>88</sup>, a crítica à escolarização compulsória, aos conteúdos desconectados da vida e dos interesses dos aprendentes, entre outros aspectos que serão explorados e documentados mais adiante. Sua maneira de perceber as possibilidades e limitações da inclusão ou exclusão destes valores na formação humana, o conecta de forma sutil a autores posteriores como Paulo Freire e Ivan Illich. Esta mesma influência, porém mais direta e bem documentada, se percebe em outros autores da educação como Montessori, Vigotsky (BERTHOFF, 1978, p. 254), Neil (COHEN, 1981, p. 251), Steiner

---

<sup>88</sup> a arte de fazer descobertas

(BARTGES, 2003, p. 152), Dewey (COHEN, 1981, p. 246) e Sylvia Ashton-Warner (ASHTON-WARNER, 1986, p. 28-30), no início do século XX; e Gatto (COHEN, 1981, p. 251)<sup>89</sup>, John Holt (HOLT, 2006) e George Dennison (COHEN 1981, p. 251)<sup>90</sup>, na segunda metade do mesmo século e até o presente. Algumas propostas feitas por estes autores são tão semelhantes e paralelas às de Tolstói, que, ou apontam para sua influência e a polinização cruzada de suas idéias, ou evidenciam que estes grandes pensadores trilharam caminhos semelhantes em sua análise de mundo e especificamente da educação, a partir de contextos diversos e chegaram a conclusões assombrosamente semelhantes.

Sobre Tolstói, por sua vez, se pode reconhecer a influência que exerceram Montaigne, Etienne de La Boétie, Rousseau, Comenius, Uchinski, Thoreau<sup>91</sup>, Proudhon - com quem manteve contato e correspondência entre 1859/60 - e Charles Dickens - a quem conheceu assistindo a uma conferência sobre educação em 1859 na Inglaterra (YEGOROV, 1994).

A suspeita, igualmente citada e evidenciada por alguns autores posteriormente citados em minha pesquisa, é de que, na verdade, como seres históricos e autores de parte da história da educação, mais de que de seus livros, de forma direta pela leitura ou pela sua imersão contextual, existe uma enorme quantidade de coincidências entre propostas e que com muita possibilidade as idéias de Tolstói tiveram papel seminal nas reflexões sobre a educação, transformação social e liberdade, defendidas por Freire e Illich. Tal suspeita é corroborada por alguns artigos e livros que citarei quando da análise conjunta dos três autores.

A educação está tão forte, pressuposta, indelével e dependentemente ligada à escolarização compulsória a comando do Estado, do modelo de sociedade industrial administrada e a serviço do modelo vigente, que esta pode ser uma das razões para que mesmo autores exaustivos na

---

<sup>89</sup> Ver também: GATTO, John Taylor **Emburrecendo-nos Cada Vez Mais - o currículo oculto da escolaridade obrigatória** porto editora, 2005, e **A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling**, Berkeley, 2002.

<sup>90</sup> Ver também: DENNISON, George. **The Lives Of Children**. The story of the First Street School, EUA: 1969).

<sup>91</sup> As obras destes autores e outros clássicos podem ser encontradas na forma de e-book no site <http://www.culturabrasil.org/download.htm>. Como **A desobediência civil** de Thoreau, citada em três das obras de Tolstói, e **O discurso da servidão voluntária** de Etienne de La Boétie.

área, como PALACIOS (1984) nem sequer mencionem Tolstói e suas críticas a estes dois sistemas - ainda que autores por ele estudados, como os já citados Neil e Steiner, além de Dewey e Montessori, assumidamente tenham se inspirado em suas idéias. Um fato que causa espanto ao se investigar o pensamento educacional de Tolstói é relacionar o conhecimento universal de suas obras e sua importância na literatura mundial, ao fato da pouca ou nenhuma referência a seu grande número de livros e artigos sobre educação no ocidente. A investigação que pretendo relatar neste capítulo é uma forma de resgatar parte deste conhecimento e relacioná-lo com as propostas críticas e libertárias mais presentes e conhecidas em nosso contexto e na realidade latino-americana em educação.

Para Tolstói, escrever foi a grande motivação para ensinar a escrever (MOSSMANN, 1993). Na metade do século XIX a maior parte da população russa, os camponeses, era analfabeta. O abismo entre ricos e pobres e a manutenção das massas oprimidas em silêncio apático eram em parte sustentadas por essa situação, o que explicava em grande parte a inércia dos problemas e antagonismos sociais e a permanência da exclusão (YEGOROV, 1994). Semelhante a Paulo Freire, Tolstói entendeu que a alfabetização e a educação eram “a mais premente necessidade do povo russo”. No entanto, sua preocupação com estes temas não o colocava na trincheira do progresso, uma vez que trazia embutida uma crítica ao uso da educação como instrumento de domesticação, pela razão de que ele percebia que o desenvolvimento do recente capitalismo russo estava subordinando a alfabetização e o conhecimento técnico e científico a seus próprios objetivos, não levando em conta o bem comum e somente servindo para criar novos antagonismos sociais (YEGOROV, 1988). Neste sentido ele afirma sobre o conhecimento levado a cabo pela educação escolar:

“Não somente este conhecimento não satisfaz o principal critério para a essência da ciência, o qual é servir para o bem do povo, mas ele persegue um alvo, deliberada e diametralmente oposto, objetivamente: manter a maioria do povo em sujeição à minoria, recorrendo a toda sorte de sofismas, interpretações equivocadas, fraudes e trapaças para que assim se consiga” (TOLSTOI, citado por YEGOROV, 1994, p.648)<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> “Not only does this knowledge not satisfy the main criterion for the essence of science, which is to serve the good of the people, but it pursues a diametrically opposed and quite deliberate

É interessante, neste ponto, entender duas categorias claramente diferenciadas por Tolstoi: Educação e Cultura<sup>93</sup>. Na concepção do autor, a confusão entre educação e cultura reside na falsa pressuposição de que onde não existe educação não existe cultura. (COHEN, 1981). Ele cria que a cultura, em seu amplo sentido, emerge das numerosas influências que desenvolvem o ser humano, expandindo seu conceito de mundo e provendo-o com novos conhecimentos.

A cultura, para Tolstoi, é conferida a alguém através dos jogos infantis, sofrimento, festas, perdas, realizações, livros, trabalho, instrução, artes, ciência e pela vida como um todo (TOLSTOI, 1988, p. 135-156) e seria derivada da mescla entre a instrução consciente no sentido pedagógico e da sugestão inconsciente manifestada no ambiente social e natural e nas ações do educador (CHAPPELL, 1978). Assim:

a cultura deveria ser vista como a combinação total de influências de um ser humano sobre outro; enquanto a educação é a influência de um ser humano sobre outro de modo a inculcar certos costumes morais. Educação é compulsória, um ato de força de um ser humano sobre outro para moldá-lo de modo agradável a nossos próprios olhos. Por outro lado, cultura é um produto das relações livres entre pessoas, baseado na necessidade de uma em adquirir conhecimento e da outra compartilhar o conhecimento que tenha adquirido. (COHEN, 1981, p. 244)<sup>94</sup>

Nas palavras de Tolstoi:

A educação é a acção coercitiva e violenta de uma pessoa sobre outra com o fim de educar um homem que nos parece ser bom; e a instrução - *obrazovavic* - é a relação livre das pessoas que tem como base a necessidade de um adquirir informação e de outro comunicar a informação

---

aim, namely to keep the majority of people in thrall to the minority, resorting to all kinds of sophistry, misinterpretation, deception and cheating to do so.”

<sup>93</sup> Sempre que a palavra cultura aparecer referenciada em Tolstoi como em oposição à educação, é devido ao fato de que em português, como em francês e inglês, não existe um termo tão amplo como o russo *obrazovavic*. Optei pelo uso semelhante à tradução inglesa (culture) uma vez que a tradução francesa (instruction) remete mais ao seu oposto em português. O termo alemão *Bildung* e o termo grego *Paidéia*, se aproximam mais do conceito original russo que envolve as letras, as artes, as ciências, as experiências pessoais e o desenvolvimento físico na formação de uma pessoa.

<sup>94</sup> Thus culture should be viewed as the combined total of influences that life exerts upon man; whereas education is the influence of one man on another in order to inculcate certain moral customs. Education is compulsory, an act of force of one man upon another to fashion him pleasingly in our eyes. On the other hand, culture is a product of the free relations between people, based on the need of one to acquire knowledge and of the other to share the knowledge he has acquired.

já adquirida (TOLSTOI, 1988, p. 139 - *citação do russo em itálico não consta da versão portuguesa*).

Ainda citado por COHEN (1981), Tolstoi afirma que “Não existe o direito a ser educado”, mas o privilégio de todos de se ter acesso à cultura, que além da passagem de conhecimento possibilita a geração de conhecimento novo oriundo do interesse dos que dele participam e não de outrem. Este seria o ponto de inflexão onde Tolstoi se afasta do pensamento de Rousseau ao defender o protagonismo e a centralidade do interesse do educando e não o do educador ou da sociedade que o educa, numa posição de maior valor dado ao indivíduo do que ao contrato social e ao tutor.

Em 1901, em carta endereçada a um amigo (TOLSTOI, 1988, p. 234) ele diminui a distância entre os dois conceitos e admite que marcá-los como diferentes, tão fortemente como fez a princípio (1862), tendia a ser artificial, uma vez que “educação e instrução são inseparáveis”, mas continuava, na mesma carta a manter a diferença conceitual entre as duas categorias e a questionar a concepção burguesa de educação determinada pela sociedade e o Estado, baseada na ausência de liberdade e igualdade.

O desapontamento de Tolstoi com o sistema educacional europeu se baseava em que, na sua opinião, os educandos, que deveriam ser o centro, a motivação e o objetivo do sistema, eram na verdade o fator mais negligenciado no pensamento educacional (COHEN, 1981), em outras palavras, os menos ouvidos, e sobre quem se decidia da maneira mais arbitrária.

A partir de tais concepções Tolstoi fundou a Escola de Yasnaia Poliana, em sua fazenda natal, primeiramente e de maneira experimental em 1849 e depois brevemente de 1859 a 1862, com a contratação de alguns educadores treinados por ele, após sua viagem de investigação sobre a pedagogia Européia. Após 1862 a escola foi fechada pela polícia, e reaberta de 1870 a 1876, de novo fechada, reabrindo na década de 1880 funcionando até o fim de sua vida em 1910 (YEGOROV, 1988). Esta experiência serviu de inspiração para a abertura de mais de uma centena de escolas semelhantes em sua província e influenciou a pedagogia soviética, principalmente a reforma

da escola geral e profissional russa dos anos 80 do século XX (YEGOROV, 1988, p. 28).

Coerente com sua concepção de que a escola deveria ser um laboratório, Yasnaia Poliana foi o lugar onde ele encontrou a inspiração para seus escritos sobre educação, para a elaboração de sua cartilha, dos quatro livros de leitura e de sua “Nova Cartilha”, esta com mais de 36 edições e mais de 100 mil exemplares vendidos antes de 1910. Sua opinião pessoal sobre a primeira cartilha, expressa em carta ao amigo Strakhov em 12 de Novembro de 1872, era de que tinha “certeza de ter erigido um monumento” (BERNARDINI, 2005), assim parecia ao autor que considerava suas outras obras primas – como “Guerra e Paz” - como “menores”. Os contos da Nova Cartilha se encontram disponíveis em português em uma cuidadosa tradução do russo desde 2005<sup>95</sup>. Foi sua “Nova Cartilha”, e seus quatro livros de leitura, que receberam o mesmo reconhecimento público como sendo, na opinião dos críticos da época, “a obra capital de sua vida” (BERNARDINI, 2005, p. 22).

Em 1861, Tolstoi publica uma revista pedagógica mensal com o nome de “Revista da Escola de Yasnaia Poliana”, que contou com doze edições até ser proibida pelo governo. Os artigos, eram na maior parte de sua autoria, mas vários professores que utilizavam seus métodos e autores europeus contra e a favor de suas idéias a utilizaram para ampla discussão sobre a ciência da educação. Parte destes artigos encontra-se disponível em português no livro “Obras pedagógicas”, de 1938, em re-edição impressa em 1988. Entre estes artigos se destacam para os fins desta pesquisa: “*As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou nós devemos aprender com elas?*”, de Setembro de 1862 e “*Sobre os métodos de ensinar a ler e a escrever*”, de Fevereiro do mesmo ano. Do mesmo livro “*Conselhos ao professor*” de 1872, traz algumas descrições do papel e conceito de educador para Tolstoi.

Apesar de extremamente interessante, o estudo sobre sua escola - que sempre manteve sobre sua porta uma placa com os dizeres “Entre e saia livremente”, numa alusão bem humorada à placa na entrada do inferno de Dante: “*Deixai toda esperança, vós que entraís*” – e sobre suas posições

---

<sup>95</sup> TOLSTOI, Liev. **Contos da Nova Cartilha. Primeiro livro de leitura.** Trad. Maria Aparecida B. P. Soares. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2005.

sobre a educação, o governo e a humanidade, será deixado aqui como sugestão para aprofundamento futuro, uma vez que o objetivo perseguido nesta pesquisa é de desvelar o perfil do educador que emerge de suas obras. O importante ao citar estes fatos que cercam sua atividade na formação de um pensamento sobre educação, sua escola e seus escritos, é deixar claro que o perfil de educador proposto por este que foi cognominado por ZWEIG de “pedagogo do universo”, não foi oriundo do idealismo de um nobre sonhador enfadado com a futilidade de sua vida campestre, mas de um homem, que principalmente após a sua crise existencial e conversão cristã em 1875, obteve suas impressões pedagógicas da observação da experiência e que por isso, construiu teorias que se apresentam como expressão da prática, nunca como idealizações desconectadas de fatos e pessoas reais, mas sim localizadas e contextualizadas no tempo e no espaço e oriundas de vivências e pessoas com quem conviveu. Antes de aprofundar-me na descrição do perfil de educador, fica o estímulo à leitura e investigação de suas cartas, seu contato com o jovem Gandhi pouco antes de morrer, com Trotski e Checkov de quem foi inspirador, sua influência sobre Vygotski e Makarenko, seus inúmeros pequenos contos, alguns dos quais contados e redigidos pelos alunos camponeses de sua escola, sua “Confissão” e sua proposta de não-violência em seu livro mais querido “O Reino de Deus está em vós”.

### 3.2.1 O Educador em Tolstoi

*“Os olhos são a parte da mente voltada para fora”*

*Henry Geiger*

A principal ênfase do educador Leão Tolstoi esteve sempre ligada à característica que o tornou conhecido: a criatividade.

Se o aluno não aprende desde a escola a criar, ele saberá apenas imitar durante toda a vida. Depois de ter aprendido a copiar, bem poucos são capazes de fazer uma aplicação pessoal de seus conhecimentos (TOLSTOI, 2000)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> TOLSTOI, Leo. **La escuela de Yasnaya Poliana**. Barcelona: coletivo anarquista. E-book edition. 2002, sem paginação.

Seus métodos de ensinar a ler e escrever enfatizavam também a necessidade da criatividade do educador e de sua capacidade de usá-la em resposta às necessidades percebidas à sua volta. Esta **criatividade** do educador se manifestava através do trabalho prático, e se mostrava como necessária diante da confiança na criança e da defesa de que a esta deveria ser garantida a máxima liberdade, que ele reputava como sendo o “único e essencial critério da educação” (YEGOROV, 1994). Ao se observar seu primeiro livro: “*Os quatro períodos do desenvolvimento*”, escrito na forma de artigos entre 1852 e 1857, é possível perceber que em todas as histórias fica clara a necessidade de uma **atitude respeitosa** com relação à personalidade da criança (YEGOROV, 1994). Estas características da pedagogia de Tolstói antecipam aquelas que hoje são amplamente reconhecidas como valores presentes na chamada “educação progressista”, desenvolvida no século XX (COHEN, 1981).

Além de as crianças possuírem a liberdade de entrar e sair de sua escola quando quisessem (apesar de o fato que realmente ocorresse fosse que elas costumavam permanecer lá até altas horas e terem de ser mandadas de volta a casa com insistência, conforme relatado por escritos de seus ex-estudantes e por ele mesmo em diversas ocasiões) (YEGOROV, 1988)<sup>97</sup>, os educadores e educadoras também eram **livres para ensinar** da forma e da maneira que eles percebessem que melhor se encaixava na situação vivenciada, e que melhor dominassem, tão somente sendo requerido que houvesse um **tato** especial e o uso da **sensibilidade** (SIMMONS, 2000).

O caos e o barulho eram a ordem natural das coisas:

Penso que a desordem aparente é útil e insubstituível, embora pareça estranha e incômoda para o professor. Vejo-me obrigado a falar muitas vezes das vantagens desta organização e digo o seguinte sobre as supostas inconveniências. Primeiro, esta desordem ou ordem livre parece-nos horrível porque estamos habituados ao sistema em que fomos educados. Segundo, aqui, assim como em muitos casos semelhantes, a violência só é empregue devido à precipitação e à falta de respeito pela natureza humana... se esperarmos um pouco mais, a desordem (ou animação) transforma-se naturalmente numa ordem muito melhor e mais forte do que as pessoas imaginam (TOLSTOI, 1988; p. 73).

---

<sup>97</sup> Conforme se encontra citado em seu livro *La escuela de Yasnaia Poliana*, e nas obras de Morosov, que foi seu aluno e num relato em jornal de Yevgni Markov, citado por YEGOROV, 1988.

A principal tarefa do professor era **saber ouvir e perceber** o que este barulho dizia e a ele responder com a citada criatividade, mais do que saber fazer uma exposição a um grupo de estudantes silenciosos.

Conforme anteriormente afirmado, um dos conceitos chave para a atuação do educador era o de cultura e não o de educação. Porém, a cultura transmitida não era o ponto de chegada ou a tarefa dada ao educador. A emergência da cultura era o ponto de partida para a busca de formas melhores e novas de fazer as coisas que dela faziam parte. Um conceito de educação onde a cultura é dependente do educador e da instituição, onde o educador permite que o mundo exterior incida sobre o pupilo<sup>98</sup> somente na medida em que isto interesse ao seu objetivo pedagógico, que cerca o aluno de uma barreira impermeável contra as influências mundanas, e que só permite que aquilo que ele ou ela considera vantajoso, atual e útil atinja seu estudante era contrário aos princípios de Tolstoi. “Deve haver algo mais fundamental para ensinar do que esta versão da ‘última palavra’ do que existe na cultura e na educação” (TOLSTOI *apud* GEIGER, 1968, p.10). O educador e a educadora **deveriam permitir as livres relações entre as pessoas**, baseadas na necessidade de um de adquirir a cultura e do outro compartilhá-la, e nesse papel ambos se intercambiavam na posição de aprendentes, professor e aluno.

Nesta relação pessoal, o professor - como era e ainda parece ser o caso dos representantes da educação compulsória, estatal ou privada - **não deveria poder interferir para moldar** o caráter ou “melhorar” as qualidades de seu ensinando. Segundo Tolstoi, o educador não possui o direito de introduzir seus próprios padrões morais e pontos de vista sociais na santidade do espaço familiar (COHEN, 1981; SIMMONS 2000), e a este respeito este mesmo autor, citando um texto sarcástico de Tolstoi sobre este tema, nos revela:

A senhora professora, uma estranha criatura, distorcida pela vida, que estabelece a perfeição da natureza humana na arte da mesura e da elegância, em saber colocar um colar, e em falar francês, o informará confidencialmente que ela é uma mártir de seu dever; que todos os seus esforços são em vão devido à impossibilidade de remover completamente a criança da influência de seus pais (COHEN, 1981, p. 245).

---

<sup>98</sup> Pupilo, termo muito usado por Tolstoi, tem muito mais o sentido de ser um termo de época do que o sentido semântico de ser o outro uma imagem diminuída de si mesmo.

O tipo de professor que Tolstoi buscava para compor sua escola era tão difícil de encontrar quanto o que esperava Godwin e que foi experimentado por Ferrer, citados anteriormente. Com vistas a suprir esta necessidade ele empreendeu mais uma vez e criou uma “universidade leiga”, por ele chamada de “Universidade dos tamancos” (YEGOROV, 1988) para treinar professores camponeses – mais uma aproximação com Paulo Freire e seus educadores populares e um paralelo que se pode construir com a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (DE GÓES, 1980) implementada por Djalma Maranhão, prefeito de Natal e que durou de 1961 a 1964 até ser interrompida pelo golpe de estado<sup>99</sup> - e começou propondo um currículo anti-sistema, que culminou em seu ensaio de 1909 “Da formação”, onde as três habilidades, ler, escrever e contar, foram delegadas ao segundo plano:

Eu penso que, com a colocação da religião e da ética na base da educação, o estudo da vida daqueles semelhantes a nós, isto é, nossos companheiros humanos, o que é chamado de etnografia, tomará então o primeiro lugar no currículo, e, compatível com sua importância para a vida racional, a zoologia, matemática, física, química e outras disciplinas seguirão a essa em seus lugares apropriados (TOLSTOI *apud* MOSSMAN, 1993, p.125).

Quanto ao currículo a ser seguido em Yasnaia Poliana pelo educador, este não necessitava ser um conteúdo a ser completado, nem precisava ser exaustivo ou ser prescrito com base em convenções ou tradições, não havia assuntos sacrossantos e que todos deveriam saber. O educador e educadora deveriam ter em mente que as desejáveis habilidades oferecidas e os assuntos abordados eram uma porta aberta para a ciência, uma vez que esta é parte da cultura, não algo a ser repetido de cor, mas a ser buscado autonomamente. Para ele não havia método bom ou método ruim, somente o método que era apropriado para a relação entre aprendente e ensinante (SIMMONS, 2000), e adequado ao caráter e à mente de cada criança em particular:

---

<sup>99</sup> O documentário sobre a experiência pode ser baixado no site abaixo:  
<http://www.correodelsur.ch/arte/cine/portugues.html>

Na escola de Yasnaia Poliana nós reconhecemos a legitimidade de todos os métodos conhecidos para o estudo da linguagem – inclusive o estudo da gramática. Nós empregamos estes métodos se o estudante os aceita alegremente e se estão de acordo com seu próprio conhecimento. Ao mesmo tempo nós não reconhecemos nenhum método como exclusivo, e nós estamos continuamente procurando encontrar novos métodos (Tolstoi, 2000, p. 122).

Uma das principais tarefas do educador e da educadora era **encontrar uma maneira de fazer do objeto da aprendizagem algo significativo** para a criança, inspirar sua motivação e trazer-lhe satisfação oriunda de seus estudos. Esta tarefa, quando bem cumprida, permitia o surgimento do desejo, fundamental para a verdadeira aprendizagem, conforme lembra Yegorov (1994):

O conhecimento que tenha sido assimilado não poderia simplesmente ser transmitido e certamente não poderia ser confiado aos pupilos se eles assim não o desejassem. Os pupilos deviam aplicar seu próprio esforço e se engajar em atividades cognitivas independentes. Isto eles faziam melhor se não fossem forçados por um professor mas guiados pela sua própria vontade (YEGOROV, 1994, p.648).

Do ponto de vista da didática, sua recomendação era de que quando um pupilo estivesse empolgado com um trabalho em particular, o educador se veria obrigado **a encorajá-lo e a fortalecer sua empolgação**. Aqui reside uma indicação de que a pedagogia de Tolstoi nada tinha de laissez-faire, a tarefa do professor e da professora nos bastidores se baseava na convicção de que “a criança ama a liberdade, mas não gosta de ser deixada à sua própria sorte” (COHEN, 1981). Toda criança, para Tolstoi, possui natureza investigativa, curiosa, inquiridora, ama aprender e criar, mas se o professor e a professora não a encorajassem mediante sua participação, o interesse inicialmente demonstrado diminuiria e se enfraqueceria até desaparecer. Alguém deveria atizar este interesse de modo a torná-lo em envolvimento dinâmico com a formação cultural.

Como afirma Cohen, apesar de vários destes princípios estarem presentes em Dewey, de quem Paulo Freire foi buscar algumas idéias no início de sua carreira e com quem manteve uma proximidade teórica por

toda a vida, se percebe que a educação centrada na criança está bem evidenciada em Tolstoi. No entanto, de forma mais próxima da conhecida posição de Paulo Freire que a de Dewey, Tolstoi considerava que não havia significância nas formas históricas de vida serem fixas e transmitidas (mesmo reformadas), mas que estas eram como que um fluxo que não pode ser capturado<sup>100</sup>, que não tem início nem fim, e que o que fazemos não pode ser fixado, mas é parte da mudança constante na qual se encontram o ser humano e a humanidade. Transplantar conhecimento, de acordo com esta reflexão carecia completamente de sentido. A história é parte do futuro. A ativa participação de cada envolvido no processo cultural como elo de uma corrente na qual influencia e é influenciado, traz em si a possibilidade da mudança e do avanço de que tanto falou Freire.

Outra característica da teoria pedagógica de Tolstoi, se assim a podemos chamar, era a **superação da fragmentação disciplinar** – hoje referenciada como transdisciplinaridade - e a **complexidade**. Em 1870, ele já chamava a atenção para o fato de que o educador não estava lidando com uma função em separado, mas com uma personalidade em processo de formação, um pupilo (SIMMONS, 2000). E o que era necessário ao educador era **manter uma visão integral** de seu pupilo. Por esta razão, o método chefe de Tolstoi era a “análise multilateral”, cobrindo aspectos sociológicos e psicológicos e buscando conclusões lógicas que fossem compreensíveis como um todo coerente. Esta intrincada perspectiva se tornava alcançável quando traduzida de forma simples e acessível em imagens, figuras e histórias vívidas baseadas na realidade circundante. Lendo suas descrições pode-se perceber não uma foto rígida, mas quase se pode enxergar o movimento de uma criança real, aliás esta também uma marca de suas obras literárias. Ele demonstrava que uma criança aprendia melhor por imagens, fossem elas reais reproduções pictóricas ou vívidas descrições e histórias, principalmente aquelas que já fizessem parte de seu dia-a-dia e de seu folclore local. Neste sentido ele cria que uma imagem continha um volume de informações muito maior do que a expressão de uma conclusão lógica, fazendo recordar aqui a força do

---

<sup>100</sup> Como em Heráclito.

simbólico<sup>101</sup> na apreensão de conteúdos e da complexidade. O pensamento pictórico, o uso da imaginação, seguia sendo utilizado em estágios avançados do desenvolvimento e mesmo da pesquisa em educação por ele conduzida, uma vez que, diferente do pensamento lógico a imaginação revela não um ou vários aspectos de um fenômeno, mas uma visão abrangente (YEGOROV, 1994).

Sendo um dos primeiros autores modernos a tratar o conhecimento transdisciplinarmente, não fazia sentido para Tolstoi aulas separadas, de matérias isoladas, em classes compartimentalizadas por idades ou habilidades. Era possível ensinar matemática a partir de conhecimentos históricos, usar contos para revelar um princípio científico, utilizar um fato da vida para descobrir a física, em salas multietárias. Para ele, a vida não se fragmentava, mas estava unida em um único todo entrelaçado (YEGOROV, 1994). Um fato interessante para quem crê ser uma descoberta recente a integração disciplinar, a complexidade e a ausência de muros.

Para Tolstoi, alfabetizar-se era a habilidade de ler e escrever a partir da cultura local – no seu caso o uso de provérbios populares (BERTHOFF, 1978, p.251) - e a cultura era o conhecimento do mundo ao redor, inclusive das relações sociais e dos vínculos com a realidade. Mais uma vez é impossível não pensar em Paulo Freire, na pedagogia do oprimido, nos temas geradores e em ler o mundo ao ler a palavra (FREIRE, 2001).

O papel do educador e da educadora na escola de Tolstoi era mais complexo do que nas escolas com currículos pré-fixados, métodos estabelecidos e uma série de punições e coerções. Eles se viam forçados a usar toda sua habilidade (SIMMONS, 2000), estabelecer **relacionamentos** reais e a **levar em consideração** tanto seus saberes quanto os conhecimentos possuídos e revelados pelos seus pupilos, que eram considerados não somente conhecimentos importantes mas um pré-requisito para o sucesso da escola (YEGOROV, 1988 e 1994).

Dessa compreensão, surgia uma escola diferente, onde o professor e os métodos saíam do centro, e onde o papel, ainda freqüentemente observado, de um educador que ativa, organiza, inicia, inventa um milhão de

---

<sup>101</sup> Lembrando a conhecida relação entre o simbólico e o diabólico, o que une o todo e o que o separa.

atividades, encanta os pais com seus artesanatos em cada data festiva e trata a criança como um objeto passivo, um recipiente de métodos impostos a ambos pelo sistema educacional, era não só estranho, mas acima de tudo rejeitado.

Nessa dinâmica, nunca era o professor a selecionar assuntos, mas os pupilos que lhe pediam para serem ensinados e juntos ambos decidiam o que seria ensinado. “Cada instrução deve ser somente uma resposta à questão colocada pela vida”, dizia o autor. Ele defendia que cada uma destas respostas deveria ser “Bela, breve, simples e, acima de tudo, clara” (YEGOROV, 1994). O ambiente no qual se buscavam estas respostas era o do **diálogo**. A ênfase dada por Tolstoi como conseqüência desta postura era à participação e à atividade como permanentes experimentações:

Somente quando o experimento estiver nos fundamentos da escola, somente então cada escola será, por assim dizer, um laboratório pedagógico, a escola não ficará atrás do avanço universal e a experimentação será capaz de lançar firmes fundamentos para a ciência da educação (TOLSTOI apud COHEN, 1981, p. 247)<sup>102</sup>.

Devido à mútua liberdade, defendia Tolstoi, educadores e estudantes se tornavam próximos, **amigos**, e influenciavam um ao outro:

O elemento educacional se encontra no ensino das ciências, no amor do professor pela sua ciência, e no amor com o qual é compartilhada, - na relação do professor para com seus estudantes. Se você deseja educar o estudante pela ciência, ame sua ciência e saiba-a, e então os estudantes amarão a ambos, a você e à sua ciência, e você educará (TOLSTOI apud GEIGER, 1979, p.10).

Educação para Tolstoi era uma experiência comum com a finalidade de tornar a vida mais compreensível, e a educação se tornava dialogo na medida em que houvesse uma relação real entre as pessoas envolvidas. Estas conversas educacionais tinham lugar ao caminhar, passear, esquiar e de modo por vezes acidental e sempre espontâneo (KLEMM, 2002),

---

<sup>102</sup> A partir de fragmento de TOLSTOI, Leo. **La liberte dans L'école**. Paris: Nouvelle Librarie Parisienne, 1888.

uma clara semelhança com a celebre frase de Freire de que “ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho” (Freire, 1987) à comunhão.

Esta relação acontecia muito mais fora do que dentro de quatro paredes (SIMMONS, 2000), e assim a sala de aula era o mundo<sup>103</sup>, não mais carteiras e pódios, mas uma combinação de bibliotecas, museus, teatro, mercado, oficina, praça, plantação e etc., muito próxima da proposta de redes de aprendizagem feita por Illich quase cem anos depois.

Um dos melhores instrumentos para o fortalecimento desta relação era o uso e a exposição às artes, em sua concepção o adesivo mais forte entre os seres humanos por ser capaz de unir através da igualdade dos sentimentos e da ruptura de barreiras (WERTZ, 1998, p. 80). Um letrado professor e um simples camponês podem se encontrar na mesma emoção diante de uma canção, de uma dança alegre e da obra prima de um pintor. O mesmo autor ainda nos lembra algo que pode ser assustador em tempos de pragmatismo de mercado e competências:

Ignorar a parte sensitiva de nossa natureza nos levaria (segundo Tolstoi) a nos tornarmos seres frios e calculistas, insensíveis sem empatia para com os outros. Deixado só, o pensamento fomentaria um senso de isolamento ou alienação e a interrupção da comunidade (WERTZ, 1998, p. 78).

Diante de uma situação de violência, esta nunca era reprimida. As brigas não eram apartadas. Quando ocorriam discussões entre as crianças, os professores não deveriam intervir para tentar impor alguma justiça externa, uma vez que para Tolstoi, qualquer justiça externa desaguaria necessariamente em injustiça. Mais que a violência do indivíduo, preocupava a Tolstoi a violência institucionalizada, permitida e autorizada, imposta pelo Estado como ameaça freqüente sobre a cabeça de quem ousasse pensar de forma diferente, para ele, a “ordem moral brota das relações humanas, vivenciadas de forma não-violenta” (INCONTRI, 1991).

Quanto aos castigos e humilhações tão freqüentes nas escolas, Tolstoi (2004) narra o incidente de um menino que tinha o hábito de furtar e que acabou punido por exigência dos demais alunos. A severidade da

---

<sup>103</sup> O que é o exato oposto de transformar todo o mundo em uma sala de aula.

assembléia das crianças foi enorme e lhe impuseram caminhar com uma placa pendurada no pescoço com a acusação de ladrão. Vendo a vergonha, a raiva e o ressentimento do menino ao envergar o castigo, tomou posição, retirou-lhe a placa num impulso e mandou-o brincar. Com essa experiência ele se convenceu de maneira definitiva da ineficiência e da não necessidade da punição na vida escolar, e provavelmente o estimulou em suas futuras conclusões de não-violência expressas em “O Reino de Deus está em Vós”.

Uma posição marcante em Tolstoi se relaciona ao objetivo da educação, revelando ecos das idéias de Rousseau sobre a bondade natural da criança, mas com uma clara concepção de que a formação era tanto fruto do meio quanto do estado de equilíbrio natural da criança, Tolstoi denuncia que “a educação estraga as pessoas, não as corrige” (TOLSTOI, 1988, p. 207). Ele denuncia a pretensão geral da pedagogia de desenvolver ou materializar um adulto integral como “erro eterno de todas as pedagogias”. Na sua concepção, muito próxima neste caso da denúncia de Marx de Ideologia como falsa consciência, ele entende como idealismo otimista o objetivo de desenvolvimento de um cidadão adulto pleno. Como esta parte de uma idéia pré-concebida de como deva ser o adulto, lançada para um futuro nunca presente, ele crê que “por muito imperfeito que seja o desenvolvimento da criança, nela ficam sempre traços primitivos da harmonia”. Por isso ele apontava que

temos tanta confiança em nós próprios, somos tão fiéis ao falso ideal da perfeição adulta, somos tão intolerantes para com as incorrecções que estão perto de nós e estamos tão convencidos na sua força de corrigi-las, sabemos compreender e avaliar tão pouco a beleza primária da criança, que empolamos o mais rapidamente possível, corrigimos e educamos a criança (TOLSTOI, 1988, p.202).

Ele cria que o objetivo da formação estava “atrás e não à frente”, pela simples razão de que “a criança está mais perto do que eu, mais perto do que cada adulto do ideal da harmonia, verdade, beleza e bondade, para o qual eu, com o meu orgulho, a tento levar” (TOLSTOI, 1988).

Se fosse possível, por fim, marcar alguns pontos centrais na atividade do educador e da educadora na escola de Tolstoi, poderíamos

destacar: Não haviam tabelas fixas de tempos e horas para lições, que podiam ser estendidas, encurtadas ou canceladas de acordo com o interesse das crianças; Havia **tempo para o processo**, como ele disse em seu artigo “Conselhos gerais ao professor”: “Não tenham pressa” (TOLSTOI, 1988). O planejamento semanal em equipe era feito aos sábados na busca do discernimento comum e em reação ao observado; não havia obrigação à adesão a nenhum programa em particular; cada professor era tratado como adulto e era livre para fazer o que desejasse; e cada um mantinha um diário onde, com sincera falta de piedade, anotava suas falhas e sucessos. A amizade e o diálogo eram as chaves do processo ensino e aprendizagem, cercadas de liberdade (INCONTRI, 1991) e de igualdade.

A forma principal de aulas era a conversa livre do professor com os alunos. Com a ajuda deste método, as crianças aprendiam a ler e a escrever, aritmética, religião, regras gramaticais, estudavam noções, acessíveis na sua idade, de história russa, geografia e história natural. Aprendiam também os fundamentos do desenho e do canto (YEGOROV, 1988)

Outra marca é a total rejeição a qualquer forma de punição, humilhação ou castigo, para ele é “muito importante que o aluno não tenha medo dos castigos por estudar mal, ou por não compreender; o intelecto do homem só pode actuar quando não é esmagado por influências externas” (TOLSTOI, 1988, p. 212).

Um detalhe importante, que dava um indicativo de quem estava no centro do processo ensino/aprendizagem se traduzia em que:

Quanto mais fácil é para o professor ensinar, mais difícil é para o aluno estudar, e vice-versa... Quanto mais o aluno for abandonado a si mesmo e às aulas que não exigem a atenção do professor: cópia, ditado, leitura em voz alta, sem se compreender o que se lê, estudo de cor de poemas, mais dificuldade terá em estudar (TOLSTOI, 1988, p. 212).

Nos dizeres de COHEN (1981): “O espírito que guiava Yasnaia Poliana era a originalidade; e a liberdade prevalecia, mas nunca em um grau que levasse à baderna”. E isso se devia, com certeza, ao princípio mais fundamental a guiar toda a atividade ali, e que era seu último e mais importante

conselho, que achei por bem usar para fechar esta seção sobre o grande pedagogo:

É preciso ter uma qualidade para, não obstante o descontentamento constante consigo mesmo, ter a consciência de que se é útil. Esta qualidade completa toda a arte de ensinar e toda a preparação, porque com esta qualidade o professor adquire facilmente os conhecimentos que lhe faltam. Se o professor não sentir durante uma aula de três horas um minuto de tédio, ele possui esta qualidade.

Esta qualidade é o amor. Se o professor apenas ama a causa, será um bom professor. Se o professor ama o aluno...será melhor do que o professor que leu todos os livros mas que não manifesta amor à causa, para com os alunos. Se o professor une em si o amor à causa e aos alunos, ele é um professor perfeito. L.N. Tolstoi, 1872 (TOLSTOI, 1988, p.220).

### 3.3 UM CERTO IVAN ILLICH

*“Corruptio optimi pessima.”*  
*“A corrupção do ótimo é péssima.”*  
 S. Gregório Magno (540-604)

Ivan Illich (1926-2002) é hoje um nome virtualmente ausente do ambiente acadêmico (Pombo; Canário, 2005). Quando seu nome surge em debates ou citações, muitas vezes aparece como uma curiosidade excêntrica dos anos 70 do séc. XX (MARTIN, 2002), ou mal-interpretado como “anarquista”, “reformador”, “utópico”, nenhuma dessas uma descrição adequada de quem ele foi, pensou ou do que defendeu.

Ao contrário do que possa insinuar, o desaparecimento de Ivan Illich do debate acadêmico, ou a “morte de Ivan Illich” (STUCHUL; PRAKASH, 2004), foi um ato deliberado e pensado pelo autor, em uma direção oposta ao senso comum presente na academia. À medida que a inserção em uma globalização miticamente inevitável e a submissão aparentemente passiva ao pensamento único foram sendo apresentados como indiscutíveis, seu pensamento passou a ser considerado largamente irrelevante dentro do “*establishment*” acadêmico, ao mesmo tempo em que Illich a partir dos anos 80 cada vez mais se dedicou à construção de redes de amigos, intelectuais desinstitucionalizados e à publicações e conferências em torno de seu pensamento crítico e das propostas de outras formas e possibilidades de convivência humana. No entanto, seu pensamento tem crescido em importância, numa espécie de “ressurreição de Ivan Illich”, entre o que se

convencionou cognominar de “Intelectuais desprofissionalizados”, ativistas e pessoas vivendo e florescendo em meio às culturas tradicionais (STUCHUL; PRAKASH, 2004). Illich tem sido considerado por alguns autores como um dos inspiradores principais dos movimentos ecológicos (COBB, 2004) e de resistência à globalização e ao domínio hegemônico do mercado (ESTEVA; PRAKASH, 1998).

### 3.3.1 Um crítico da sociedade

“Eu sou um pouco lua, um pouco caixeiro  
viajante. Minha especialidade são aquelas horas que perderam seu registro”  
*Huidobras, Chile*

O ponto de partida das reflexões de Illich, presente de alguma forma como estratégia por toda sua vida, foi a observação das sociedades a partir de um ponto de vista externo a estas, como uma base ou plataforma para fazer a crítica do conhecimento gerado institucionalmente (INMAN, 1999).

Ler e, sobretudo, escrever sobre Ivan Illich, consciente da necessidade de evitar as simplificações e rotulações tão ao gosto do senso comum, é tocar a fronteira, raras vezes alcançada, do significado das palavras<sup>104</sup>. Muitos de seus conceitos se encontram diante da ausência de um nome, de um verbo, um adjetivo, um sinônimo que os definam de maneira simples. Entrar em seu mundo é uma experiência sensorial, sensual e um desafio ao pensamento científico, ao perceber que este se depara com as limitações da capacidade do texto.

Como afirma Erich Fromm, na introdução de “Celebração da Consciência” (ILLICH, 1975), é difícil categorizar um autor como Illich sem o distorcer ou deformar. Assumindo que estava arriscando-se desta maneira, no que parece ser a melhor maneira de explicar a abordagem de Illich na pesquisa, Fromm denomina a abordagem Illichiana de “radicalismo humanístico” (FROMM, apud ILLICH 1975, P.5). Ao se referir a radicalismo, FROMM utiliza esta categoria não como um conjunto de idéias, mas como uma atitude “*de omnibus dubitandum*”<sup>105</sup>, de duvidar de tudo, em especial dos

<sup>104</sup> O que ressalta para o educador a importância de conhecimento etimológico, filológico e semântico como ferramentas de conhecimento e de exercício de sua condição

<sup>105</sup> Adágio latino: “De tudo duvidar”.

conceitos ideológicos, que, por serem compartilhados por todos, ganharam o status de axiomas inquestionáveis fortemente inseridos no senso comum, com aparência de consciência. Ao duvidar, ainda segundo FROMM, Illich desvenda a nudez do imperador e a fantasia do Império ou, como costume me referir em tempos de uma tal pós-modernidade, a inconsistência da MATRIX<sup>106</sup> na qual estamos imersos.

A dúvida radical, ainda segundo Fromm, é o processo de libertação de todo pensamento idólatra, e, a meu ver, em particular das *idola theatri* inquestionáveis de que falou Bacon<sup>107</sup> (EVA, 2006) ao se referir aos obstáculos que impedem o conhecimento da verdade. Esta dúvida de Illich é, no entanto, uma dúvida não niilista, mas humanista e cristã. Humanista por se orientar pelo conhecimento da natureza humana, e cristã por assumir que existe uma tal natureza humana e que esta se origina da alteridade transcendente: Deus.

Quanto a este radicalismo ser objetivo ou não, se for tomado o princípio positivista de objetividade como a teorização ausente do compromisso com a ação transformadora e questionadora da realidade, calcada na descrição ou na atualização da realidade pela teoria, Illich não é objetivo. No entanto, se por objetividade se compreende a presença de provas cuidadosas em cada etapa da construção das afirmações, do exame crítico e da crítica ao status

---

<sup>106</sup> Referência ao filme “Matrix” ( Warner -1999), dos irmãos Wachowski, estrelando Keanu Reeves e Laurence Fishburne.

<sup>107</sup>Luiz Eva ajuda a compreender este aspecto ao citar em artigo recente: “Bacon distingue quatro espécies de impedimentos que atuam contra nossas pretensões de obter a verdade: os **“ídolos da raça”** (idola tribus), decorrentes das imperfeições de nossas faculdades de conhecer — seja o intelecto, comparado a um espelho deformante que, exposto aos raios das coisas, mistura sua própria natureza à delas, falseando e embaralhando; uma faculdade refém de erros sistemáticos que ela própria é incapaz de corrigir, seja pelas suas próprias forças, seja com o auxílio da dialética; sejam as imperfeições dos sentidos, que, embora constituam a instância à qual se deve tudo perguntar na pesquisa da natureza, diz ele, “a menos que se queira delirar”, são por si algo de fraco e enganador e não podem, quanto a isso, ser auxiliados pelos instrumentos inventados para aguçá-los e estender seu alcance. Em seguida, os **“ídolos da caverna”** (idola specus), gerados, segundo Bacon, pela diversidade própria da natureza de cada indivíduo, e dependentes das diferenças do corpo, da alma, da educação, do hábito, das circunstâncias fortuitas e do modo como são afetados pelos objetos. Já os **“ídolos do foro”** (idola fori) são aqueles particularmente residentes nas imperfeições da linguagem humana, enquanto que os **“ídolos do teatro”** (idola theatri) são aqueles pelos quais Bacon metaforicamente alude aos mundos imaginários inventados pelos diversos sistemas filosóficos vigentes, constituídos por noções fantasiosas e imperfeitas (dentre as quais ele enumera as de “ser”, “substância”, “elemento”, “matéria” etc.) e por demonstrações defeituosas que são, nas suas palavras, os sistemas em potência.”

quo, com a perspectiva da mudança e da transformação, estamos diante de um dos autores mais objetivos do século XX.

A pergunta presente em cada uma das reflexões sobre as infundáveis áreas e temas aos quais se dedicou Illich é: “Esta idéia ou instituição contribui para aumentar ou reduzir a capacidade que tem o homem de se abrir ainda mais para a vida e para a alegria?” (FROMM apud ILLICH, 1975, p. 6). O mais interessante nas respostas a esta pergunta, presente ao longo de toda sua vida, foi a ausência de receio em chegar a soluções e idéias que pudessem parecer ridículas, sendo, entretanto, interessante verificar cada uma delas se transformando em agenda intelectual generalizada 20 ou 30 anos depois de formuladas. Foram temas polêmicos à época e que geraram desdobramentos até hoje, como a crítica que demonstrava a insustentabilidade do conceito de desenvolvimento (SACHS, 1992), a delicadeza e prudência (SANTOS, 2000) necessárias ao enfrentamento da crise da modernidade, a questão ecológica (Energia e Eqüidade de 1973; *Toward A History Of Needs*, de 1980), a contraprodutividade da prática médica (Nêmesis da Medicina de 1975), a necessidade de estruturas convivenciais contrapostas à produtividade massacrante (a Convivencialidade de 1973), o mito das necessidades básicas (*Toward A History Of Needs*), A questão de gênero na sociedade moderna (*Gender* de 1980) e a crise do sistema escolar (Sociedade sem escolas de 1971).

Na educação, a referência mais evidente no pensamento de Illich é São Tomás de Aquino (INMAN, 1999), por influência de seu mentor e amigo Jacques Maritain, que ele mesmo afirmava ter “lançado inteiramente as fundações tomísticas de meu modo de perceber” (INMAN, 1999, p. 23). Desta influência aparecem em Illich algumas características que lhe são marcantes: a compatibilização entre fé, lógica e razão; a concepção integral do homem como ser complexo fundado na unidade entre corpo e alma; a compreensão que o portador do conhecimento é a humanidade e não a alma individual, e que essa humanidade não é uma entidade metafísica, mas uma composição de aspectos de materialidade bem como de espiritualidade; e - o que é bastante relevante na construção de sua compreensão de aprendizagem - a importância do mundo material e da experiência como fonte de conhecimento, mais uma marca de Aquino em Illich.

Outra influência importante foi a de Henri Bergson (1859-1941), que vai aparecer ao longo da obra de Illich na crítica ao materialismo que privilegia o espaço sobre o tempo e na crítica à expansão das necessidades impostas pela sociedade industrial. Para Bergson, o tempo é acumulativo, uma duração, logo o futuro não tem como ser uma reprodução do passado e carece de previsibilidade. Este autor cunhou o termo “evolução criativa” (BERGSON, 1979, p.18), para se referir às escolhas que uma pessoa faz ao longo da vida. Dele Illich vai buscar sua ênfase permanente na importância da mudança, de acordo com a conexão entre ser e fazer que aquele autor afirma:

O mesmo acontece quanto aos momentos de nossa vida, dos quais somos os artesãos. Cada um deles é uma espécie de criação. E do mesmo modo como o talento do pintor se forma ou se deforma, modificando-se, em ambos os casos, sob a própria influência das obras que ele produz, cada um de nossos estados, ao mesmo tempo que sai de nós, modifica nossa pessoa, constituindo a forma que acabamos de adquirir por nós mesmos. Estamos pois certos ao dizer que aquilo que fazemos depende do que somos; mas impõe-se acrescentar que somos, até certo ponto, o que fazemos, e que criamo-nos a nós mesmos continuamente (BERGSON, 1979. p 12).

A preeminência da criatividade e da imaginação, assim como a diferenciação entre materialismo e vida, a noção de devir e a impossibilidade de separar uma teoria do conhecimento de uma teoria da vida, são outras contribuições deste autor identificáveis na obra de Illich

Outra influência acadêmica que se faz sentir ao longo de seus três grandes períodos de produção intelectual segundo Patrícia Inman foi a de Arnold J. Toynbee (1889-1975), sobre quem escreveu sua tese de PHD em História, aos 24 anos na Universidade de Salzburg (INMAN, 1999), ainda que não de maneira absoluta mas como contribuinte à sua preocupação com a busca da construção de uma filosofia da história,. Dele Illich herdou uma visão da história não determinística e a identificação da história da civilização enquanto história das culturas e não como a história de nações (A história da cultura greco-romana e não da Grécia ou de Roma isoladamente, por exemplo). Uma percepção da história como uma série de desafios e respostas, em uma filosofia especulativa da história, onde a criatividade e a padronização de conhecimentos são apresentadas como categorias dialeticamente opostas.

Na visão de Toynbee, em períodos de desafio e crescimento, impera a criatividade e nos períodos de estabilidade reina a institucionalização e a aquiescência generalizada a ideologias consideradas inquestionáveis. A partir desta forma de pensar Illich escolhe olhar a sociedade de um ponto de vista externo a ela, questionador de cada instituição estabelecida e crítico do conhecimento institucionalmente gerado.

Outra influência indireta em sua obra, mas igualmente assumida, foi a de Rudolf Steiner que vinha a ser amigo da família de Illich. Suas idéias educacionais inclusivas, livres da intervenção estatal, cheias de imaginação e de co-educação podem ser percebidas como nuances presentes na obra de Illich. Cabe aqui ressaltar a já citada influência de Tolstoi sobre Steiner e o entorno cultural da família Illich para se perceber o ambiente que propicia a emergência de um pensador de seu quilate.

Para um aprofundamento final sobre os fundamentos do pensamento social de Ivan Illich, o trabalho de REAGAN (1980), continua sendo uma excelente fonte quase 30 anos após ser publicado, principalmente pela percepção que apresenta do pensamento Illichiano como oposto ao que aquele autor já denominava, no fim dos anos 70, de pensamento neoliberal, então apenas uma tendência crescente e que posteriormente veio a se tornar hegemônica. Uma fonte especialmente útil para tentar compreender o pensamento Illichiano foi organizada por HOINACKI e MITCHAM (2002) no livro "*The challenges of Ivan Illich*", que reúne 20 ensaios de amigos e colaboradores e que analisa sua trajetória e pensamento, incluindo o último ensaio de Illich publicado em livro antes de falecer: "*The cultivation of conspiracy*". Por fim, a melhor obra para compreender illich como fenômeno é a transcrição literal de cinco dias de longas entrevistas com Ivan Illich "*Illich in Conversation*" (CAYLEY, 1992), o mais completo retrato de Ivan Illich por ele mesmo.

### 3.3.2 Illich, origens

*É necessário uma vila para formar uma criança.  
Provérbio Africano*

Nascido em 1926 de uma rica família da Dalmácia, este foi o único lugar que em toda sua vida chamou de casa - se considerando um peregrino em todos os outros lugares onde viveu. Illich era o filho mais velho do casamento de um diplomata católico e de uma dona de casa judia sefaradim de origem espanhola radicada na Áustria. Na adolescência, após ter se transferido para Viena dos 10 aos 15 anos, vai estudar em Florença e Roma, para onde se mudou em virtude das leis anti-semitas nazistas assimiladas pela Áustria e que o transformaram de um meio católico em um meio judeu da noite para o dia.

Após estudar química em Florença como forma de escapar da perseguição, foi para Roma onde se preparou para o sacerdócio. Seu brilhante desempenho acadêmico e os diversos idiomas (12) que falava<sup>108</sup> em função da trajetória acima exposta e do ambiente diplomático e multicultural que fez parte de sua vida, ajudaram a gerar o convite para seguir a carreira no corpo diplomático do Estado do Vaticano após sua ordenação em 1951.

Ele acabou por escapar da burocracia papal e deste convite se inscrevendo em um programa de pós-doutorado em Nova York, onde acabou por solicitar para ser designado para trabalhar como auxiliar em uma paróquia predominantemente porto-riquenha e multiétnica (*Incarnation Church*). Estes detalhes são importantes para a compreender os futuros desenvolvimentos de Illich como vice-reitor da Universidade Católica de San José em Porto Rico, a abertura do CIDOC em Cuernavaca, seu compromisso com a América Latina e sua parceria com o Brasil e com Paulo Freire, conseqüências diretas desta decisão e de sua ligação com o Cardeal Spellman, arcebispo de Nova Iorque à época, e ponto de contato com personagens como Dom Helder Câmara, chaves para a futura aproximação entre Illich e Freire.

Seu enorme respeito e admiração pelas populações pobres de Porto Rico e a sobre-exploração que ele percebia na atuação das missões católicas e nos programas de desenvolvimento do governo americano dos anos

---

<sup>108</sup> Segundo informação pessoal do Dr. Key Yuassa, membro brasileiro do Staff de Illich em Cuernavaca nos anos 60 e hoje residente em Curitiba, coletada em entrevista realizada em 20/05/2007, além dos vários idiomas que falava, entre eles o português, Illich classificava em 25 idiomas seu material de pesquisa.

50 e 60 foram motivo para uma enorme tensão entre ele e as elites porto-riquenhas quando se tornou vice-reitor da Universidade Católica de San José e que acabaram por fazê-lo voltar a Nova York em 1960 para, a partir da *Fordham University* – que lhe dava o respaldo acadêmico –, iniciar um programa para reduzir a ignorância e a falta de sensibilidade dos programas de “ajuda”, religiosos e públicos, promovidos por europeus e americanos. Esta universidade americana foi a base para a criação nos anos 1960 de dois Centros para a formação intercultural, um em Cuernavaca no México, mais famoso em sua relação com Illich e outro em Petrópolis, Brasil (SOUZA, 2002).

À guisa de curiosidade, pelo centro de Petrópolis passaram Dom Pedro Casaldaliga, Dom Helder Câmara, a missionária Dorothy Stang, recentemente assassinada, e inúmeros outros personagens ainda presentes e relevantes no pensamento e na articulação política brasileira. Por meio desta rede de contatos também se estabeleceram fortes conexões com Paulo Freire, que de alguma forma esteve relacionado ao início do centro devido a suas conexões com o movimento católico e à expressão que alcançava como intelectual antes do golpe de 1964.

De suas relações com Dom Helder Câmara, fortalecidas neste centro, surgiu a idéia de um concílio Vaticano III (SOUZA, 2002), a ser começado em Medellín em 1968. O encontro de Medellín, fortemente construído a partir de Cuernavaca, se mescla à origem do movimento posteriormente conhecido como Teologia da libertação, nascido em Puebla, e que contou com a forte influência do pensamento de Freire como uma de suas referências teóricas. Os movimentos jovens católicos, aos quais estava ligada uma parte da intelectualidade posteriormente banida do Brasil com o golpe de 1964, possuíam muitos vínculos com Ivan Illich. O Centro de Petrópolis funciona até o presente, com menos relações com sua inspiração inicial, mas ainda ligado ao movimento franciscano. Foi provavelmente desta relação e presença que vários livros da autoria de Illich foram traduzidos para o Português e disponibilizados pela Editora Vozes.

O CIDOC em Cuernavaca, foi uma espécie de anti-escola de Illich (INMAN, 1999) e um “*think-tank*”<sup>109</sup> que reuniu pessoas tão marcantes na

---

<sup>109</sup> Expressão que significa literalmente “tanque de pensar” e diz respeito a espaços onde se desenvolvem idéias e se reúnem pensadores.

segunda metade do século XX, como Erich Fromm, de quem Illich era amigo, Jacques Ellul, Paulo Freire, Pierre Furter, Everett Reimer, John Holt, Edgar Friedenberg, Jonathan Kozol, George Dennison, Gustavo Esteva, entre tantos outros (FIELDS, 1971). Os Boletins do CIDOC (SONDEOS e DOSSIÊS), são fonte inesgotável para se conhecer muito dos pensamentos originais destes autores. Suas discussões e os documentos gerados ali se tornaram livros como “A sociedade sem escolas”, “A convivencialidade”, “Nêmesis da Medicina”, “A escola está morta” (REIMER, 1979)<sup>110</sup>. Foi por meio das conexões de Paulo Freire com Illich que aquele teve sua obra publicada pela primeira vez em outro idioma, o inglês (CAYLEY, 1992).

Em 1966, um processo foi iniciado pela Santa Inquisição - que acabara de ser transformada em “Congregação para a doutrina da fé” - e que terminou, em 1968, por proibir qualquer católico de freqüentar o CIDOC. Esta sentença levou Illich a duas decisões chave: deixar o sacerdócio, mantendo seus votos de castidade e de leitura diária do lecionário; e tornar publicas as atas e as bases da acusação, fato que acabou por expor ao ridículo a Santa Sé e a causar a reversão da condenação, na onda de uma forte reação no meio católico norte americano.

Participaram como membros do Staff do CIDOC dois brasileiros: Luiz Gomes de Souza<sup>111</sup> e Key Yuassa, este segundo foi o único protestante, responsável pela reflexão sobre o protestantismo na América Latina e facilitador da compreensão desta forma de cristianismo para os estudantes do CIDOC. Yuassa vive hoje em Curitiba e concedeu de forma pessoal algumas das informações aqui contidas. Por decisão pessoal, Illich fechou o CIDOC em 1976 por considerar a instituição uma etapa cumprida. A festa de fechamento coincidindo com a celebração do aniversário de 10 anos de fundação da instituição.

Iniciou assim sua carreira como pesquisador e palestrante itinerante livre da instituição que dirigia, continuando a produção intensa de livros e artigos, e se tornando referência obrigatória para a maioria dos intelectuais envolvidos nos movimentos anti-globalização, ambientalistas e principalmente para os que trabalham com comunidades tradicionais

---

<sup>110</sup> REIMER, Everett; Tonie Thonson. A escola esta morta. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

<sup>111</sup> IHU online - Ano 2 - Nº 46 – 9 de dezembro de 2002.

(*grassroots*) em todo mundo. Sua vida ficou desde então dividida entre o México, os Estados Unidos e Bremen, na Alemanha aonde veio a falecer em 2002.

### 3.3.3 O pensamento illichiano

“É melhor para o homem não receber educação alguma, do que recebê-la de seus governantes, pois esta espécie de educação nada mais é que a sujeição à canga. A mera disciplina do cão perdigueiro que, através de rigorosa severidade, aprende a sufocar o mais forte instinto de sua natureza e, em vez de devorar sua presa, a leva docilmente aos pés de seu dono.”  
*Thomas Hodgskin (1787-1869), 1823.*

A produção intelectual de Ivan Illich pode ser dividida em três períodos a partir de sua popularidade como autor e pensador no meio dos anos sessenta, e se a preocupação for somente estabelecer uma relação entre o pensamento de Illich e a educação (INMAN, 1999). Esta divisão poderia se expandir para cinco fases se fossem incluídos seu período no sacerdócio e na Universidade em Porto Rico, quando sua preocupação se voltava para a sociologia e a missiologia, de onde se iniciou sua preocupação sobre o tema da educação, e seu período final que vai de 1998 até sua morte em 2002, com seu foco de produção intelectual voltado a desenvolver uma filosofia da história.

Em sua vida de produção acadêmica, Illich demonstra seu fascínio pelo que nós, pessoas modernas, perdemos ao longo do tempo e das opções utópicas diferentes que se podem abrir em contraposição a esta perda. Para ele, a origem de nossa cultura atual<sup>112</sup> pode ser retrocedida à Idade Média, principalmente entre os séculos X e XII e fortemente relacionada à hegemonia da Igreja Católica Romana. O sentido de utopia em Illich, construído a partir desta perspectiva pode ser bem captado nas palavras de Olga Pombo:

Há duas espécies de utopias e Illich pertence à espécie mais bonita. A primeira espécie é constituída por aquelas utopias que conjugam os verbos no futuro: “será”, “amanhã será.” Estas utopias têm por base a crença no progresso e é a partir dessa crença que idealizam a sociedade futura. Ivan

<sup>112</sup> Expressão aqui utilizada como sinônima de era presente do conceito grego *aion*, que significa o conjunto de princípios, valores, paradigmas e modos de produção de um sistema.

Illich pertence ao segundo grupo, que eu aprecio mais, aquele que conjuga os verbos no imperfeito do condicional. Aqui, não se diz “será” mas sim: “poderia ter sido”, “poderia vir a ser”. Em vez de partir da crença num desenvolvimento mais ou menos linear, Illich tem aquilo a que eu chamaria uma apurada sensibilidade à alteridade. As coisas são assim mas poderiam ter sido outras, ou podem ainda vir a ser de outra maneira. Daí a sua capacidade para, ao olhar o mundo, descolar rapidamente do real para o possível. Isto é assim mas não é inevitável que assim seja. Nada na história justifica que assim tivesse sido. E não é necessário que assim continue a ser. Podemos sempre admitir a possibilidade de que as coisas possam ser de outra maneira (POMBO, 2005, p.41).

Usando como ponto de partida a idade média e a hegemonia do pensamento religioso, a utopia de Illich se funda na cosmovisão pré-moderna cristã. Apesar de Cristo ter afirmado que seu Reino “não era deste mundo”, é a partir da Idade Média que a igreja por Ele fundada se firma como uma força imperial e desta se propõe uma ordem cristã terrena com a finalidade de garantir a paz, administrar o bem-estar e garantir a salvação por seu intermédio. A este posicionamento da Igreja Illich chamava de “corrupção da cristandade” (CAYLEY, 1992) e esta mesma pressuposição e corrupção, segundo ele, modela e inspira as instituições da vida moderna com a mesma distorção desde sua base. A partir deste raciocínio, o direito, a economia, a medicina, a política e a educação estão contaminadas pela mesma promessa de serem os responsáveis por darem conta e de cuidarem de todos os aspectos da vida comum, e só poderiam ser entendidas como sistemas através da compreensão de sua origem na fé religiosa cristã medieval. Esta concepção de origem medieval das instituições modernas se desdobra em uma concepção sistemática da vida e de rede de sistemas de sustentação, igualmente provedores das bênçãos, cuidados e benefícios, somente dispensados àqueles subordinadamente dependentes dos mesmos. Desta forma Illich analisou, ao longo da vida, o sistema econômico, o sistema médico, o sistema de transportes e, o ponto de interesse de minha dissertação, o sistema educacional. Para Illich, a “temerária renúncia voluntária na Era dos sistemas”<sup>113</sup> e o reforço da amizade<sup>114</sup> e da convivência como posicionamentos radicais seriam capazes de ultrapassar a contraprodutividade paradoxal dos sistemas

---

<sup>113</sup> “Foolish Renunciation in the Age of Systems”.

<sup>114</sup> Philia – uma das formas de amor.

de atendimento para o bem-estar, criados a partir da concepção de mundo acima descrita.

Conforme afirmado acima, os três períodos nos quais Patricia Inman (1999) divide a biografia intelectual de Illich, do ponto de interesse da educação são: 1968-1978, que ela denomina de “Os perigos do conhecimento Institucionalmente Gerado”; 1978-1988, “As conexões do conhecimento”; 1988-1998, “Encontrando a verdade através da Amizade”. Utilizando seu trabalho como uma espécie de “linha vermelha”, pretendo a seguir buscar indicações nas diversas obras de e sobre o autor, descobrir o que se poderia considerar um perfil de educador, mentor ou facilitador no processo de aquisição e produção de conhecimento.

### 3.3.4 Educador... em Illich?

*“Não imagine que você possa ter amizade  
com pessoas de quem não suporta o cheiro”  
Alejandro Del Corro, jesuíta argentino  
“Ich Kann Dich gut riechen”  
Adágio alemão*

Antes de dedicar-me a tentar descrever o que poderia ser considerado como um perfil da pessoa que educa no pensamento Illichiano, é importante reconstruir a trajetória histórica de alguns conceitos centrais para o autor. A primeira parte deste subtítulo será dedicada a rever esta trajetória de conceitos, sem os quais eu poderia dirigir esta análise para mais uma equivocada impressão de que Illich possa ser entendido como proponente de alguma reforma educacional, ou de uma nova forma escolar ou de educação popular. Todos os conceitos de Illich não visam melhorar, reformar ou sugerir adaptações ao sistema vigente, mas sua completa substituição por escolhas fortemente baseadas na prudência e na convivencialidade tradicionalmente presentes na história humana.

Entender o que para o autor significavam a educação, o conhecimento, a aprendizagem, além de sua denúncia dos mitos subjacentes de desenvolvimento, progresso e evolução, são os pontos de partida para que eu possa vir a construir um perfil da pessoa que educa, ou melhor dizendo, do que possa ser uma descrição do perfil facilitador do processo de aprendizagem na relação entre seres humanos.

Seria redundante voltar a todos os autores citados anteriormente como críticos da educação e da compulsoriedade escolar para apresentar as conexões destes com os pontos defendidos por Ivan Illich. Basta observar cada afirmação deste para encontrar ali ecos e afirmações muito semelhantes ao que já foi dito até aqui por aqueles, o que creio será facilmente perceptível ao longo da exposição.

O que, sim, é interessante notar é o aprofundamento, os desdobramentos e as análises que Illich constrói para além das críticas já conhecidas de outras fontes. As análises de Illich são análises sobre o ser humano e a sociedade, desde uma perspectiva que insiste em afirmar a possibilidade de um outro mundo e a negação da existência de alternativas.

Ele vê o ser humano na sociedade moderna como artificial ou manipulativamente tornado pobre por dois mecanismos complementares: (a) o convencimento de que, como espécie, o ser humano possui necessidades a serem supridas por serviços ou por produtos, um aspecto antes desconhecido ao longo da história e agora transmutado em necessidades básicas - e da própria ressignificação da necessidade como a expressão de algo sem o qual a sobrevivência é ameaçada e não como parte das limitações naturais com as quais se deve conviver como parte da experiência humana - e (b) a dependência da satisfação destas necessidades criadas por provedores de serviços e profissionais institucionalmente autorizados. Assim, como exemplo, ao invés de ser capaz de curar-se por meios tradicionais e disponíveis em sua comunidade, o ser humano se encontra convencido de que deve depender de serviços médicos providos pelo Estado ou vendidos pelo Setor Privado; ao invés de produzir a própria comida, passa a obtê-la industrializada, semipronta e embalada para a compra; ao invés de aprender, passa a ter de ser ensinado e educado para atender a outros interesses que não os seus próprios, através da aprendizagem em instituições licenciadas para tanto.

A educação na sociedade ocidental, de acordo com Illich, não possui analogia em outras culturas fora da distorção da teologia cristã, na sua concepção gestada em Agostinho e vinda à luz plenamente com o Iluminismo. Segundo Illich (1980, p.88) é freqüente esquecermos o quão recentemente o termo educação foi cunhado. Ele localiza sua primeira aparição como datada

de 1498, em um documento francês sobre a formação de crianças. Em inglês o termo aparece pela primeira vez em 1530 e em espanhol, Lopes de Vega, em 1632, se refere ao termo como uma novidade. Centros de aprendizagem, por certo, foram anteriores a estas datas, a diferença reside em que estes eram lugares onde se liam as leis e tratados, compartilhava-se o saber pelo mentoreamento e se estudavam as ciências. Na concepção de Illich estas não eram instituições onde alguém era educado para a vida e certificado para o mercado, eram lugares de encontro, produção e sistematização do saber.

Durante o século XVI, após o cisma da Igreja com a Reforma, houve muita discussão teológica sobre a necessidade de salvação, sobre em que medida o ser humano era originalmente carente da mesma e como ter acesso a ele. Esta idéia de uma necessidade de salvação *a priori* evoluiu, já no século XVII, para uma extrapolação que definiu o ser humano como incompetente *a priori*. Assim afirma ILLICH:

Cerca do início do século XVII um novo consenso começou a crescer: a idéia de que o homem era nascido incompetente para a sociedade e assim permanecia a menos que fosse provido de “educação”. Educação veio a significar o reverso de competência vital (ILLICH, 1980, p. 89)<sup>115</sup>.

Mais do que aos saberes, a educação assim compreendida está vinculada à sua versão reduzida: o conhecimento, e este transmutado em uma *commodity*<sup>116</sup>, materializada em um currículo de conteúdos que devem ser produzidos e reproduzidos, da maneira mais universal possível, para o benefício de todos, pressupostamente necessitados dela a priori.

Bem estabelecido, para Illich, o mito da educação, inicia-se o estabelecimento de seu ritual: a escolarização. “Escolarização e educação estão relacionadas uma à outra, como a igreja e a religião, ou em termos mais

<sup>115</sup> By the early seventeenth century a new consensus began to arise: the idea that man was born incompetent for society and remained so unless he was provided with “education”. Education came to mean the inverse of vital competence.

<sup>116</sup> 1. qualquer bem em estado bruto,...produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, ger. destinado ao comércio externo. Obs: mais usado no plural. 1.1 cada um dos produtos primários (p.ex., café, açúcar, soja, trigo, petróleo, ouro, diversos minérios etc.), cujo preço é determinado pela oferta e procura internacional. 1.2 qualquer produto produzido em massa. Etimologia: do inglês commodity (1486) 'mercadoria, produto etc.', do lat. *commoditas, átis* 'medida devida, oportunidade, utilidade, proveito, proporção' HOUAISS, Dicionário eletrônico edição 2002.

gerais, como ritual e mito” (ILLICH, 1980. p. 89)<sup>117</sup>. Sendo assim, os saberes tradicionalmente acessíveis a todos mediante os processos convencionais das culturas tradicionais e que garantiram à espécie humana a sobrevivência dentro de ordens sociais e econômicas anteriores à nossa, foram substituídos por ‘*conhecimentos*’ – uma redução e sistematização empobrecida de tais saberes, tornados acessíveis mediante a educação, por meio de seus profissionais licenciados para tanto.

Decididos quais conteúdos do saber devem fazer parte do “conhecimento’ e estabelecido o mito da “incompetência original” – um espelho do pecado original -, é proposto então o ritual de salvação e iniciação: A Escolarização, ministrada compulsoriamente por sacerdotes licenciados para tal ministração, especialistas nos detalhes míticos e expertos nas particularidades do rito. Tal situação leva a poder afirmar que, numa charada interminável, o mito cria o ritual e este mantém o mito através de um currículo ritualizado, forma expressa do conhecimento que a ele está relacionado e que se torna seu símbolo perpetuador e instrumento de aferição.

Onde reside o problema com a educação na concepção Illichiana? O autor ilustra sua posição com o auxílio de Marx, conhecido por suas afirmações sobre a alienação entre o trabalhador e seu trabalho. Illich (1980) compara esta à alienação crescente entre o ser humano e o conhecimento que possui, quando este se torna uma *commodity*, adquirida como produto de um serviço profissional. Assim o conhecimento, esta nova *commodity*, pode ser acumulado, possuído, certificado, legalizado, medido, guardado e utilizado como vantagem competitiva, sendo desta forma gerador de estratificação de classes, separação em castas, segregação e alienação. Não é mais, prioritariamente, a acumulação de capital e de meios de produção materiais que criam a tensão entre classes, mas a acumulação de conhecimento comoditizado, sempre escasso e pouco disponível, encarecido e gerador da sociedade de classes: “Somente consumidores oficiais de conhecimento são admitidos à cidadania” (ILLICH, 1980, p.90)<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Schooling and education are related to each other like church and religion, or in more general terms, like ritual and myth. ILLICH, op. cit. 1980, p. 89.

<sup>118</sup> Only certified consumers of knowledge are admitted to citizenship

Esta alienação se evidencia ainda mais na medida em que a educação se projeta sempre na direção do futuro, de um lugar a ser atualizado, que forma o ser humano para o porvir:

Mas eles [os estabelecimentos educacionais] não o(s) liberam para esta tarefa antes que este(s) tenha(m) desenvolvido um alto nível de tolerância à maneira de ser de seus anciãos: educação *para* a vida ao invés de *na* vida cotidiana (ILLICH, 1980, p.92 grifo no original)<sup>119</sup>.

Neste particular modo de pensar, Illich é mais amplamente reconhecido no Brasil por suas obras “A sociedade sem escolas” e “Nêmesis da Medicina”, sendo a primeira a de interesse mais concreto para a finalidade de minha pesquisa. A obra, cujo título emula o título francês e que não expressa corretamente o sentido do título original inglês - que seria mais bem traduzido como “Sociedade desescolarizada” -, se constitui em uma forte crítica ao sistema de produção e consumo de conhecimento institucionalizado e formador de dependência baseado na escola. Ainda nos primeiros anos após sua publicação o livro se tornou um best-seller internacional e serviu como justificativa para uma série de extrapolações que não faziam parte das intenções do autor, da defesa de reformas à constituição de um mercado-livre do conhecimento, e que o levaram a escrever uma série de artigos e comentários esclarecedores de suas posições até o ponto em que Illich acabasse por evitar a ênfase na desescolarização, da mesma forma que Paulo Freire com relação ao termo “conscientização”.

A escola, para Illich, precisa ser ‘desestabelecida’ e ‘desconsagrada’<sup>120</sup>, da mesma forma que as igrejas o foram quando da separação entre a Igreja e o Estado. Illich não se opunha à existência de escolas enquanto organizações humanas onde saberes específicos possam ser compartilhados de acordo com o interesse de cada um. Foram a compulsoriedade, a sacralização e o aspecto de ritual de entrada na sociedade de consumo, assumidos pela escola, os elementos sobre os quais ele construiu sua crítica. Nos anos 1990, no livro que transcreve sua longa entrevista com

<sup>119</sup> But they do not release them for this task before they have developed a high level of tolerance to the ways of their elders: education *for* life rather than *in* everyday life.

<sup>120</sup> Do inglês desestablished.

David Cayley, ele revela ainda que sua crítica à escola havia errado o alvo, o que lhe foi chamado a atenção por um de seus estudantes, e depois amigo até o fim da vida, Wolfgang Sachs:

A primeira pessoa a me mostrar que eu estava errado foi Wolfgang Sachs. Ele foi meu aluno. Na Alemanha eu encontrei com ele e um pequeno grupo de estudantes de vinte e poucos anos, que criticaram os artigos que compunham "Deschooling Society". Eles chamaram a atenção de que ao enfatizar tanto os efeitos colaterais da escolarização compulsória, eu havia ficado cego para o fato de que a função educacional já estava emigrando das escolas, e que, crescentemente, outras formas de aprendizagem compulsória seriam instituídas na sociedade. Tornar-se-iam compulsórias não por meio da lei, mas por outros truques tais como fazer as pessoas crerem que estavam aprendendo algo através da televisão ou compelindo as pessoas a assistirem treinamentos em serviço, ou fazerem as pessoas pagarem grandes quantidades de dinheiro para serem ensinadas sobre como se prepararem bem para seus relacionamentos, como serem mais sensíveis, como saber mais sobre as vitaminas que elas precisam, como jogar jogos, e assim por diante. Eles me fizeram compreender que minha crítica à escolarização em "A sociedade sem escolas" pode ter ajudado pessoas como você mesmo a refletir, mas que eu estava "latindo para a árvore errada"<sup>121</sup> e que eu deveria perguntar a mim mesmo: Como podemos compreender melhor o fato de que as sociedades se tornaram viciadas – como em uma droga – em educação? (ILLICH *in* CAYLEY, 1992. p. 70)<sup>122</sup>

A partir daí a crítica de Illich mudou para se tornar mais uma crítica à definição de educação como aprendizagem adquirida sob a pressuposição da escassez e da dependência de provedores de conhecimento estabelecido. E se torna importante ressaltar que um ponto importante dessa

---

<sup>121</sup> Prefiro aqui manter a tradução literal de "bark up the wrong tree": desperdiçar o esforço de alguém perseguindo a coisa ou o caminho errado, como em "se você pensa que pode entrar por ter mais dinheiro você está ladrando para a árvore errada". Este termo vem da perseguição noturna na caça ao quati com a ajuda de cachorros. Ocasionalmente os quatis enganavam os cachorros, que se aglomeravam em volta da árvore errada, latindo alto, não percebendo que seu perseguido havia tomado outro caminho. Daí a expressão inglesa.

<sup>122</sup> The first person who told me I was wrong and would be proven wrong was Wolfgang Sachs. He was a student of mine. In Germany, I met with him and a small group of other students, then in their mid-twenties, who criticized the articles collected in Deschooling Society. They claimed that by making so much of the unwanted side-effects of compulsory schooling, I had become blind to the fact that the educational function was already emigrating from the schools and that, increasingly, other forms of compulsory learning would be instituted in modern society. It would become compulsory, not by law, but by other tricks like making people believe that they are learning something from TV or compelling people to attend in-service training, or getting people to pay huge amounts of money in order to be taught how to prepare better for intercourse, how to be more sensitive, how to know more about the vitamins which they need, how to play games, and so on. They made me understand that my criticism of schooling in Deschooling Society might have helped people like yourself to reflect but that I was barking up the wrong tree and that I should ask myself: How can we better understand the fact that societies get addicted - as to a drug - to education?

crítica esteve sempre focalizado naquilo a que o autor deu o nome de “currículo oculto” (ILLICH, 1971, 1980).

Ao distinguir aprender de escolarizar, Illich desvelava a estrutura escondida na escolarização e que permanece para além do controle do professor ou da coordenação escolar (ILLICH, 1980,p. 82) na forma de um “Currículo oculto” por ele definido como aquele

Que diz que [1] somente através da escolarização pode um indivíduo se preparar para a vida adulta na sociedade, [2] que o que não é ensinado na escola é de pouco valor, e [3] que o que é aprendido fora da escola não vale a pena ser sabido... [4] que a educação que vale é aquela adquirida na escola, [5] que o grau de sucesso que um indivíduo desfrutará na sociedade depende da quantidade de aprendizagem que ele consome e que [6] aprender *sobre* o mundo é mais valioso que aprender *do* mundo (ILLICH, 1980, p.82-83 – numeração entre colchetes não presente no original).

A palavra aprendizagem, substantivada e relacionada a algo ensinado curricularmente, e que pode assim ser aferido, também se tornou outro ponto da crítica de Illich. Aprender, curar e habitar designavam atividades humanas até bem pouco tempo na história (ILLICH, 1980, p. 93). A substituição destes verbos por suas formas substantivadas - nomes que caracterizam a posse - os transformou em *commodities* ou serviços a serem dispensados à sociedade na forma de aprendizagem, saúde e habitação. Ainda segundo o autor, em tal sociedade as pessoas são levadas a crer que serviços profissionais são mais importantes que o cuidado interpessoal. Como exemplo ele cita: “ao invés de aprender a cuidar de sua avó, uma adolescente aprende como reivindicar diante do hospital que não a recebe” (idem).

Aprendizagem, dentro desta lógica e ligada a um conteúdo ensinado e autorizador, passa a ser aferida, programada, distanciada e, quando apresenta sinais de não conformidade com as expectativas, problematizada e terapeutizada. Conforme lembra Miguel Arroyo (1996), isso se estabelece principalmente na relação ensino e aprendizagem, que revela a perda da noção do aprender como programação humana inata e como ação processual, para ser substituída por algo a ser possuído ou não, em relação ao que foi ensinado formalmente.

Seguindo sua autocrítica ao foco exclusivo na instituição escolar que Illich manteve nos anos 70, mas sem se deter em analisar apenas a educação, tomando o cuidado de não se fixar exclusivamente no problema da escolarização da sociedade, Illich continua aprofundando a crítica ao conceito vigente de sistemas. Como expressa INMAN (1999), a partir deste ponto “Illich não mais criticava instituições individuais, mas, mais do que isso, o modelo mental no qual as instituições fazem sentido”. Já em 1980, segue apontando que o maior perigo residia no que ele chamava de a “mais perigosa categoria de reformadores educacionais” (ILLICH, 1980, p. 90): aqueles que vêem o mundo transformado em uma imensa sala de aula, um mercado aberto de recursos disponíveis para além do controle da escola. O que parece ser a princípio uma dessacralização da escola, como ele mesmo propunha, se torna uma armadilha na medida em que se pode manter separada do processo de aprender disponibilizado desta forma, a mensuração e a certificação da aprendizagem, mantidas nas mãos de poderes autorizados e autorizadores.

Assim, neste caso, mesmo que a aprendizagem se livre da especificação de um currículo ministrado em grades e tempos pré-determinados e da compulsoriedade de presença de acordo com a idade, o sistema mantém “mãos ocultas” de alquimia tecnocrática a certificar, estabelecer nichos e controlar a demanda e a acumulação de conhecimento como o mais importante capital a ser conquistado. Por fim ele diz, numa antecipação da imagem popularmente reconhecida 20 anos depois em MATRIX: “Sob a aparência de um mercado livre, a aldeia global se tornaria em útero ambiental onde terapeutas pedagógicos controlariam uma complexa placenta pela qual cada ser humano seria nutrido” (ILLICH, 1980, p. 94).

Para entender o caminho seguido por Illich para chegar a essas conclusões, e na limitação que se faz necessária ao escopo desta dissertação, me proponho a explicar a trajetória teórica de Illich da crítica à escola e à educação para a vida como um todo, de maneira resumida.

A formação básica de Illich foi como teólogo, dentro da Teologia ele se dedicou ao estudo da Eclesiologia. Nesta, a abordagem que fazia à igreja era a de estudar sua natureza dual em relação dialética: a igreja como comunidade visível e encarnação da presença de Deus e ao mesmo tempo a igreja como comunidade institucionalizada, como “Cidade de Deus” e

Estado. Na Eclesiologia seus estudos mais profundos foram na área da Liturgia, que explora o papel do culto no fenômeno Igreja. Nestes estudos, criticava a característica mitopoeiética<sup>123</sup> dos rituais que se criam e perpetuam a si mesmos como empobrecedores da rica possibilidade estilística, e do impedimento da emancipação humana, da qual, por fim, acabam por se tornar em obstáculos.

Usando a mesma abordagem na educação, ele descreve como a liturgia escolar cria a realidade social que se vê dependente da necessidade permanente de instrução. Em suas próprias palavras:

Comecei a discernir os sinais que a escola deixa na estrutura mental de seus participantes. Concentrei a atenção na forma da liturgia escolar, deixando de lado não só a liturgia da aprendizagem, mas também a pesquisa voltada a medir a chegada aos objetivos da aprendizagem.... tentei uma fenomenologia da escola: no Brooklin como na Bolívia, consiste em uma assembléia de indivíduos pertencentes a determinadas faixas de idade, que se reúnem em torno do assim chamado professor durante três a seis horas por dia, duzentos dias por ano; em promoções anuais. Que sancionam a exclusão dos que falharam, ou os relegam a níveis inferiores; em matérias mais particularizadas e cuidadosamente escolhidas do que qualquer liturgia monacal que se conheça. Em qualquer lugar as classes são formadas por 12 a 48 alunos, e nelas podem ensinar só os que absorveram esta litania por muito mais tempo do que seus alunos. E em toda parte se admite que os alunos recebam uma assim chamada instrução, da qual se admite que a escola tenha o monopólio, e que essa instrução seja necessária para transformar os alunos em bons cidadãos, cada um dos quais deverá estar ciente do nível escolar atingido [*e assim de seu lugar na estratificação social em classes, proporcionada por esta nova modalidade de acumulação de capital*] em sua “preparação para a vida” (ILLICH, 1990, p. 16-17 – nota entre colchetes de minha autoria).

Após a publicação de “Sociedade sem escolas” Illich se concentrou de maneira mais intensa no estudo dos mitos da sociedade, em especial os mitos e rituais do desenvolvimento, do progresso, das necessidades e da inevitabilidade de suas conseqüências contraprodutivas.

Do ponto de vista da educação, ele passou a se preocupar com o papel das bases culturais (*grassroots*) e das maneiras tradicionais a serem preservadas ou recuperadas e que pudessem reservar o ser humano à sobrevivência; ao estudo da importância dos valores vernaculares e dos

---

<sup>123</sup> Geradora de mitos.

relacionamentos e das opções de restrição auto-impostas e de sustentabilidade e convivência, em oposição à adicção ao desenvolvimento sem limites.

Um artigo fundamental para entender o pensamento de Illich a partir de sua autocrítica do final dos anos 70 e começo dos 80, como um aprofundamento ainda maior da crítica para além da escola em direção à sociedade foi escrito em 1979 sob o nome de “Valores Vernaculares e Educação” (ILLICH, 1979). A partir deste artigo sua crítica passou a ser muito mais clara e focada no que ele chamou de “Necessidades” enquanto mitos (ILLICH, 1980).

Como pensador independente, sua crítica partia em todas direções, indo desde os “Chicago Boys” até o restritivo sistema Chinês, defendendo que, em especial na área de educação, a cosmovisão dominante, e independente de posicionamento político ou econômico, era de natureza copernicana e que esta visão educacional carecia de passar ainda por uma revolução paradigmática kepleriana<sup>124</sup>. Demonstrando que apesar de todos os avanços as esferas sociais da modernidade são tomadas, em sua maioria, como dadas e pressupostas, sem começo nem fim e sem chance de virem a deixar de existir:

Sejam Keynesianos ou marxistas, planejadores curriculares ou defensores da escola livre, chineses ou americanos, todos estão convencidos de que o *homo* é *educandus*, de que seu bem-estar – não somente isso mas sua própria existência – depende dos serviços de uma esfera educacional<sup>125</sup> (ILLICH, 1979, p. 65).

Sejam quais forem estas esferas – educação, saúde, produção, organização política – ele dividia os pesquisadores, em especial os da educação, em dois tipos, de acordo com sua metáfora de Copérnico e Kepler:

<sup>124</sup> Para Copérnico, e a maior parte de seus contemporâneos, o universo era constituído de um conjunto de esferas de cristal concêntricas, relativas às órbitas circulares de cada planeta em torno do sol em um universo fixo, previsível e imutável, sem começo, nem fim. Kepler desfez esta idéia ao demonstrar a trajetória elíptica e independente de cada astro e permitir uma visão relativa do universo, não eterno mas infinito, onde estruturas nascem e morrem.

<sup>125</sup> Yet, Keynesians and Marxist, Curriculum Planners and Free Schoolers, Chinese and Americans, are all convinced that *homos* is *educandus*, that his well-being – nay, existence – depends on services from an educational sphere.

O primeiro está preocupado em explorar a possível reestruturação da esfera educacional (ou outra), redefinindo sua esfera central, recalculando sua amplitude, integrando mais epíclis dentro do currículo, ou reinscrevendo-se nele em um novo local ou ordem dentro da hierarquia das esferas sociais. O segundo pesquisa pelas origens do próprio paradigma e, em consequência, reconhece implicitamente que, assim como as esferas celestes, as modernas esferas sociais podem um dia desaparecer<sup>126</sup> (ILLICH, 1979).

Neste artigo citado, Illich traça a origem do sistema educacional e escolar ligando-o à origem da primeira gramática moderna, escrita por Nebrija para Isabel de Castela em 1492 e publicada 15 dias após a saída de Colombo para a América, sob os auspícios da mesma Rainha. Essa data, 18 de Agosto de 1492, Illich jocosamente sugere como o dia do nascimento da atual esfera educacional, posteriormente aperfeiçoada e sistematizada por Comênio. Este Nebrija foi o primeiro a apontar o pacto possível entre a espada e o livro – depois celebrado entre a lei e a escolarização na compulsoriedade – como complementar à existente entre o Estado e a Igreja e essencial para garantir o que viria a ser o conceito moderno de nações e domínios. O interessante é notar que na introdução de sua gramática ele aponta-a como essencial para o exercício do controle político diante do perigo gerado pela nascente invenção da imprensa, que permitia aos idiomas vernaculares, calcados no povo, gerarem excessiva autonomia pela sua divulgação, contra o que ele propunha a “standardização da linguagem coloquial para remover a nova tecnologia da imprensa do domínio vernacular” (ILLICH, 1979a, p.39). A habitual leitura em voz alta, a necessária atenção do grupo, promoviam o relacionamento comunitário, fortaleciam os aspectos locais em detrimento do controle central. Transformar a leitura comunitária no exercício de domínio de uma habilidade tornada necessária mediante a gramática foi a base de toda a esfera educacional baseada na escassez e na dependência de especialistas como a conhecemos hoje, segundo Illich. Um século e meio separaram Nebrija e sua gramática para ensinar todos os súditos a falarem, da idéia de Comênio

---

<sup>126</sup> The former is concerned with exploring the possible restructuring of the educational (or other) sphere by redefining its centerpiece, recalculating its amplitude, integrating more epicycles into its curriculum, or reassigning to it a new place or order within the hierarchy of social spheres. The latter research searches for the origins of the paradigm itself and, therefore, implicitly recognizes that, like heavenly spheres, modern social spheres might one day disappear.

de ensinar tudo a todos de maneira perfeita e de uma educação dirigida e começada no útero e permanente até o fim da vida. Neste mundo idealizado, esta educação é mais bem organizada em uma função traduzida em escolas para todos, onde todos, velhos e jovens, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, sejam *ensinados* efetivamente.

Eu resumiria a primeira parte deste artigo de Illich como uma clara e concisa demonstração de como o conceito de uma igreja mãe do século XI (*mater, magistra et domina*<sup>127</sup>), evolui para o de uma língua materna unificadora, então para um estado provedor e posteriormente para um mercado sustentador e que a tudo domina neste início de século XXI. “A idéia do idioma materno de Gorz<sup>128</sup>, a imposição da standardização por Nebrija, o ensino de todas as coisas através do método de Comênio” (ILLICH, 1979a, p.39) são a base da chamada esfera educacional na organização corpenicana da atual sociedade moderna para Illich.

Neste transcurso os domínios vernaculares perderam espaço e importância na medida que o uso de um idioma formal, e de uma ciência formal conseqüente, foi transformado em necessidade que pode ser planejada, programada, produzida e distribuída, acumulada e protegida da popularização e do acesso autônomo.

Após 1988, e até o fim de sua vida, Illich centrou sua visão crítica de mundo nos aspectos relacionais e humanos da vida e do aprender, para ele uma e a mesma coisa (INMAN, 1999), e passou ao estudo aprofundado da renovação da amizade (*Philia*) - um aspecto do amor - como a base de ambos. É a partir daí, que idéias expostas em obras como “*O direito ao desemprego criador*” (ILLICH, 1979b) e “*In the Vineyard of text*”<sup>129</sup> (ILLICH, 1996) estabelecem a forte relação entre aprendizagem e comunidade.

Confirmando suas observações sobre o desenvolvimento conforme descrito na obra de SACHS (2000) e testemunhando os desdobramentos da sociedade ao longo dos trinta anos anteriores a 1998, Illich propõe caminhos não totalizadores e nem generalizantes para a vida em confrontação com o pensamento dominante. Se eu pudesse me referir a uma

---

<sup>127</sup> Gregório VII – 1073-1085.

<sup>128</sup> Abadia em Lorraine, considerada como foco emanador da reforma monástica germânica do século X, e onde o termo idioma materno aparece pela primeira vez.

<sup>129</sup> Na Vinha do Texto – obra não traduzida, disponível apenas em inglês.

de suas expressões para definir sua estratégia de contraposição aos sistemas da sociedade escolheria a que ele definiu como uma “tola renúncia consciente à dependência dos sistemas”, sejam eles sistemas de saúde, transporte, abastecimento, educação ou economia. Revendo energia e educação como ferramentas (outro conceito fundamental em Illich) ele propõe a amizade como forma de austeridade como o tema emergente mais freqüente em seus trabalhos deste período. Austeridade, como expressão da amizade, é a chave do comportamento sustentável e a porta aberta para a aprendizagem efetiva: Aprender a viver, aprender a sobreviver e aprender a morrer.

Em um mundo que entende cada necessidade como algo a ser satisfeito e cada limitação como barreira a ser ultrapassada, ele via emergir uma sociedade *a-mortal*, onde a habilidade de morrer (ILLICH, 1995), de ser consciente dos limites impostos pela existência, se perde em um sem-número de artifícios de prolongamento da vida a despeito de sua qualidade, de submissão a sistemas de morte em favor de uma sub-vida sujeita ao mercado, de pressa para chegar a lugar nenhum, como em uma corrida sob as esteiras de uma academia. Suas propostas passaram a ser a opção pelo relacional, a renúncia ao artificialismo e a valorização do local em detrimento do global.

A partir do estudo das obras de Hugo de São Vitor (Séc.XI)<sup>130</sup>, Illich aponta para a amizade como o aspecto capaz de transformar a informação, em conhecimento e este em sabedoria, ou “conhecimento saboroso” (ILLICH, 1996, p.27), um objetivo bastante presente e perseguido por propositores atuais como Assman, Pozo, Merrieu e Morin. O papel da amizade se apresenta em sua proposta como auxílio para a peregrinação ao longo da vida ao prover conexão, apoio e, acima de tudo, outro de seus conceitos prediletos: hospitalidade – a base da idéia da atitude de alguém que providencia um lugar para o que sofre, em uma metáfora do acolhimento a ser reservado ao que se envolve na dolorosa tarefa de aprender, uma vez que a aquisição de conhecimentos e sua aplicação em sabedoria demandam um rigor e atenção que por vezes implica em dor e sofrimento, que pode levar a demandar este tipo de apoio.

---

<sup>130</sup> Didascalion.

Outro aspecto da amizade é a obediência. Diferente da sujeição, a obediência a um amigo implica no cuidadoso ouvir e responder presentes no diálogo. Obediência, da raiz latina *audire*, significa ouvir em submissa atenção que paradoxalmente acaba por resultar em liberdade, uma vez que a pergunta de abertura passa a ser não mais por saber:

“Quão lógico é este pensamento?” Mas “De quem é a voz por trás dele? Como eu posso entrar e responder à relação deste pensador para com o mundo?” Estas questões não excluem a inteligência lógica e crítica, mas nos lembram que o verdadeiro conhecimento envolve mais do que um dado computado em um intelecto desencarnado. Conhecimento da verdade requer um diálogo pessoal entre o conhecedor e o conhecido, um diálogo no qual o que conhece ouve ao mundo com obediência (ILLICH, 1998).

Por fim, neste período, a crítica de Illich se consolidou em aspectos que levaram ao questionamento da aprendizagem crescentemente dependente da mediação de máquinas, mais do que da ajuda de amigos. Seu pensamento passou a ser menos focado na instituição escolar como fora nos anos 70, ou na estrutura da sociedade como nos anos 80. Sem abandonar suas convicções originais, e na verdade aprofundando-as, suas baterias se voltaram para origem do problema: a sujeição voluntária e apática aos sistemas que gera uma vida confortavelmente miserável, dependente das aparentes facilidades e comodidades do individualismo, do estado provedor, da “macdonaldização” (PRAKASH; STUCHUL, 2004) do conhecimento. A responsabilidade do sujeito, não somente mais uma vítima do sistema, mas um cliente exigente do sistema, convencido das vantagens de não sentir dor ou conviver com necessidades, foram incluídas em seu pensamento crítico. E neste sentido, suas propostas, ainda radicais e inusitadas, ganharam um grau de factibilidade efetiva, na medida que ele, de uma certa forma, deixou de propor a simples desinstitucionalização de uma organização, a escola, ou a transformação das bases sociais, mas a colocá-las em função da deliberada decisão de pessoas e grupos de, temerária e tolamente, se desligarem dos sistemas que os mantêm dependentes. Na minha opinião, ao circunscrever o campo de batalha, seus outros objetivos passaram a ganhar a consistência de que pareciam carecer ao propor grandes mudanças sociais sem levar em conta a dependência individual.

Desta forma e com este sentido, o essencial em sua proposta de aprender se traduz a partir em uma função do que ele chamou de os três “Cs” presentes no processo humano de aprendizagem: cuidado, preocupação e conexão (em inglês: **care**, **concern** and **connection**). Nesta perspectiva illichiana ninguém é destinado a sentir-se sem esperança ou dependente do outro, caso que se torna tão comum para os que assumem o computador, um sistema ou uma máquina como um amigo, ou que esperam pela alimentação intelectual sem dor e pré-cozida, em interfaces amigáveis que nos fornecem informações sobre o mundo enquanto nos mantêm habilmente afastados deste mesmo mundo. Entendendo a aprendizagem de forma oposta, aprender e vida se conectam, e a vida se apresenta potencialmente plena na capacidade de cuidadosamente manter relacionamentos que nos ajudam a preocupar-nos em transformar o aprendido em sabedoria aplicada à própria vida e às suas conexões complexas.

Para construir o conceito deste que educa compartilhando sua vida, escolho fazer o caminho inverso ao feito até aqui, buscando desenhar este perfil a partir do último capítulo de um livro publicado às vésperas de sua morte: “The Challenges of Ivan Illich”, revisitando suas obras principais até sociedade sem escolas.

No fim da vida ele diria que a “amizade torna os laços únicos”, e de maneira peculiar para ele o educador é aquele que oferece a aprendida e relaxada **hospitalidade** como antídoto para a esperteza morta adquirida na perseguição do conhecimento seguro, profissionalmente construído (ILLICH *apud* HOINACKI, 2002). A função do educador para Illich era construir um ambiente de “**indulgência temperada**” ou seja, no qual a aprendizagem possa acontecer respeitando ritmos, tempos e diálogos, mas no qual se percebam **o rigor e a consistência**. A palavra que marca a relação entre o que aprende e o que ensina é a **amizade**, não da forma habitualmente reconhecida e superficial, mas aquela traduzida numa das formas de amor no grego: *philia*. Aprender neste ambiente de experiência real do outro, compartilhando sua presença, era visto para Illich com uma perspectiva de salvação. Esta palavra, que remete imediatamente aos conteúdos do senso comum de livrar-se de um perigo externo, aqui se coloca, tenho forte convicção, na perspectiva de seu correlato grego *soteros*, que vem a dar origem a nosso termo sutura: algo que restaura,

que restitui a plenitude e a inteireza. Ou seja, aprender entendido desta forma, nos restaura a integralidade, nos coloca em direção a quem somos e nos livra das ciladas de nós mesmos, o que não é um exercício solitário, mas uma caminhada entre amigos, de quem “sentimos o cheiro”.

Ao que ele [Illich] se opunha era prender tal relação na armadilha de um currículo, um programa, um ensino, uma ideologia, um plano, um objetivo. O mestre não está transferindo certo conhecimento ou habilidade para o pupilo. Ele/ela não possui objetivos educacionais para o outro; ele/ela não está interessado em transformá-lo(a) em algo. Ele/ela ama-o(a). Ele/ela possui um cuidado amoroso pelo outro(a). Sem condições. Ele/Ela nutre a esperança sobre seu/sua pupilo(a), mas ele/ela não tem expectativas. (ESTEVA, 2004, documento eletrônico sem paginação)<sup>131</sup>

Esta amizade não é unilateral, do mentor para com o aprendiz, mas se traduz também na atitude do aprendiz que mantém a consciência de que sua presença impõe uma inconveniência, uma concessão daquele que ensina. Pessoas que se olham com este grau de respeito assistem à possibilidade da emergência de aprendizagem que se traduz em sabedoria. Na verdade, o mentor é aquele que sabe que a aprendizagem traz consigo um componente de surpresa para aquele que se percebe subitamente sabendo e desta forma o que mentoreia descansa “na confiança, amizade, maturidade e esperança” (DUDEN, 2003) como propiciadores do inesperado.

A expressão da relação do educador - sempre aqui um sinônimo de mentor - com o aprendiz e que melhor traduz a visão illichiana é a conspiração. Do latim *conspiratio*, e baseada em um rito cristão primitivo, a palavra se refere ao ato de aproximar boca a boca de modo a que a inspiração e a expiração sejam compartilhadas, simbolizando o ato de inspirar e animar um ao outro em igualdade, sabendo que ninguém tem a posse do ar comum aos dois, e que ambos possuem o que dar e têm o que receber. Esta a melhor tradução da relação aprendiz e mentor na visão do autor, que é uma relação de “natureza intrinsecamente conspiracional” (ILLICH, 2002) e gera como resultado a paz, não a que é consequência de um ato autoritário – como as “forças de paz” no oriente médio – ou como um dom da natureza ou de deuses, nem o

---

<sup>131</sup> Notas da apresentação organizada por TALC New Vision, Milwaukee, 9 de Outubro de 2004 no “Schooling and Education: A Symposium with friends of Ivan Illich”, gentilmente cedidas pelo autor.

resultado de planejamento, administração e de projetos, mas como fruto da *conspiração*: um mútuo, deliberado, somático e gratuito presente de um ao outro, traduzida na hospitalidade de um para com o outro.

A crítica independente da ordem estabelecida de nossa sociedade moderna, tecnogênica, centrada na informação somente pode surgir de um meio social de intensa hospitalidade... uma atmosfera propicia ao pensamento independente é a hospitalidade cultivada pelo hospedeiro; uma hospitalidade que exclui a condescendência tão escrupulosamente quanto a sedução; uma hospitalidade que pela sua simplicidade derrota o medo do plágio assim como do clientelismo; a hospitalidade que pela sua abertura dissolve a intimidação de maneira tão estudada quanto o faz com o servilismo; uma hospitalidade que demanda do convidado tanta generosidade quanto a que está imposta ao que hospeda... ambos pacientes um com o outro (ILLICH, 2002, p.242).

Esta ambientação se dá ainda envolta na consciência de que o educador não forma o outro e que cada um é responsável por quem se torna (FIELDS, 1971) e que o planejamento na relação de aprendizagem nos defende tanto contra a surpresa quanto contra a interdependência (INMAN, 1999). O conceito de planejamento educacional está baseado na pressuposição de que os indivíduos não podem tomar para si a responsabilidade por sua própria aprendizagem e mais do que basear a aprendizagem em interesses e talentos existentes, a educação escolar se baseia em déficits diagnosticados, prescrições e objetivos alheios ao sujeito (INMAN, 1999). Em contraposição a este modelo, o papel do mentor seria o de **acender a fagulha** (PRICE, 1996, p.88), e usar seu ofício para **estimular** a formação e não para asfixiar o espírito de seus alunos, que se espera correspondam com o rigor e a disciplina necessárias ao processo.

Esta relação responsável entre as pessoas no processo de aprender se dá em espaços reais. No entanto, o espaço da aprendizagem para Illich não se circunscreve às paredes da sala de aula, nem tampouco ao etéreo espaço virtual ou mesmo ao ilimitado espaço aberto do mundo. Com a finalidade de marcar sua concepção espacial na aprendizagem, por muitos anos ele rejeitou qualquer ajuda mecânica ou eletrônica para a projeção da voz, mesmo nos ambientes superlotados de suas conferências. Para Illich o educador não impõe sua voz (ILLICH, 2000), mas possui a consciência de que **a palavra cria um espaço**, e de que é neste espaço da conversa e do diálogo

que se cria a **comunidade**, os limites do espaço de aprendizagem são os limites do alcance da fala nua, e nestes limites se constrói o saber .

Outro aspecto importante nesta relação é o da **abundância e da prodigalidade** por parte do mentor como oposta à escassez na aprendizagem no modelo escolar. O conceito moderno de educação, baseada em um conhecimento a ser consumido, está construído sobre a pressuposição da escassez, traduzida pelas notícias diárias da necessidade de mais e mais profissionais, em relações igualmente institucionais, nunca em número suficiente à demanda e com a percepção de igual escassez de tempo e espaços para incluir todos os aspectos privilegiados pelo currículo, sempre administrados a partir da ótica e das soluções de mercado, traduzidas, por exemplo, na digitalização e distanciamento do processo de aprender. Para Illich a digitalização da aprendizagem não é linguagem, não é cultura e não nos recupera a base social, ao contrário é a própria criação do mais fluido mercado jamais imaginado, o da informação (ILLICH, 1999). O educador compartilha o que sabe de forma pródiga, na medida do interesse do outro, não se limitando ao escasso currículo, mas superando-o, em relações presenciais, envoltas na linguagem e culturalmente relevantes, sem economia, mistérios ou segredos guardados entre seus participantes.

Outro aspecto bem resolvido na perspectiva de Illich é o da **liderança**. Como ele dizia: “aprendizes necessitam de liderança experiente quando eles encontram um terreno acidentado” (ILLICH, 1971, p.45), e nisso ele reconhecia o papel do pedagogo e do líder como complementares. O primeiro chama a atenção para o conhecimento sobre a aprendizagem humana e sobre os recursos educacionais disponíveis, o segundo para a experiência necessária para qualquer tipo de exploração em qualquer área. Ambos papéis indispensáveis no desafio educacional, e infelizmente empacotados e exigidos como demanda e mais valia sobre a mesma pessoa no ambiente escolar. Neste ambiente por ele criticado, ele advogava que o melhor mentor/educador é aquele que sabe “manter-se a si e a outros fora do caminho das pessoas e facilitar o encontro entre estudantes, modelos de habilidades, lideranças e objetos educativos”.

A liderança para Illich é algo mais impreciso que o papel de administrador escolar ou pedagogo.

Isto é assim porque liderança é algo de difícil definição em si mesma. Na prática, um indivíduo é um líder se as pessoas seguem suas iniciativas e se tornam aprendizes de suas descobertas progressivas. É difícil ampliar esta definição exceto à luz de valores pessoais ou preferências. Frequentemente, isto envolve uma visão profética de padrões inteiramente novos, nos quais o presente “errado” passa a se tornar “certo”. ... Liderança não depende de se estar certo... Depende de uma disciplina intelectual superior e de imaginação, e da vontade de estar associado com outros em seu exercício... charlatães, demagogos, palhaços, proselitistas, mestres corruptos e sacerdotes simoníacos, vigaristas, fazedores de milagres, tem provado a capacidade de assumir liderança e assim mostrar os perigos de qualquer dependência de um discípulo para com seu mestre (ILLICH, 1971, p.52)

O **caráter** era outro pressuposto de valor incalculável para o educador e par inseparável da liderança. Lançando mão de Aristóteles e de Tomás de Aquino, esta característica se torna inevitavelmente um ato de amor e misericórdia. “Este tipo de ensino é sempre um luxo para o professor e uma forma de lazer (*scholé*) para ele e seu pupilo: uma atividade significativa para ambos – sem nenhum propósito ulterior” (ILLICH, 1971, p.80). A emergência de tal expressão de caráter possui um componente utópico que pressupõe a construção de uma nova sociedade na qual “atos pessoais em si readquirem um valor mais alto do que fazer coisas ou manipular pessoas” (ILLICH, 1971, p.81)

Em tal sociedade o ensino exploratório, inventivo, criativo seria contado entre as mais desejáveis formas de “desemprego” criativo. Mas nós não temos de esperar até o advento da utopia. Mesmo agora, uma das mais importantes conseqüências da desescolarização e do estabelecimento de estruturas de encontro de amigos [*peer-matching*] seria a iniciativa na qual “mestres” poderiam se reunir a discípulos congêneres. E poderia também – como temos visto – prover amplas oportunidades para potenciais discípulos compartilharem informações ou selecionar um mestre (ILLICH, 1971, p.65).

Outro valor para o educador dentro da proposta de Illich é ser alguém que tem em mente a importância da **experiência direta**, que valoriza mais o uso de fenômenos naturais do que imagens e abstrações. Para Illich, a insistência no uso do virtual auxilia a construir a idéia de sistemas mais do que a idéia de vida complexa, removendo lentamente o indivíduo do contato com o *real*. A fragmentação do saber e seu afastamento da experiência de vida, mediante a desencarnação da aprendizagem, facilita os fenômenos

freqüentemente observados de dissociação entre o real e o virtual e surgimento de comportamento sociais distorcidos (INMAN, 1999, p. 50).

A principal experiência que provê o contexto da aprendizagem é proporcionada pelo lugar e a cultura na qual o indivíduo está imerso, e a relação do educador com o contexto do aprendiz, é enormemente facilitada pela admiração e apreciação em um gesto de compreensão e amizade. Logicamente, em se tratando de alguém pertencente ao mesmo ambiente cultural, este aspecto se torna simplificado, no entanto, em se tratando de alguém oriundo de outro lugar e cultura, este passa a ser um aspecto a ser mantido em mente em atitude reflexiva, tanto pela artificialidade facilmente desmascarada em tentativas de emular a admiração, quanto pelas barreiras a serem removidas quando o educador expressa de maneira honesta sua apreciação. Paradoxalmente, para ele, a maior demonstração deste interesse é o silêncio, e “quanto maior a distância cultural, mais o silêncio revela um sinal de amor”, diferente do silêncio “missionário” que silencia por não compreender o outro. O silêncio do educador é o silêncio da paciência, que compreende a limitação das palavras, e que sabe que em determinados momentos ‘está dito’ e nada pode sobrepassar o momento da descoberta e que o que havia de ser falado o foi (ILLICH, 1975). Neste sentido, aprender está diretamente relacionado com autodescoberta, dependente da humildade e da abertura ao diferente e inusitado por parte do educador, preparado para a surpresa e sustentado pela fé no outro. “Colocar nossa fé nas instituições mais do que no potencial humano conectado é uma das mais sérias ameaças à fé” (INMAN, 1999, p. 67). Esta aprendizagem, diferente da que se dá nas instituições, possui pouca possibilidade de ser cuidadosamente planejada, e administrada, a ela se lhe permite tão somente acontecer.

A experiência da aprendizagem assim descrita se encontra perfeitamente adaptada ao espaço comunal.

O espaço comunal é aquela parte do ambiente que se estende para além do limiar da própria pessoa e para fora de sua possessão, mas para o qual aquela pessoa reconhece o direito de uso – não para a produção de bens, mas para a subsistência da parentela (ILLICH, 1979b).

Para o autor, o contexto da aprendizagem não tem porque deixar de ser aquele que tem sido o mesmo por todas as eras – o espaço de viver onde se vive uma vida integrada entre aqueles com quem se experimenta a amizade. O ambiente familiar e comunal, moral e relacional previne a possibilidade do conhecimento neutro, gerado em um vácuo moral, no mínimo de valor irrisório, para ele blasfemo quando de seu uso desenfreado em favor de um único beneficiário, hoje melhor expresso na onipresente figura do mercado.

### 3.4 FREIRE, ADVOGADO DO POSSÍVEL

*“Procuro fazer ao máximo, o mínimo que posso fazer, e o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito”*  
Paulo Freire

Se Illich analisava e criticava a sociedade industrial moderna a partir de uma plataforma externa a ela – a cosmovisão pré-moderna -, Freire constrói a mesma análise e crítica de dentro das entranhas da sociedade, fundado em categorias modernas e a partir das condições objetivas de seu contexto, assumindo as limitações espaço-temporais, que ele compreendia como sendo as fronteiras da possibilidade. Sua obra, desta forma, pode ser lida e entendida como parte do sistema moderno e comprometida com seus mitos e pressuposições. De qualquer forma uma obra, sob qualquer ponto de vista, indubitavelmente plena de honestidade, lealdade e compromisso com a humanidade.

Ao começar a analisar Paulo Freire, tomei a decisão de evitar a redundância. Sendo o mais investigado dentre os intelectuais brasileiros, e dada a incontável sucessão de trabalhos que se repetem em situá-lo histórica, bibliográfica e conceitualmente, seja em livros, artigos, dissertações ou em teses, creio ser desnecessário neste espaço repetir os fatos de seu nascimento em Recife em 1921, seu nome completo, a perda de seu pai, o exemplo de sua mãe, sua dificuldade no concurso de admissão aos 15 anos, ou que ele escrevia ‘rato’ com dois erres, seu amor por Recife e sua prática incipiente como advogado, nem que passou dificuldades na infância ou que se casou

com Elza e teve 5 filhos, ou que era sogro de Francisco Welfort. Os trabalhos acadêmicos se repetem à exaustão neste sentido e muitos com muito mais competência e profundidade do que eu seria capaz de aqui relatar.

Esta não é uma fuga do assunto, mas um tributo ao enorme conhecimento sobre a pessoa e biografia de Freire. Além disso, meu intuito é tentar produzir algo que efetivamente acrescente e não simplesmente repita, nem se incline diante do caminho fácil da cópia e do pastiche.

Analisar, tentar entender e mesmo tecer considerações críticas a Paulo Freire, não é tarefa que se faça sem emoção, sem temor e sem cuidado. É inegável a emoção de estar diante de quem escrevia prosa como quem faz poesia, que esteve sempre presente inteiro em cada página escrita e que se desnudava em boniteza, como gostava de dizer, e sobre quem se pode aplicar o adágio latino, tão antigo quanto apropriado: *“Poeta nascitur non fit”*, (poetas nascem, não se fazem). Estou consciente do temor de estar diante de uma obra maior, de influência inegável e de dissertar sobre alguém que, mesmo seus críticos mais severos, sempre consideraram “um homem de integridade e profundos compromissos sociais” (BOWERS, 2005, p. 13). E do cuidado de tentar reconhecer os limites da tentativa de uma análise mais abrangente de uma obra tão extensa e influente, de efeitos amplos e desdobramentos globais, baseado-me na certeza de estar diante de uma das principais contribuições pedagógicas do século XX.

É impossível imergir-se na obra de Freire e não perceber que, como todo autor seminal, seu nome ganha um caráter mítico, tão desabusadamente citado e usado como se fosse um selo, que, ao ser aplicado, legitimasse e desse um manto de credibilidade a qualquer idéia, e como se o que ele escreveu, citado fora de contexto, servisse para justificar quase tudo, até as coisas que, como ele mesmo cita em alguns escritos que ao ler em algumas análises de suas obras, nem saber que havia dito o que se lhe atribuía.

Freire foi aquilo que defendeu que todos fossem: um ser humano inteiro, com toda a intensidade da experiência humana, seus amores, gostos e desgostos, qualidades e deficiências, brilhantismo e limitações. Desde já assumo que mitificá-lo é diminuí-lo, o que já discuti brevemente acima como sendo uma forma de, na verdade, anular a influência de um autor.

O caminho que tomei ao estudá-lo teve como eixo central sua obra fundamental, “Pedagogia do Oprimido” (1987), porque dela parte sua influência no mundo, e para ela, como referência, convergiram todas as suas obras posteriores. Além das obras diversas que foram pesquisadas, escolhi resumir-me à “Pedagogia da Esperança” (1992) e à “Pedagogia da Autonomia” (1997) para delas desvelar o conceito de educador e educadora em Paulo Freire. Como forma de preparar o terreno para a análise comparativa de suas idéias com as de Illich o livro “Conscientização” (1980) serviu como referência sobre os fundamentos da relação entre educador e educadora com educando e educanda e dos objetivos da prática educativa.

Devido ao amplo conhecimento sobre sua biografia (Jorge, 1981; Freire, 2000; Souza, 2001), ao contrário dos dois autores anteriormente estudados, preferirei contextualizar Paulo Freire a partir dos anos 60, mantendo o foco em suas relações de amizade, seu posicionamento político e sua estratégia de luta, tentando trazer à memória um educador muito mais ácido e ameaçador ao Status Quo do que o mito que se vai formando em torno de idealizações, citações descontextualizadas de suas falas, construções metafísicas inspiradas em frases soltas, inócuas com relação á crítica ao pensamento globalizante, que causam impacto psicológico sem no entanto convocar à ação, principalmente política. Paulo Freire sempre soube onde estava a cada momento de sua vida, sua capacidade dialógica nunca se confundiu, ao que parece, com subserviência ou acomodação, e sua capacidade de interagir não implicava no comprometimento de suas idéias ou a negação de sua posição revolucionária.

Cristão assumido, criticado pela esquerda e temido pela direita, partidário da guerra de posição de Gramsci, ao mesmo tempo leitor e conhecedor profundo de Lênin, era capaz de compreender Mao Tsé Tung como sendo portador de uma teoria do conhecimento (FREIRE, 1975), enquanto aproximava sua práxis de maneira inequívoca da pedagogia de Jesus (ELIAS, 1976, p. 41), fato que ficou ainda mais evidente nas publicações de cunho mais teológico (ELIAS, 1976), principalmente durante seu período no Concílio Mundial de Igrejas. Este Paulo Freire complexo foi fruto de seu condicionamento histórico, e sua obra transmite a ressonância de sua cultura, época, lugares, experiências e leituras (FREIRE, 2005; p.121).

Como forma de registrar as impressões de Freire sobre o perfil do educador, sem a pretensão de esgotar o assunto, buscarei lançar mão das obras citadas acima e apresentar alguns trabalhos seus em parceria com outros autores, e de pouca circulação no meio Brasileiro: “Diálogo Illich Freire” de 1975, “Educación para el cambio social”, que escreveu com Furter e Illich (1974), “Dossier Freire Illich”, de 1975 (OLIVEIRA; DOMINICE, 1975), entre outros artigos e livros escritos, sem no entanto deixar de lançar mão de obras mais conhecidas e consultadas ao longo da pesquisa.

Essa escolha de obras e de viés, que inclui alguns escritos principais sobre diferentes olhares para a Pedagogia e outros pouco conhecidos, se deve à intenção de buscar a percepção do processo de construção do pensamento de Paulo Freire sobre o educador ao longo de três décadas onde, como ele mesmo afirmava inúmeras vezes, seus conceitos se faziam e refaziam, se aprimoravam, se reinventavam e se reconstituíam em função das críticas e da autocrítica.

Antes de iniciar a análise creio ser importante demarcar que Paulo Freire não é nem nunca foi isento de críticas, como será analisado na próxima seção, e que ele mesmo deixou clara a necessidade destas críticas e a incompletude de sua obra (FREIRE, 1992)<sup>132</sup>. Por este motivo, suas idéias aqui não serão apresentadas como oráculos inquestionáveis, mas como um conjunto desvelador, parte de um processo e, acima de tudo, parte da tentativa freireana de superar o sistema de dentro do próprio sistema, sustentada na esperança de não ser assimilado e a partir de um caráter determinado a ser o que era, sem negociar convicções enquanto esteve vivo.

O uso que se faz da obra de Paulo Freire após a sua morte não será aqui tratado, uma vez que o educador Paulo Freire sempre foi, sendo, e carecendo hoje de sua presença, seria injusto pretender tratar deste tema sem a possibilidade do diálogo real com o autor ou do conhecimento não sabido, que só é possível àqueles que com ele conviveram e perceberam a “diferença que faz diferença” (BATESON, 1972, p. 318), no tom de voz, no jeito de olhar, na postura corporal.

---

<sup>132</sup> FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Introdução.

Para se compreender as influências que geram a obra e o pensamento de Paulo Freire, creio valer a pena lembrar e ressaltar a enorme plasticidade Freireana, evidenciada pelo fato de que suas posições intelectuais se constroem e reconstroem ao longo da vida. “Posso, no processo de agir-pensar... mudar de posição. Minha coerência assim... se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência” (Freire, 2005, p. 66)

Uma divisão que talvez ajude a compreensão desta evolução de pensamento poderia ser feita em três períodos, coincidentes com sua trajetória pública: o primeiro da década de 1950 até o exílio em 1964; o segundo quando de sua passagem pelo Chile, Estados Unidos e Genebra e o terceiro após sua volta na década de 80 e até seu falecimento.

Como afirma Torres (1979), tentar desvelar esta trajetória é uma tarefa complexa e cheia de interconexões. Se já o era nos anos 1970, suas construções posteriores, em realidades testadas como na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, em embates acadêmicos e sínteses que no fim da vida pareciam de ordem mais universalista, desafiam qualquer tentativa simplista de manter unidas partes tão difusas, como afirmava o autor citado na década de 1970:

É por isto que quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas...deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento...deverá considerar as implicações psicossociais do seu método (TORRES, 1979, p.6).

Tentar analisar Paulo Freire é uma tarefa que demanda não deixar de contextualizá-lo como um pensador dentro da matriz iluminista e moderna. Seja em seu primeiro período, antes do exílio, seja no fim de sua vida, estão presentes em sua obra as concepções iluministas típicas do pensamento moderno contemporâneo: O desenvolvimento, o progresso, a separação entre homem e natureza, o antropocentrismo, as concepções de sujeito e objeto como entes separados, a prevalência, como ponto de partida, da análise econômica e social, a necessidade de mudança como pressuposição, a transformação permanente, os conceitos de Estado e Nação,

a política partidária e a democracia representativa, as noções de indivíduo e de autonomia.

Este alicerce é lançado sobre a base e no terreno da influência de seu cristianismo, dentro da matriz católica, brasileira e identificada com a Ação Católica<sup>133</sup>, no escopo da Doutrina Social Católica. Assim como Illich, a influência de São Tomás de Aquino sobre Paulo Freire é observável e se manifesta em seu pensamento, que apresenta o homem e a natureza como dados e pré-determinados. O próprio conceito de palavra a ser falada tem fortes tradições judaico-cristãs e se baseia na idéia do Logos, presente nos pais da igreja, na literatura de sabedoria judaica (apócrifa) e em especial nos escritos de São João. Como diz Elias (1976, p.30) “Freire vê a relação entre o homem e um ser transcendente como a norma para julgar o relacionamento que deveria existir entre homem e homem”. Nas palavras do próprio Freire podemos ver como este tipo de reflexão teológica se constrói e como esta influência fundamenta sua práxis:

A palavra de Deus está me convidando a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos mas para sua liberação.... A palavra de Deus não é algum conteúdo a ser colocado dentro de nós como se fossemos meros recipientes estáticos dela. E porque salva, esta palavra também liberta, mas os homens devem aceitar isto historicamente. Devem fazer de si mesmos sujeitos, agentes de sua salvação e libertação (FREIRE, 1972, p.7).

O pensamento teológico de Freire, posteriormente aprofundado durante seu período no Concílio Mundial de Igrejas, tem origem no pensamento de autores católicos brasileiros como Tristão de Athayde - por quem ele sempre nutriu admiração – e por influência indireta do conservador Jackson de Figueiredo (Jorge, 1981, p. 20). A influência de Jacques Maritain, colocando o homem em primeiro lugar na ordem do Cosmos, é evidente na prioridade que dá à natureza humana e aos valores ontológicos do mesmo. Provavelmente esta foi outra peça importante na construção da amizade com Ivan Illich, ele próprio discípulo pessoal de Maritain. Suas citações a Kierkegaard, e sua

---

<sup>133</sup> Para aprofundamento sobre o tema recomendo a leitura de "A ação social católica e a luta operária: a experiência dos jovens operários católicos em Santo André (1954-1964)", Tese de doutorado: Moraes, Maria Blassioli. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP, 2003.

ênfase no homem histórico também o aproximam da perspectiva existencialista daquele autor cristão.

Em sua primeira fase, a influência existencialista é marcante, o indivíduo a liberar-se não está engendrado na luta de classes ainda, mas na expansão possível à existência humana. Sua dialética é mais metafísica e hegeliana nesta fase, sem levar em conta as posições de correntes marxistas - Marx, Gramsci, Goldman, Lukács, Hobsbawn, Sartre – que farão parte de suas reflexões após o exílio e as quais assumirá posteriormente como ferramentas de análise. Sua opção desenvolvimentista e democrática, é uma característica do pensamento do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) do qual fez parte. No que se refere à educação sofreu enorme influência das idéias de Dewey, a qual, apesar de todas as demais influências posteriores, nunca foi totalmente superada. O oprimido se identifica nesta fase com o camponês privado da civilização e do desenvolvimento da sociedade ocidental. Ele mesmo afirma, posteriormente, “é preciso aumentar o grau de consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (FREIRE, 1982, p.28).

Uma referência em Freire e na maioria dos autores modernos, e que serve de base a algumas críticas posteriores a Freire é a concepção de mundo como realidade objetiva separada do ser humano, de onde decorre sua resistência, semelhante à de Mounier, quanto a coisificar o homem. Como será verificado na análise de sua obra quando comparada à de Illich, esta objetificação e a aceitação da separação entre sujeito e objeto será considerada parte das sugeridas revisões da obra de Freire por autores mais recentes como Bowers e Esteva.

Sua ênfase no diálogo também é oriunda da obra de dois outros autores, o primeiro o teólogo Martin Buber (BUBER, 1965) e o segundo o filósofo Karl Jaspers (JORGE, 1981). Assim como sua ênfase na pergunta o relaciona ao filósofo Martin Heidegger, que, assim como Freire, entende o homem como o ser da pergunta e que se pergunta, busca respostas e se dá respostas, em sua relação inquieta com o mundo e nele inserido em busca de saber-se e conhecer-se.

Quanto à educação do ser humano, é necessário voltar à influência de Dewey sobre Freire. Apesar de aquele autor ser mais interessado

na solução de problemas que na problematização como Freire, é a partir dele que Freire vai construir várias de suas concepções. O mais relevante dos pontos de conexão entre ambos é a definição de educação como liberdade e o ataque aos sistemas representacionais, metafísicos, dualísticos, abstratos e atomismo aristotélico<sup>134</sup> que se encontram relacionados ao que Freire chama de educação bancária ou que Dewey chama de tradicional (PETRUZZI, 1999). Outros sinais de influência de Dewey sobre Freire podem ser citados como: a noção de desvelamento, em oposição à exposição; a crítica a valores estabelecidos e tradicionais que se observa na ênfase de ambos na relação crítica aos valores culturais estabelecidos; o “pensamento crítico” de Dewey e a “consciência crítica” de Freire; a adesão ao conceito ocidental de democracia, principalmente em sua vertente participativa e representativa; a natureza não-representacional do conhecimento, não abstrata, mas construída e vivida em sociedade, que de novo os aproxima na concepção de educação e liberdade; que tais representações abstratas apontam para o individualismo e desumanizam o indivíduo ao desconectá-lo do todo social e inseri-lo na máquina do sistema. Outra forte aproximação é a concepção de que cada geração deve re-inventar-se, re-fazer-se:

Para Dewey e Freire, em uma visão não representacional da educação, não existem existências antecedentes, nem valores absolutos que estejam fora das contingências da existência, nem qualidades essenciais, propriedades, totalidades, racionalidades, permanências, verdades, conceitos valorizados de bem ou de substâncias estáticas, nem “funções ulteriores” ou “propriedades originais” as quais possam ser reificadas dentro de um conceito de “Ser real fundamental” (PETRUZZI, 1999, p.110).

---

<sup>134</sup> Para melhor compreensão ler SAMPAIO, C.; SANTOS, M. e MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 174, set./dez. 2002: “tomismo-aristotélico, materializado em prática pedagógica no “ratio studiorum”, o plano de “estudos racionais”....constitui-se em um monólogo pedagógico fundado na autoridade do mestre, detentor do saber, ... Ao discípulo (aquele que repete o que outro diz), cabe somente a tarefa de apreender o conhecimento transmitido e, eventualmente, dar resposta às questões apresentadas pela autoridade pedagógica (uma “pedagogia da resposta”). A “resposta” final, no entanto, é prerrogativa do mestre, adulto acabado – potência atualizada. Ele é o escultor que possui a idéia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é visto como uma folha em branco sobre a qual será impresso o carimbo do saber – um elemento passivo que se con-formará pouco-a-pouco ao modelo que está na mente do mestre...”.

Será exatamente desta proximidade entre Dewey e Freire, e destes com a matriz do pensamento moderno que serve de fundamento à concepção tecnológica de transformação da realidade, que autores como Bowers (2005) e Esteva e Prakash (2004) partirão para construir suas críticas. É igualmente semelhante a resistência de Dewey e Freire no que diz respeito à adaptação, à aceitação passiva e ao comportamento adaptativo - que Freire reconhecia como um sinal de desumanização - mais uma vez reforçando seu ponto de vista de separação entre ser humano e natureza, sinônimos de sujeito e objeto, gente e coisa. Sua definição de Ser verdadeiro, como aquele Ser que age e transforma o que está fora dele e com ele se identifica, será também um ponto de crítica a ser lembrado pelos autores que defendem uma posição de ecojustiça na educação (BOWERS, 2005, p.140,ss).

Admirador de Erich Fromm, a quem teve a oportunidade de conhecer e se relacionar pessoalmente por intermédio de Ivan Illich (FREIRE, 2005; p.106), vai encontrar neste autor pontos de intersecção entre a psicanálise e o marxismo que o próprio Fromm reconhecia na obra de Freire. Com as relações estabelecidas no exílio, em especial por meio de Ivan Illich, que foi o responsável por sua primeira publicação em inglês (Cayley, 1999) e por parcerias interessantes como com Pierre Furter, e a partir do desenvolvimento de um conceito de utopia mais próximo do de Ernst Bloch e com forte influência do pensamento de Marx, Engels e Lênin, instalam-se e fortalecem-se no pensamento freireano categorias epistemológicas como o “inédito viável”, “situações limite” e “atos limite” (Freire, 2005, p.11 e 205).

Ainda no exílio, e talvez estimulado por este, sua concepção reformista da educação foi embalada pelo clima de possibilidades do final dos anos 60, e sua narrativa se apresenta plena de citações a heróis revolucionários como o Che e Camilo Torres, de Cuba, à resistência vietnamita e ao pensamento de Lênin e Mao. A passagem pelo CMI<sup>135</sup>, em Genebra, vai de um lado suavizar o discurso, mas de outro servirá de balão de ensaios para suas propostas em outros contextos, para a criação do IDAC<sup>136</sup>, como forma de difundir e aprofundar as teses de sua pedagogia e para a contribuição ativa no processo de gestação da Teologia da Libertação. Também é neste período,

---

<sup>135</sup> Concílio Mundial de Igrejas.

<sup>136</sup> Instituto de Ação Cultural.

mais africano que latino-americano, que ele vai se apropriar definitivamente das idéias de Gramsci e que darão subsídio à sua militância política posterior na volta ao Brasil, no engajamento com o Partido dos Trabalhadores, com o Movimento dos Sem Terra, com a CNBB<sup>137</sup>. Ainda sobre a contribuição de Gramsci ao pensamento freireano nesta fase, afirma SCOCUGLIA (1999, p.30) que “Nos ‘escritos africanos’ a influência de Antonio Gramsci, também influenciador do líder da guerrilha guineense Amílcar Cabral, pode ser notada com freqüência.” De Cabral, Freire usa o ‘suicídio de classe’ como categoria.

Quando de sua volta ao Brasil, amplia-se a influência de Gramsci, o comprometimento com os movimentos sociais do fim dos anos 80, a militância, a renúncia ao economicismo ortodoxo do marxismo e a ampliação para a inclusão de outros motores da história (FREIRE, 1992) para além da luta de classes, e por fim sua caminhada final, após a viuvez, a depressão e o reencontro do amor, mais universal, mais inclusivo, mais ecologicamente preocupado com a sobrevivência da espécie humana e que marcaram a etapa final da evolução deste pensamento, que se houvesse permanecido entre nós, ampliaria ainda mais os horizontes em sua insistente valorização do diálogo, talvez então incluindo os “pontos cegos” (Bowers, 2005), ressaltados por alguns artigos fortemente críticos, direcionados muito mais aos seguidores de Paulo Freire do que propriamente ao autor.

Ainda que breve e incompleta, esta breve trajetória serve para ilustrar o amálgama de influências, que poderia ser aprofundada muito mais e com dados ainda mais amplos e profundos do que os aqui citados de forma limitada pela característica e limitações de espaço de uma dissertação.

Escolhi continuar esta análise, para que sirva tanto para a compreensão de Freire quanto ao diálogo com os dois outros autores pesquisados, focando na conscientização, termo tão mal compreendido e usado nos anos 70 que levou Freire a desejar abandonar seu uso, ainda que o desejasse re-visitar quando foi surpreendido pela morte (FREIRE,2000), para então passar a desenhar o conceito de educador que emerge de sua obra. Mesmo sabendo que este conceito de educador seja apresentado como um conteúdo bem definido em seu último livro, creio que aquela edição foi mais um

---

<sup>137</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

pedaço registrado de sua andarilhagem, e ao invés de repetir e reproduzir o que ali se escreve, preferi buscar nas obras anteriores, e nos demais artigos pesquisados, o desenho do perfil daquele que educa, em complementação ao que ali se aponta.

### 3.4.1 Conscientização

*“Pois o homem é escravo daquilo que o domina.”  
II Carta de Pedro, capítulo 2, verso 19*

Conscientização é uma palavra chave, densa e tensa na obra de Paulo Freire. Central para compreender sua pedagogia e tão fundamental que a própria criação do IDAC tem como pano de fundo as compreensões distorcidas do termo e o uso equivocado de seus conceitos, foi uma palavra abandonada por muito tempo por Paulo Freire, e conscientemente por ele evitada, principalmente devido à dificuldade de compreensão acadêmica sobre sua significação. No entanto, Nita Freire afirma na Pedagogia da Indignação que perto de seu falecimento Paulo Freire tinha a intenção de retomar o uso do termo, tão central e relevante em sua filosofia de educação. Foi também este o termo que mais suscitou debates em torno de sua obra nos anos 70 e que servirá nesta dissertação como ponto de apoio na comparação com as propostas de Illich no mesmo período.

Para compreender a conscientização, é necessário voltar às concepções de homem, de mundo e o que se poderia chamar de “antropologia filosófica” de Paulo Freire (Bowers, 2005, p. 134). Conforme o próprio Paulo Freire afirma, o educador “assume uma postura ética de um **mentor** que verdadeiramente crê na *autonomia total, liberdade e no desenvolvimento* daqueles que ele mentoreia” (FREIRE, 1997, p. 75; itálicos adicionados). Sua compreensão de ser humano inclui esta autonomia total no protagonismo da mudança iniciada pela expressão pessoal, sumarizada em sua conhecida declaração de que “falar a palavra verdadeira é transformar o mundo”. Do ponto de vista antropológico esta posição leva à inferência de que esta compreensão possa ser uma pressuposição de sua teoria, onde a autonomia individual, mesmo que vivida em relação com outros sujeitos, esteja

diretamente relacionada a um ser humano individual completamente realizado, o que ecoa o modelo de ser humano idealizado no Iluminismo.

Historicamente gerada no contexto e como resposta às condições específicas do terceiro mundo, diante das enormes disparidades econômicas e debaixo da repressão a toda forma de resistência ou questionamento, a conscientização surge como meio de libertação e superação de uma etapa em direção a um objetivo: O desenvolvimento econômico dentro do modelo ocidental e que pressupõe um complexo cultural onde a vida, vivida em plenitude, não pode ser constrangida por limites de qualquer espécie (BOWERS, 2005, p. 137).

Outra pressuposição que subjaz o conceito de conscientização é que o conhecimento considerado 'verdadeiro' é gerado em dependência da reflexão crítica e da perspectiva individual, como afirma Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)<sup>138</sup>

Esta perspectiva crítica e individual de Freire aponta para a possibilidade de que este conceito se baseie em um conjunto de pressupostos - ou esquema cognitivo moderno - que incluem: a centralidade do humano nas relações com a natureza, onde este tem a ação de transformar a realidade como a um objeto, enquanto resiste a se objetificar; a mudança como uma série de etapas de superação, lineares e progressivas por natureza; a reflexão crítica do indivíduo como a única forma legítima de constituição de instâncias de julgamento ético e moral; as formas de produção próprias da modernidade, que incluem as relações monetarizadas, industriais, urbanas, contratadas e tecnológicas baseadas no conhecimento científico, que consideram pelo menos parte dos mecanismos culturais tradicionais como necessariamente superáveis em prol de formas posteriores de produção e relacionamento humano; o pensamento de que a mudança é uma constante e um sinal certo de

---

<sup>138</sup> FREIRE, P. Conscientização. teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora MORAES, 1980.

progresso; que o próprio progresso é de natureza inevitável<sup>139</sup>, a autodeterminação individual; a iniciativa autônoma, característica do modo de produção industrial, como superior às restrições e continuidades, próprias dos modos de produção e troca das populações tradicionais, compreendidas como necessariamente superáveis; a justiça social entendida como a conquista de uma participação igualitária no estilo de vida consumidor e dependente de tecnologia, características do pensamento pré-ecológico contemporâneo.

Creio que estabelecer estas considerações a priori ajudarão no processo de compreensão do que constitui, essencialmente, o conceito de conscientização, identificando o mesmo desde o começo como uma construção relacionada à cosmovisão específica do Iluminismo, com a intenção de apontar para a especificidade da mesma dentro da lógica do modo de produção e do pensamento ocidental moderno. Sem isso, repete-se o risco de tomar esta proposta freireana como panacéia e única alternativa aplicável a todos os contextos e populações de maneira generalizada, sem respeito à diversidade epistemológica e de transmissão de conhecimento em diferentes espaços culturais.

Conforme dito acima, para Paulo freire o suposto básico é a mudança e a dessacralização do existente: “Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (FREIRE, 1980, p. 27). A conscientização é tomar posse da realidade, desmascarar os mitos e abandoná-los é o olhar mais crítico possível sobre a realidade com a finalidade de mudá-la (FREIRE, 1980; p. 29).

Para que essa mudança se dê, o processo de pensamento crítico aproxima o ser humano das situações limites, não com o sentido de impedimento por vezes por ele percebido, mas de afrontamento da realidade, que sempre apresenta um desafio ao qual os homens devem responder. Por elas uma vez afrontado, este mesmo ser humano, dialeticamente mantendo a situação limite diante de si, encontra no “inedito viável”, não simplesmente o oposto da situação limite, mas a utopia a ser buscada através da mudança a ser implementada. Para que se oportunize a conscientização, é necessário

---

<sup>139</sup> Quanto a este tema sugiro a leitura dos livros e artigos de Immanuel Wallerstein, que considera o progresso como possibilidade, porém não necessariamente uma inevitabilidade, dentro da teoria do “sistema mundial”, por ele fundada. Em especial na obra “Decline of American Power: The US in a chaotic world. New York: New Press, 2003, p. 87- 88.

estar concomitantemente presente a noção de inacabamento, primeira situação limite com a qual o ser humano se defronta e que rompe com a noção, oriunda do senso comum, de que sua existência seja algo dado e acabado. Ao reconhecer-se inacabado, abre-se, para Freire, a possibilidade da conscientização: “Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (FREIRE, 1997, p. 59).

Um elemento central no processo de conscientização é o ‘descodificador’ (FREIRE, 1980, p. 31). O educador e a educadora assumem esse papel no processo de desvelamento da realidade, e com este papel se caracteriza a dependência da existência de um elemento de fora da realidade que serve como catalisador do processo (HIGGINS, 1997, p. 572) de passar de uma situação existencial, representada dinamicamente por imagens no método de alfabetização por ele criado, à discussão de uma realidade concreta apresentada como desafio a ser superado. Em suas próprias palavras: “O Homem não pode participar ... na transformação da realidade, *se não é auxiliado* a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40 – itálico inserido).

O método básico da conscientização é a codificação, com o uso de imagens. Os passos seguidos pela codificação podem ser resumidos em: a) A projeção de uma imagem que representa uma situação existencial vivida pela população, visando o distanciamento do objeto cognoscível; b) a reflexão crítica conjunta de educadores e educandos em torno do objeto da mediação; c) a descodificação que se dá mediante o relacionamento entre os vários elementos da codificação e a situação real por eles vivenciada (FREIRE, 1980, p. 31). De acordo com a reação dos educandos à descodificação encontram-se os temas geradores, que surgem da procura do pensamento e da ação do homem na e diante de sua realidade, de onde nasce sua práxis<sup>140</sup>.

As reações, provocadas pelos temas geradores, podem ser, segundo Freire (1980), de natureza estática, fatalista ou dinâmica. Os temas a surgirem de cada reação são diversos e em particular o que chama a atenção do autor é a persistência do silêncio como um “tema trágico”, mesmo assim um

---

<sup>140</sup> Para melhor compreensão dos diversos termos utilizados na pedagogia freireana (como práxis, inédito viável, situação limite, entre outros) e com o intuito de evitar redundâncias desnecessárias no texto, recomendo a leitura do livro/glossário: *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. Vasconcelos, M.L e Brito, R.H. Editora Vozes, 2006.

tema gerador, que sugere o fatalismo e a submissão à situação limite. A situação estática, e que tenho observado em minha experiência como sendo aquela que freqüentemente dá lugar a reações idealizadas, a discursos e descrições, tende a manter imóvel e distante a relação entre situação concreta e representação abstrata. A reação fatalista, encara a realidade como dada, imutável, determinada e portanto tende a produzir apatia, prescrições e adaptações. Para Freire a única reação que permite a transformação é a atitude dinâmica, crítica e questionadora, que ocorre em grupo e situada nas condições objetivas. Cabe aqui chamar a atenção, como o faz RASMUSSEN (2005), que esta maneira de abordar o processo não leva em consideração outras formas de lidar com a realidade, especificamente na assunção de que o silêncio é mau sinal ou de que a conservação de estruturas seja um impedor, principalmente em culturas e populações onde o silêncio é exatamente um passo fundamental no processo de reflexão e onde a conservação da sacralidade de espaços e assuntos está diretamente relacionada a uma longa tradição de convivência e sustentabilidade ambiental e social e à própria subsistência. Isto é particularmente relevante no trato com populações tradicionais que não possuam as ferramentas de competitividade do modo de pensar ocidental, nem de defesa diante das circunstâncias e disponibilidades da sociedade ocidental, relacionadas pelo autor citado, a situações específicas de desespero, abuso de álcool e perda de autonomia, inclusive alimentar.

Outro tema importante no processo de conscientização de Freire é a criação de cultura. A cultura para ele é oposta à natureza no sentido em que esta é um dado enquanto aquela “é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza” (FREIRE, 1980; p. 38), o que reforça minha impressão de separação entre sujeito e objeto, homem e natureza na cosmovisão freireana. Adicionalmente a cultura se relaciona à criação e crítica permanentes que se tornam parte do indivíduo:

A cultura... é uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem... é lícito dizer que o homem se cultiva e cria cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, *de criticar*, de incorporar a seu próprio ser e *de traduzir* por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens

que o rodeiam ou que o precederam (FREIRE, 1980, p. 38 – itálicos adicionados).

É interessante notar aqui que mesmo a cultura precedente, para ser validada por Freire, precisa passar pela crítica e pela re-tradução do indivíduo. Mais uma vez esta maneira de construir o conceito reforça a impressão de que a tarefa está sempre no indivíduo, renovada a cada geração e que, por esta razão, o protagonismo está com as gerações mais novas, que possuem o direito e o dever de reinventar o conhecido e antecedente sob pena de, em não o fazendo, perder legitimidade. Esta posição reproduz mais uma vez o pensamento moderno que, segundo PONDÉ (2007), sempre olha o antecedente como superável, necessariamente re-interpretável e substituível. Mais uma vez se pode observar os pressupostos do Iluminismo e do modo de produção moderno como base do pensamento freireano, principalmente na rejeição a priori de qualquer armazenamento da inteligência coletiva precedente ou na compulsória necessidade de transformação da natureza, em oposição a conservá-la, como ele mesmo afirma:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... se queremos que o homem...seja reconhecido como sujeito... que tome consciência de seu poder de transformar a natureza... seja criador de cultura... que descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção (FREIRE, 1980 p. 39-40).

Por fim, reforçando a relação do homem como sujeito e da natureza como objeto Freire afirma: “as relações entre os homens, que não podem ser de dominação e de transformação *como as relações do homem com a natureza*, mas relações entre sujeitos” (FREIRE, 1980, p. 53 – itálico inserido). Uma epistemologia que afirme a natureza como possuidora de uma consciência, como é o caso na epistemologia da maioria das populações tradicionais, que com ela se relacione na dimensão do sagrado preservador, que nutra (VASQUEZ, 2005) ao invés de dominar a natureza, que assuma a tradição como fonte de conhecimento e que resista a compulsoriedade da

mudança, como forma de subsistência, é claramente considerada uma situação de opressão para Freire. Esta posição, absolutamente defensável na perspectiva em que foi gestada, das populações marginalizadas urbanas do assim chamado Terceiro Mundo e dos camponeses mantidos em estado de mais valia absoluta no confronto com latifundiários ou industriais, dentro da situação específica, brasileira e latino americana, que catalisa a concepção da pedagogia do oprimido, carrega, potencialmente, o risco de uma contraprodutividade paradoxal como a define Illich e está sujeita a críticas, mormente quando aplicada e generalizada, de forma absoluta, em outros contextos e situações, levando em consideração a atual consciência da necessidade de preservação ambiental, cultural e social das populações que tem obtido sucesso no uso e convivência com o planeta por séculos.

Apesar de absolutamente consciente da relação entre a modernidade e a dependência das populações por ela atingidas, o desenvolvimento aparece estranhamente dissociado da modernidade para Freire, como se dela não fosse fruto e principal mito mas fosse parte de uma linearidade histórica, como afirma: “o conceito de desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes, enquanto a ação modernizante caracteriza a ação concreta de dependência” (FREIRE, 1980, p. 62). Ainda de forma mais específica a conscientização, que tem por fim a liberdade, imbrica esta com o desenvolvimento como objetivo. É absolutamente compreensível esta relação se recordarmos mais uma vez da formação e do ambiente onde se constrói o pensamento freireano, desde as reflexões do ISEB, passando pela concepção de modo de produção industrial, o economicismo marxista e o contexto da segunda metade do século XX.

Como conclusão desta breve revisão do processo e da finalidade da conscientização, no que diz respeito ao que poderia chamar de uma anatomia da estrutura, apesar das pressuposições aqui apontadas, Paulo Freire tem muito claro que, no que diz respeito à estrutura da sociedade, principalmente a moderna, a finalidade de seu método não é, a princípio, um mecanismo de ‘inclusão’, que pressupõe ‘excluídos’ a serem missionariamente salvos de sua não pertença ao mundo de quem os exclui. Como ele mesmo afirma, “a solução de seu problema não é converterem-se em ‘seres no interior de’, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da

estrutura, mas oprimidos no interior desta mesma estrutura” (FREIRE, 1980, p. 75). Está claro para Freire que “não há outro caminho para a humanização... a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (idem). Mesmo que o abandono do termo e o uso paradoxal que se possa fazer da proposta conscientizadora de Paulo Freire em diferentes contextos, é fácil perceber que, para o autor, segue evidente a necessidade de não conformação, de questionamento e de ação para a transformação da estrutura da sociedade, e não somente para seu melhor funcionamento ou cosmeticização. Mais uma vez, mesmo que sujeita a questionamentos por alguns autores posteriores, como demonstrado aqui, evidencia-se a coerência entre a proposta e o autor, ambos honesta e lealmente comprometidos com a superação da dependência, da opressão e do processo de plena humanização de homens e mulheres.

### 3.4.2 O educador em Paulo Freire

*“Creio, mais do que creio estou convencido, de que  
nunca necessitamos tanto de posições radicais  
quanto hoje”  
Paulo Freire, em Pedagogia da Esperança, pág. 51*

Paulo Freire escreveu para fora da escola a maior parte das vezes, e àqueles que cumpriam fora do ambiente escolar o papel de mentorear a outros, prioritariamente adultos, no processo de aquisição de saberes. Seus escritos passaram a focar e incluir a educação escolar e formal de modo mais freqüente, e as crianças de forma mais intensa, após sua passagem pela Secretaria de Educação do município de São Paulo na administração Luiza Erundina.

Mesmo assim, sua obra posterior continuou apresentando um perfil de educador mais abrangente que o que emerge da restrição do espaço escolar e da atuação docente licenciada. Os círculos de cultura, a educação popular, a educação nos movimentos camponeses e operários, os movimentos populares, os partidos e as organizações não-governamentais, com educadores e educadoras - ou mentores e mentoras, palavras que se adequam mais propriamente ao tipo de relação de aprendizagem descrita por ele para definir os que estão envolvidos na relação de ensinar e aprender – licenciados

ou não, voluntários, educadores populares, foram, de forma privilegiada, os espaços e pessoas de onde e para onde emergem suas propostas. Sua obra descreve um leque de agentes educacionais mais amplo do que aquele normalmente ligado à escola - na qual ele acolhia como sujeitos da educação todo pessoal de apoio, da faxina à segurança (FREIRE, 2005, p. 23) - ainda que a esta englobe e considere como parte do processo de criação de cultura.

O conjunto ampliado de agentes educacionais, tão ao contrário da presente pressão por especialização, licenciamento, hiperprofissionalização e exclusividade dos profissionais da educação - que chega, como em caso recente de decisão do Supremo Tribunal de Justiça<sup>141</sup> a atribuir aos pais a incompetência em educar por não serem especialistas profissionais em educação formal - tem em Paulo Freire um crítico muito específico

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada tem a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar (Freire, 2005, p. 110 e 111).

Concluindo com as palavras: “Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando” (FREIRE, 2005, p. 119).

Quem é esta pessoa que ele chama por vezes de professor e professora, outras de mentor, ainda outras de “descodificador” (FREIRE, 1980, p.31;FREIRE, 2005, p. 11), e de educador e educadora? Seria redundante ressaltar o perfil de **facilitador** e facilitadora do processo de construção do conhecimento que surge de sua obra. A compreensão freireana não deixa a menor dúvida quanto a que quem cumpre este papel falha ao cumpri-lo a partir de posições autoritárias e bancárias, como possuidor de uma saber professado sobre um ser carente de luz, próprio do tomismo aristotélico que Paulo freire tão veementemente rejeitava. Quem facilita, facilita em **serviço, amando e apoiando** para a liberdade, nunca para gerar a transferência de domínio e opressão de um senhor a outro.

---

<sup>141</sup> MANDADO DE SEGURANÇA Nº 7.407 - DF (2001/0022843-7), pág. 4 e 5.

A proposta nesta seção será a de um passeio cronológico por sua obra, da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Autonomia, e a descrição mais detalhada do perfil dos que se dedicam a aprender enquanto ensinam e ensinar enquanto aprendem.

A finalidade do processo educacional para Freire é a liberdade, e esta liberdade é aquela que chega a “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 10) e não somente na transformação do servo de ontem em senhor do amanhã. O primeiro a libertar-se neste processo, como foi seu caso pessoal, é o educador. Paulo Freire não somente propôs esta libertação como um ideal, ele viveu a experiência de libertar-se, e não apenas uma vez. Sua libertação começa no SESI (FREIRE, 2005, p. 20 e ss.), se estende no contato com os camponeses no Chile, e com as populações libertárias nas favelas de Santiago sob a influência do MIR<sup>142</sup>.

O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à “invasão cultural”, à sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na *Pedagogia do oprimido*, tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado anos antes em mim no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória de meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile (FREIRE, 2005, p. 44).

Depois na África, aprendendo a andar literalmente de mão dadas com um colega e se dando conta, constrangido, de seu machismo latino americano (Freire, 1997), ou no confronto com as feministas norte-americanas que lhe fizeram cuidar da questão de gênero em seus textos iniciais, onde ser humano sempre aparecia ligado à palavra homem, situação que depois desta libertação nunca mais se repetiu, segundo ele mesmo, inclusive com o sacrifício estético do texto se necessário. Na volta para o Brasil, a inserção na vida pública como administrador, saindo da posição de “pedra” para a de “vidraça”, a atividade acadêmica regular em universidades brasileiras e as exigências dos órgãos reguladores, com burocracias e ritos por vezes reprodutores da mais valia intelectual e da sobre-exploração do trabalho acadêmico. Em cada fase ele viveu o que propôs e, fosse-lhe dada vida, tenho a impressão que estaria aí a se reinventar e exemplificar o processo

---

<sup>142</sup> Movimiento de Izquierda Revolucionária.

permanente de libertação daquele que se propõe a educar para a liberdade se libertando.

Para que não seja necessário definir posteriormente quem é o educador no sentido oposto ao que defende Freire, creio ser interessante aqui, a título de economizar redundâncias, citar como Freire entende o oposto do perfil de educador e educadora o qual defende:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. (Freire, 1987, p. 59).

A primeira marca do educador na literatura de Freire é a **solidariedade**, que exige “de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou”, uma “atitude radical” que “deixa de ser um ato piegas e sentimental e passa a ser um ato de amor” (FREIRE, 1987, p. 36). Este é um ato que assume a subjetividade, ou seja a ação de sujeitos, enquanto rejeita fortemente o subjetivismo e o psicologismo (FREIRE, 1987. p. 37; FREIRE, FURTER e ILLICH, 1974, p. 139) e se manifesta com objetividade, a partir das condições materiais existentes, na “inversão da práxis”, tarefa feita para homens e mulheres por inteiro e não para representantes pretensamente neutros de estruturas como governos e Estados. Quem se solidariza o faz como sujeito e não como agente da estrutura. O que pode ajudar a estabelecer e a permitir a emersão dessa característica é a consciência do sujeito solidário e a autopercepção com a qual se coloca na tarefa de educar, em nome de quem, sob interesse de quem e para quê.

Esta solidariedade de quem educa não pode ser confundida com a generosidade humanitarista do opressor:

Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É o instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 41).

Neste sentido, não podendo ser a ação de uma educação libertadora a ação dos opressores, a ação última de quem liberta a quem é dos que se encontram oprimidos que “libertando-se podem libertar os opressores” (FREIRE, 1987, p. 43). Esta libertação paradoxalmente ocorre quando o educador abandona a atitude de enxergar-se e apresentar-se como ‘libertador’, que considera o outro carente e inferior, e portanto necessitado de sua ajuda, e passa a buscar viver uma situação de comunhão com quem é educado. “Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (Freire, 1987, p. 48).

Esta comunhão se traduz no **diálogo**, na palavra dividida. Esta capacidade dialogal, presente da primeira à última obra do autor, é o oposto exato do depósito, ato autoritário mesmo quando sob o manto da libertação, traduzida e exercida então como mera “propaganda libertadora”. Como diz: “Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (Freire, p. 54). Este diálogo coloca quem educa e é educado como sujeitos no mesmo ato de liberdade, “co-intencionados à realidade”.

A narrativa unilateral é profundamente criticada por Freire, que denuncia esta como sendo a principal característica da educação bancária, centrada no educador, à qual define, fazendo eco com Pichon Rivière<sup>143</sup>, como a educação que “se torna um ato de depositar, em que os educados são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 58).

Seria justo dizer, a partir dos escritos freireanos, que onde não há diálogo, não há ação cultural ou mesmo aprendizagem, somente depósito

---

<sup>143</sup> Teoria dos 3 D's.

de conteúdos. Neste sentido, se a escola, a escola que se observa na prática generalizada do contexto brasileiro e não a idealizada em tratados ou prescrita em normas, é no geral monológica, mesmo diante de honrosas exceções, é de se perguntar se o que ocorre e se produz na escola expressa a geração de cultura ou real aprendizagem.

A condição fundamental para que ocorra o diálogo é o **amor**, uma vez que para Freire “não há diálogo... se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (ib., pág. 79). Amor para Freire caracterizado por ser construído com os homens e com o mundo, sem a pieguice do romantismo dos poderosos, mas ao contrário, em atitude de humildade, uma vez que a “*pronúncia do mundo... não pode ser um ato arrogante*”. Esse amor e esta **humildade** são um ato de **fé** (FREIRE, 1987, p. 80-82). Fé nos homens, um dado a priori do diálogo, que é o substrato sobre o qual se constrói a confiança necessária à continuidade do processo dialógico da aquisição e construção do saber.

O diálogo demanda, ainda segundo Freire, duas outras características do educador e da educadora: A **esperança**, e o que ele chama de **pensar verdadeiro**, como sinônimo de pensar crítico. A primeira fundada na incompletude do homem e da mulher e no ‘porfazer-se’ de ambos e na luta para o fazer-se, e a segunda na imersão na realidade objetiva, nas condições históricas e nas limitações que afrontam e demandam por soluções e alternativas. E estas construídas sem cair na tentação do salvacionismo a ser levado missionariamente por paladinos da liberdade, mas como descoberta comum e ação cultural interrelacionalmente construída.

A dialogicidade se dá entre companheiros, e este tipo de relação companheira serve como plataforma para uma crítica à educação, conforme concebida na sociedade burguesa, como instrumento de adaptação e domesticação:

Os homens nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1987, p. 63).

E ainda seguindo a mesma posição crítica à educação, quando refletindo sobre a necessidade da ética no diálogo diz: “O que me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los.” (FREIRE, 2005, p.79). E “qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.” (idem, p. 79).

A relação de **companheirismo**, que promove o diálogo redutor da diretividade, ocorre mediatizada pela realidade, na intercomunicação e é de natureza biófila, engendrando a plenitude da experiência humana, que cresce, que não responde mecanicamente, que admira o orgânico e privilegia o ser sobre o ter - de maneira especialmente não romântica, na expressão de que nunca são “meus”<sup>144</sup> os estudantes com o sentido de posse e controle. Esta expressão biófila se dá no mundo, sem situações herméticas, expansivamente liberada para atuar no mundo, livre do controle e do domínio de um sobre o outro, e por esta razão é considerada como ação revolucionária. Minha percepção é que esta ação revolucionária de Freire, para de fato o ser, demanda não só garantir ao oprimido “o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 1980, p. 123), mas ir além ao dar-lhes o direito de considerar certa e legítima sua forma de pensar, expressa em formas de saber, sintaxe e compreensão, diversos daquela do pensamento científico (FREIRE, 2005, p. 27).

A conclusão a que chega Freire me faz pensar em que o uso da separação entre educador e educando, conquanto possa existir com a finalidade instrumental, se mostra inócua quando observada a partir da máxima freireana “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo”. No processo de aquisição, transmissão e produção de saber e cultura, estamos todos cumprindo nossa programação para aprender (JACOB, 1991), e aprender uns com os outros, tanto na intencionalidade de educar quanto na espontaneidade das relações, e ensinar uns aos outros seja com a finalidade de transmitir algo,

---

<sup>144</sup> Quanto a este aspecto, o mito da propriedade privada, de coisas ou de pessoas objetificadas, analisado na seção de categorias epistemológicas, está claro no pensamento de Freire que diz: “o mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que as pessoas humanas sejam apenas os opressores” (Freire, 1987, p. 137).

seja pela experiência das já citadas “diferenças que fazem a diferença”, expressas nas reações, alertas e atitudes de quem, supostamente, estaria na posição de receber a instrução. Para Freire

Esse processo não se dá automaticamente com uma mudança na política do sistema. A modificação educador-educando só pode aparecer com a superação dessas contradições básicas. Nesse momento o educador deixa de ser educador exclusivo do educando, para ser também educando. E educando deixa de ser educando exclusivo do educador, para ser o educador do educador. Então já não há mais um educador e um educando enquanto contraditórios. Há, agora, uma síntese entre o educador-educando e o educando-educador (Freire, apud AZEVEDO e RODRIGUES, 1989, p. 102).

Outra característica fundamental do educador e da educadora para Freire é a capacidade de mudar, ou re-inventar-se, não como técnica mas baseado na honesta ‘ad-miração’ do seu educando, a quem observa e a quem observando, conhece e conhecendo tem a oportunidade de compreender, e assim ganhar outra compreensão de mundo, na verdade dele aprendendo no ato de ensinar admirando (Freire, 2005, p. 69). Esta atitude de contemplação e ação, revela mais uma vez a tradição judaico-cristã presente na obra freireana, que ao contrário das posições dicotomizadas greco-romanas - que por vezes parecem surgir de sua obra na relação homem-natureza e que entendem homem-mundo como entes separados - pensam “a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (Freire, 2005, p.72), caracterizando a ação de educar, como ato feito não sobre o outro, mas com o outro, e que reconhece neste outro a capacidade de influir e interferir.

Sendo assim, a partir da concepção de que a “educação é um quefazer permanente”, para o educador é um refazer-se permanente, que reconhece que “para ser tem que estar sendo” ( Freire, 2005, p.73). “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer” (FREIRE, 2005, p. 47), neste sentido o educador **assume a influência que exerce enquanto se abre à influência que recebe.**

A partir destas afirmações, e incluída aí a amplitude de agentes reconhecidos como educadores e educadoras, outro aspecto apriorístico no perfil de quem mentoreia a aprendizagem do outro é a **competência** (FREIRE, 2001, p. 259; 2005, p. 83). A competência se desdobra como influência em disciplina assumida pelo outro que emula a disciplina que reconhece no valor testemunhal do mestre que leva a sério sua prática docente, que estuda o que

ensina, que se aprofunda e atualiza seu saber, uma vez que “ninguém ensina o que não sabe” (FREIRE, 2005, p.131) e “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1997, p.102). Neste sentido, e somente neste, “o diálogo entre professoras e professores e alunos e alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas” (FREIRE, 2005, p.117).

Ao contrário da ênfase em técnicas e métodos de ensino, em aceleradores de aprendizagem e da busca de resultados, o educador freireano é encorajado a **aprofundar-se no conhecimento sociológico** e na **pesquisa epistemológica** como instrumentos de sua adequação à tarefa a que se propõe. Na concepção freireana, a tarefa de formar e capacitar fica reduzida ao mero treinamento ser for executada “sem uma compreensão de nós mesmos como seres históricos, políticos, sociais e culturais” e se for deficiente na “compreensão de como a sociedade funciona” (Freire, 2005, p. 134). Por isso, para além da preocupação com o conteúdo e com as técnicas empregadas para torná-lo acessível e reproduzível – como no caso da febre pelas ferramentas virtuais para o ensino – é mister ao educador “levar a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem” para o benefício e o lucro de quem (FREIRE, 2005, p. 135). A razão de ser da necessidade desta **consciência social, contextual e coletiva** está em que somente se supera o cotidiano que aliena através da práxis histórica, pessoal, que é em si mesma, social e não individual (FREIRE, 1974, p. 136). Esta negação do individualismo não é feita ai idealisticamente, mas por saber que, concreta e objetivamente, “o ‘eu existo’ não precede ao ‘nós existimos’; se constitui nele” (FREIRE, 1974, p.137) e que esse nós é um nós social, histórico e temporal.

Ao fazer tais questionamentos, o educador e a educadora assumem outra característica central do perfil desenhado por Freire, a **ausência de neutralidade**. Um mito presente, se não na fala pelo menos na atitude mouca dos que apresentam uma suposta inocência nas atitudes que tomam, nas propostas pedagógicas, nos instrumentos e mídias de que lançam mão, é desafiado e assumido como uma impossibilidade por Freire

É por isto que devo lutar sem cansaço. ... pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? (FREIRE, 1997, p.126).

Enquanto factível, a tarefa de educar, persiste e continua fundada em seu inacabamento, quase ontológico, razão de ser da esperança e da possibilidade; nunca porém terminada ou acabada, sempre prenhe do novo, ainda que nem sempre de novidades. Para que assim seja, cabe ao educador ter em mente sua própria incompletude, para que se lembre que para que “quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo” assim como cabe a quem se ensina que “saiba que não ignora tudo” (Freire, 2005, p. 188). Essa condição é tão apriorística para Freire que, por fim, chega a afirmar que “Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe” (Freire, 2005, p. 188).

Apesar da crítica freireana à educação burguesa, ele seguiu crendo – o que poderia até certo ponto ser considerado como um sinal de ingenuidade - que haveria uma outra educação, de outra natureza, dentro do sistema,

se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1997, p.126).

Esta maneira de perceber as possibilidades de uma educação de natureza crítica e democrática, forma com outra, de natureza passiva e autoritária, uma unidade dialética da qual se poderia afirmar que fosse

sempre o esforço de clarificação do concreto, no qual os educadores-educandos, e educandos-educadores, se unem através de sua presença atuante. É sempre práxis desmistificadora que, ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o descobrimento da consciência da realidade (FREIRE, 1974, p.162).

A questão do desvelamento da realidade é o que se poderia definir como síntese hermenêutica da liberdade freireana. O educador freireano entende que a **liberdade** pode ser conquistada a partir das condições circundantes desde que ambos, educadores e educandos, participem do tipo de hermenêutica proposto por uma compreensão crítica que desvela o que subjaz seu “reino original de verdades” (Petruzzi, 1999, p.110). A crítica permanente, inclusive do que se constrói criticamente, esta relacionada à incompletude e ao caráter perfectível da realidade e à negação de seu status de imutável.

Tal capacidade crítica está diretamente relacionada, por extensão, a outra característica do educador e da educadora para Freire: a **autocrítica**. Sendo assim, não só a realidade tem seu sentido de inacabamento e perfectibilidade, mas acima de tudo o ser humano igualmente possui tais características. Sem estas duas propriedades não há como atribuir ao ser humano duas outras impossibilidades: a sabedoria absoluta e a ignorância absoluta. É a autocrítica que garante a quem educa a possibilidade de não atribuir a si a primeira e ao outro a segunda, nem vice-versa. Considerando a condição falível decorrente como própria do ser humano e reconhecendo o saber do outro, abre-se a possibilidade para, por exemplo, pedir perdão e manter a coerência, voltar a um ponto e reconsiderá-lo, sem no entanto perder autoridade.

A **autoridade** do educador é um atributo fundamental para Freire. No entanto, esta se constrói paradoxalmente das capacidades acima descritas de amor, sacrifício, lealdade e compromisso. Sendo assim construída, poder-se-ia pensar na autoridade do educador como sendo a idealização ou, em certos casos, o suicídio docente.

A construção da autoridade para Freire se dá, de forma interessante, a partir de uma reflexão de caráter teológico. Sem autoridade

reconhecida, se torna comprometida a aprendizagem. Imposta, esta tende a se tornar mero treinamento comportamental. Ausente, perde-se o rigor necessário e a possibilidade de aprofundamento e aquisição de conhecimentos. Para sugerir o modo de construção da autoridade, Paulo Freire propõe uma metáfora pascal como forma de conquista da autoridade indispensável ao exercício do papel de educador e educadora com o povo

A indispensável páscoa, que muda sua consciência, tem que ser existenciada. A páscoa verdadeira não é verbalização comemorativa, e sim práxis, compromisso histórico. A páscoa como verbalização é morte sem ressurreição. Só na autenticidade da práxis histórica a páscoa é morrer para viver. Mas, tal forma de experimentar-se a páscoa, eminentemente biófila, não chega através da visão burguesa do mundo, essencialmente necrófila, e por isto mesmo estática... A ânsia de possessão, que é uma das conotações da forma necrófila de união com o mundo, rechaça o significado mais profundo da Travessia. Não posso fazer a Travessia se levo em minhas mãos, como objetos de minha possessão, a alma e o corpo destroçados do oprimidos. Só posso empreender a Travessia junto com eles, para que possamos também juntos, renascer como homens e mulheres em processo de libertação (Freire, 1974, p. 121-122).

Ao renascer junto àquele que se liberta, a educadora e o educador ganham a autoridade que lhes permite construir o diálogo e o saber. Para que não reste dúvida, esta perspectiva de autoridade é a mesma utilizada por Jesus, que claramente aqui serve de inspiração a Paulo Freire como cordeiro pascal. Foi oferecendo-se no sacrifício pascal em favor de outros que se abriu a porta à ressurreição, na história, no tempo e no espaço, não mais como servo sofredor, mas como “CHRISTUS VICTOR”, a quem, pelo caminho árduo da toalha que lava os pés e do sacrifício que traz a paz, se atribui toda autoridade.

Esta metáfora teológica me permite remeter a exemplos históricos recentes e bem sucedidos como Ghandi e Mandela, e demonstra a armadilha na qual se pode cair diuturnamente ao não compreender, com estes e com outros como Illich e Tolstói, que o senso comum de auto-estima fundamentada na defesa de direitos próprios e na busca de espaço pela força é infinitamente menos competente em processos de libertação e humanização, e seriam passíveis de serem realizados na vida cotidiana, no microcosmos

silencioso das relações comuns de ensino e aprendizagem, na escola ou, ainda preferencialmente, fora dela.

Desta forma construída, a autoridade gera como subproduto a **segurança** na docência, fruto da **autenticidade** pela qual foi gerada

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?” Segura de si, ela o é por que tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria (FREIRE, 1997, p.102).

O processo no qual está envolvido o educador não é um processo pragmático (FREIRE,1997, p.159), preocupado com a rapidez e alcance numérico que satisfaçam às demandas do mercado, que amplie as relações não presenciais em prol da produtividade. Sobre este Freire afirma: “A mim não me cabe falar deles, os saberes necessários ao educador ‘pragmático’ neoliberal mas, denunciar sua atividade anti-humanista” (FREIRE, 1997, p. 160).

Freire aponta, em seu capítulo final de sua última obra publicada em vida, para o oposto desse quadro. **Querer bem**, afetivamente e relacionalmente, a quem se educa, sem artifícios impessoais e de maneira direta é a característica final do educador que gostaria de destacar.

Freire afirma:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1997, p. 160).

Se algo torna humana a aprendizagem, e a faz um processo fundamental e diferencialmente humanizador, este algo é o bem-querer. É a relação que inclui a admiração, a troca, o querer ouvir a voz e ver o rosto, que explica o inexplicável sacrifício e a adaptação a condições adversas, que faz de quem lidera servo e que cativa em quem é servido a lealdade, que estabelece no encontro o momento de maior prazer e na ausência provoca a reflexão calcada na memória de quem se tem saudade. Se algo estabelece a relação de

aprendizagem, permite de forma mais efetiva e eficiente a transmissão, síntese e geração de novos conhecimentos, esse algo é a amizade, a forma mais prática de amor.

De forma interessante, esta é a mesma característica final ressaltada por Tolstoi em sua pedagogia como fundamental e mais importante, e por Ivan Illich, na sua afirmação da amizade como fator mais facilitador ao processo humano de aprender. De forma similar, ao fim de suas vidas, numa afirmação do que formaria a base mais fundamental da aprendizagem, os três afirmaram a mesma e mais essencial das essencialidades: o amor traduzido em amizade e bem querer. Eu não temeria em afirmar que, pelo menos nesse aspecto, não foi a influência de uns sobre os outros que os levou a afirmar a mesma coisa, mas a serena observação daquilo que permanecia após longos anos de observação e prática.

Mesmo diante de toda a **fé** no ser humano, mesmo fundado na **esperança** de que outro mundo fosse possível, mesmo certos de que a utopia se traduzia em um vir a ser realizável, para eles mesmo isso parece que já não importava. Ainda que a derrota de suas posições e a hegemonia dos poderosos se lhes assomasse, algo restava e que não lhes seria possível a ninguém tirar. Se reproduzia ao final de suas trajetórias a afirmação de outro grande sistematizador, quanto ao que permanece e pertence a quem o encontra: “Assim, permanecem agora estes três: a fé, a esperança e o amor. O maior deles, porém, é o amor.”<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> I carta de Paulo aos Coríntios, capítulo 13, verso 13.

## CAPÍTULO 4

*“Andar a sós é possível, mas o bom caminhante sabe que a verdadeira estrada é a da vida, e esta, demanda companheiros”  
Dom Helder Câmara*

### 4.1 O ENCONTRO DE TOLSTOY, ILLICH E FREIRE

A finalidade deste capítulo será responder a duas perguntas:

Que conceitos são comuns e aproximam os três autores em suas concepções de educador e educadora? Qual a relevância deste perfil para a prática de educadores e educadoras em processos de educação formal e não formal?

### 4.2 A VIABILIDADE DO INÉDITO

Porque questionar a realidade? Porque criticar as estruturas? Qual a finalidade de estabelecer utopias? E ainda mais, que sentido existe em tentar antecipá-las em projetos concretos, em condições adversas e na direção oposta à da maioria? Por quê tentar mudar o mundo e o sistema ao invés de simplesmente melhorá-los?

Estas são perguntas presentes nos questionamentos feitos aos que ousam pensar e agir com vistas à construção de outras formas de convivência humana e de organização social para além das que existem de forma prevalente.

Diante das mazelas do ousar tentar e dos resultados negativos, não seria melhor falar em reforma? Não haveria mais aceitação se o fundamental fosse deixado intocado? Diante de forças tão titânicas, e por vezes tirânicas, falar em revolução não seria traçar o caminho do insucesso? Pior ainda, falar em limites, renúncia, solidariedade e compartilhamento enquanto parece que nem a atmosfera serve de limite, não seria extemporâneo? Ou falar de sagrado, referenciar-se na espiritualidade e em transcendência não seria simples exercício metafísico, espiritualidade barata e

lançar mão de muletas desnecessárias, quando tudo, desde Marx, se encontra profanado<sup>146</sup>. Não seria esta uma preocupação fora de questão?

Os autores que são inspiradores de minha pesquisa – propositalmente evito dizer que sejam objetos de minha pesquisa – representam o tipo de pessoas que não se deixam intimidar nem por tais questionamentos, nem pelo fato de serem francamente minoritários. Ao contrário, talvez seguindo a tradição nascida no Sinai há mais de 3500 anos, souberam subir a pontos de observação mais elevados e de lá vislumbraram, na forma de devir utópico, a possibilidade de um outro jeito de ser mundo.

O mundo é um campo de batalha físico no qual duas forças se contrapõem permanentemente: Kaos e Kosmos, desordem e ordem. Segundo a 2ª lei da termodinâmica o sentido e a organização da matéria e da energia estão sujeitos à permanente entropia que tende a consumir, desorganizar e anular o cosmos, apontando inexoravelmente para o caos.

Desde a Revolução Industrial, e de maneira particular a partir da segunda metade do século XX, esta entropia acelerou-se em escala inédita devido à intervenção humana. Fundada em mitos como o progresso e seu mito conseqüente, o desenvolvimento, a humanidade se viu lançada em uma armadilha de insustentabilidade, violência, desagregação e possibilidade concreta de destruição total jamais vivenciada em nenhum outro período da história.

A organização presente, não só da sociedade mas da dinâmica física do planeta, se depara neste momento com o risco concreto da aniquilação. Os modelos sociais engendrados no Iluminismo, a relação antropocêntrica com a natureza, o modo de produção industrial e a adicção à novidade tecnológica, a sociedade de classes fundada nas relações de trabalho e mais valia, mostraram-se como devaneios de tal forma insustentáveis que parte da comunidade científica vislumbra como séria a alternativa de pesquisar outros planetas em busca de recursos que mantenham a ilusão mítica de desenvolvimento ilimitado.

---

<sup>146</sup> “Tudo o que era sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações com a espécie.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In LASKI, Harold J. O manifesto comunista de 1848. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 93-105.

No entanto, a Vida insiste em desmentir o supostamente inevitável e a desafiar e surpreender as estruturas e escolhas necrófilas, estabelecendo a surpresa, o inédito e o impensável, viabilizando, de formas inesperadas, saídas criativas onde tudo parece apontar para o impasse, brotando em meio à impossibilidade.

Como demonstra o professor e ex-ministro da economia Celso Furtado (1974), o equívoco dos proponentes do progresso e do desenvolvimento foi pensar em um mundo de recursos inesgotáveis, ausente de limites e neutro à ação do ser humano. Como ajuda a lembrar o autor, não existe possibilidade de seguir incólume a agenda proposta ao mundo pelo presidente Truman em seu discurso de posse em 20 de Janeiro de 1949 (ILLICH, 1970; ILLICH, 1990; ESTEVA, 2004; PRAKASH, 2002). Desde essa data o mundo passou a adjetivar países e sociedade com a palavra que outrora só possuía uso adverbial: Desenvolvimento. Conforme analisa Furtado (1974, p.10), “caso os países hoje subdesenvolvidos conseguissem alcançar os padrões de desenvolvimento das nações dominantes, a ausência de recursos geraria o colapso.”

Desde a afirmação de Truman, até o estabelecimento de programas de desenvolvimento de nações periféricas, foi necessária somente uma década para que o mito fosse estabelecido como agenda e que todos os países do mundo passassem a ter como objetivo emular as formas de governo, de produção e organização do gigante hegemônico do norte. Mesmo no período da Guerra Fria, as nações do bloco socialista se viram arrastadas para a busca desenfreada para ocupar o lugar de seu oposto hegemônico.

Um dos principais instrumentos para a perpetuação e formação do modelo, se não o mais importante e fundamental, tem sido a educação. Os governos se sucedem, alguns executando, outros discursando, estabelecendo como prioridade a educação e lançando mão da mais bem sucedida ferramenta manufatureira da modernidade: a escolarização compulsória (FOUCAULT, 2005; ILLICH, 1970). Com seu método idealizado por Comênio, aperfeiçoado no século XVIII, influenciado pelo panoptismo das estruturas físicas das escolas e “orwelianizado” pelo acesso universal da educação à distância mediada por máquinas no século XXI, a educação compulsória escolarizada em oposição à cultura que emerge das relações (TOLSTOI, 1988)

tornou-se ao mesmo tempo crise e panacéia prescrita a todos os males da sociedade.

Os autores pesquisados foram críticos destes mitos, e também propositores e praticantes de alternativas a eles. Apesar de suas teorias serem por vezes apropriadas pela própria estrutura que criticaram, como no caso de Freire (BOWERS, 2005). Os três souberam identificar mecanismos necessários e contrários ao tipo de sociedade industrial oriundo do projeto iluminista. Como afirma Elias (1976, p. 80) “Illich, como Freire, propõe uma revolução para a sociedade, tanto para os países desenvolvidos quanto para os países em desenvolvimento”. Tolstói foi o primeiro a definir educação como o processo pelo qual “alguém é transformado em alguma coisa de acordo com o interesse de outro alguém” (YEGOROV, 1994, p. 648) e o primeiro a fazer a crítica à compulsoriedade da escola e a opor a idéia de cultura à de educação (VIDOLI, 2007). Seguindo uma tradição de resistência à escolarização compulsória que surge com autores anarquistas e libertários anteriores à sua obra, na atualidade sua resistência encontra eco e aprofundamento na obra de Ivan Illich, em suas “redes de aprendizagem” baseadas nas trocas livres entre quem deseja aprender e quem tem algo a ensinar e em Paulo Freire, em especial nos escritos dos anos 70 do século passado, diante da concepção compartilhada por ambos de que “a educação compulsória destrói a liberdade humana, ... produz uma sociedade de classes e impede o verdadeiro companheirismo entre os homens” (ELIAS, 1976, p. 101).

Além das concepções críticas à educação e à escolarização compartilhada por estes autores, ainda que apresentando diferenças e nuances nas abordagens e propostas, existem categorias que os colocam em um mesmo campo: suas concepções de homem, de liberdade, de igualdade e de solidariedade.

O elo entre os três autores, expresso acima, tem como fio condutor sua cosmovisão cristã da realidade, que não só lhes serve de ponto de partida, como também estabelece uma plataforma de onde podem propor, com a incômoda liberdade que transcende os rótulos e sem se deixar cooptar definitivamente por nenhuma das ideologias nascidas com o Iluminismo, ainda que delas lancem mão, utilizem como ferramentas e com elas estabeleçam diálogos.

Esta plataforma serve como justificativa para as críticas que receberam ao não subscreverem de maneira absoluta nenhuma das posições de seus críticos à direita e à esquerda, liberais, comunistas e anarquistas, que mesmo assim sempre os cortejaram e tentaram deles apropriar-se. São autores que se tornaram universais, parecem paradoxais, mas sobretudo cumprem a tarefa de denunciar a loucura de um projeto de homem e sociedade insustentável, e de anunciar e insistir em afirmar a possibilidade de outras formas de organização e produção.

### 4.3 CATEGORIAS E POSICIONAMENTOS

Conforme já citado anteriormente, cada uma das categorias epistemológicas escolhidas, e presentes no capítulo referente nesta pesquisa, aparece de forma mais clara ou menos explícita, dependendo da obra e do momento pesquisado, em cada um dos autores aqui estudados. Fazendo uma breve revisão, minha intenção é demonstrar, ainda que de forma sucinta, como cada autor se relaciona a cada conceito.

Começando pela **liberdade**, os três autores apresentaram concepções que, juntas, formam um todo coerente. Para Tolstói, a sociedade organizada em torno da concepção de propriedade privada e o Estado, são ameaças à liberdade ao se fundarem em uma individualidade e um projeto diminuidor, e por isso opressor, do potencial do ser humano. Para ele, a liberdade é, como já citado, “o único e essencial critério da Educação” (YEGOROV, 1994), traduzido na liberdade de aprender o que se deseja, e não o que exige o Mercado, as elites dominantes, o partido ou o Estado, e que se vê ameaçada pela típica relação distante entre professor e aluno, contraposta à qual ele propunha o diálogo livre, o brincar, e a clara concepção de que a criança livre, não é livre à própria sorte mas encontra em seu educador, um amigo que nutre e acolhe, por que é amigo e livre para sê-lo. Para Illich, a liberdade assume aspectos aparentemente paradoxais quando se manifesta na relação de confiança entre quem aprende e quem ensina, quando quem aprende se vê livre para decidir obedecer em uma relação baseada no diálogo. E Freire completa sua relação com a liberdade sendo ela o objetivo da emancipação e uma situação que transcende a mera substituição de domínio,

mas objetiva a extinção de toda forma de domínio e opressão, em especial aquela que transforma de forma vingativa o oprimido de hoje em opressor de amanhã, logo torna todos os envolvidos em escravos de uma lógica perversa. A verdadeira liberdade para Freire é aquela que liberta “a si e ao opressor” (FREIRE, 1987).

Para os três autores, o conceito de **propriedade**, conforme preconizado pelo contrato social, seria substituído pelo conceito de posse responsável. Responsável diante de Deus, da natureza, da humanidade, da coletividade e do futuro. No que diz respeito ao saber, à informação, ao conhecimento e à sabedoria, a concepção da propriedade destes como vantagens competitivas, capital a ser acumulado ou instrumento de poder é não só estranha, como algo que deve ser combatido. Ao contrário, tais bens são vistos como próprios da humanidade, de posse de alguns como guardiões e mordomos, ministradores responsáveis em prol da plena realização do projeto humano, e disponíveis a todos. A posse do saber, a mensuração por testes, a repetição inconsciente, a manipulação e o domínio exercido mediante a propriedade do conhecimento, e do poder dele decorrente, se manifestam como a antítese das propostas destes autores, levantadas por minha pesquisa. O ser humano livre é livre para saber e para aplicar, divulgar, compartilhar e exercer sua destinação ontológica de plenitude. Sobre a propriedade do conhecimento, patentes e pessoas, todos não teriam muita dificuldade de subscrever a máxima de Proudhon: “A propriedade é um roubo”.

O conceito de **autoridade** se constrói nos três autores de forma muito semelhante, principalmente em sua radical denúncia e resistência ao autoritarismo. Fica claro que nenhum dos três discutia a autoridade conquistada pela atitude de servir, de amar, de sacrificar-se, ou aquela construída mediante o exemplo, os resultados e intimamente ligada, não à posição de quem a exerce, mas ao caráter e atitude de quem a exerce. A chave para entender este conceito é compreendê-lo como um caminho que se constrói mediante o reconhecimento de um lado e a paciência do outro, nunca pela imposição, nem muito menos a priori.

Ao mesmo tempo todos reconhecem que a ausência de autoridade se constitui em perigo. É um perigo pois impede a aprendizagem, é um perigo, pois abre a porta ao autoritarismo, e é um perigo por que traduz

irresponsabilidade. Os pontos mais importantes para os três, e que valem a pena serem mais uma vez ressaltados são a autoridade que resulta da amizade, do sacrifício, da honestidade e da disposição para a verdade, e o fato de que esta autoridade inspira, e conspira, para a realização plena do ser humano. A ausência desta forma de autoridade não gera liberdade, mas ao contrário ameaça a própria vida ao não estabelecer limites, relacionamentos e uma moldura através da qual se possa perceber a realidade, mas também as nuances, delicadeza e peculiaridades do que é central e periférico no projeto humano.

A **comunidade** ocupa um local de destaque e possui um significado muito especial nos três autores pesquisados. Mesmo que o termo tenha sido apropriado atualmente com um sentido de conjunto de interesses compartilhados, por grupos reunidos por razões utilitárias, pragmáticas ou de mero entretenimento, ou ainda para significar, na área da Educação, a reunião em torno de objetivos educacionais de ensino e aprendizagem, para eles a comunidade representa a base sólida da aprendizagem, seu contexto e também sua finalidade. O isolamento e a alienação individualista, conseqüentes da negação das emoções e das relações monetarizadas, são denunciadas por eles como fatores que colocam em risco sua existência e permanência da comunidade como fenômeno humano.

Além disso, suas conclusões apontam para a comunidade como o lugar para onde se pode olhar com o objetivo de descobrir estratégias de aprendizagem e de continuidade, principalmente no caso das comunidades tradicionais da base social (grassroots), em especial na obra de Tolstói e de Ivan Illich. Em Paulo Freire, por vezes, estas populações se encontram na situação de serem incluídas no projeto moderno de desenvolvimento, o que o afasta da posição de Illich em especial, mesmo assim sua admiração e respeito por estes modelos relacionais tradicionais são inegáveis.

É a comunidade, em especial para os dois primeiros autores, mas muito fortemente também em Paulo Freire, não só o lugar onde se vive, mas onde se encontram os recursos que podem relativizar a dependência do Estado e do Mercado. Aprendizagem e comunidade estão relacionadas como sendo a segunda o espaço privilegiado onde ocorre a primeira de maneira mais

natural e eficiente e onde o exercício da transmissão e geração de conhecimentos acontece, preferencialmente, sempre através do diálogo.

A plenitude do **Ser** Humano, a realização de seu potencial e a indignação diante da opressão, da pobreza, da ignorância e da exploração que deformam o Ser estão inequívoca e indiscutivelmente marcadas no conjunto das três obras de vida.

A plataforma de onde se constrói esta concepção é a dignidade intrínseca do ser humano enquanto imagem e semelhança de Deus. Para os três, esta constitui a base para afirmar a igualdade, a dignidade e a beleza de homens e mulheres, de todas as raças e idades, posições políticas e ideológicas, inclusive daqueles deformados pelo exercício do papel de opressores.

Para todos os autores, oprimir é uma deformação, em especial na lógica de Freire, para quem a opressão acaba sendo uma outra forma de ser menos e de ser escravo, nesse caso das próprias pulsões e de um modo de vida insustentável, que se alimenta de outras vidas, ao mesmo tempo que autofágico e, por isso, suicida.

Para todos, o Ser Humano é, por ser ontologicamente destinado a realizar sua vocação de Ser, e ser como aquele que o criou. Para todos esta não é uma tarefa individual, mas coletiva, solidária e multi-dependente da ação de todos os agentes envolvidos.

De maneira mais clara em Tolstói e em Illich, mas também perceptível em Paulo Freire, a Educação e a imposição curricular, de forma especial aquela oriunda da escolarização compulsória, se tornam em limitadores e ameaças à autonomia, especialmente a autonomia necessária para decidir-se quanto ao que seja necessário e desejado de se possuir enquanto conhecimento.

O uso da linguagem vernacular, em Illich, do interesse nascido da curiosidade, defendido por Tolstói, e da consciência em ação sobre a realidade, em Freire, compõem as chaves da **autonomia** e do pensamento e ação autônomos. Uma vez aberta a possibilidade da experiência da Autonomia em sua plenitude, esta se vivencia na relação com outros seres igualmente autônomos - ainda que não de forma individualista - , encarnada em contextos nos quais seres autônomos decidem soberanamente limitarem-se ao se verem

responsáveis por seus destinos e o de seus semelhantes, a serem realizados e deles emergirem em ações transformadoras em permanente processo de ação, reflexão e ação. Esta autonomia é exercida, porém, humildemente emoldurada pela noção da dependência voluntária do outro diante de quem se presta contas, orgulhosamente resistente à dependência passiva e à submissão a um mundo de serviços que se oferecem como essenciais e esperançosamente atada à consciência da transcendência de sua origem.

A partir deste modo de descrevê-los, poder-se-ia perceber os autores aqui descritos como utópicos, e o são, no melhor sentido do já exposto ao longo desta dissertação. Os três autores reafirmam a existência da **Utopia**, e eu claramente me posiciono teimosamente ao seu lado, da possibilidade de um outro modo de viver no mundo, chamando de fantasia, ilusão e artificialidade aquilo que se constitui no pensamento dominante e sua suposta realidade, mistificada e mistificadora, que joga para um amanhã que nunca chega os benefícios usufruídos apenas pela menor parte da humanidade, em detrimento de 80% da população mundial, que jamais serão por eles atingidos.

A **utopia**, o futuro a ser construído, para eles ultrapassa a mera potencialidade, mas é aguardada como advento a ser presenciado, como devir concreto, que transcende os limites das situações limite clamando e sendo promovido por atos limites. A noção de utopia faz intersecção com a noção de Ser especificamente pela noção de inacabamento de ambos. Foram persistentes nestas posições todos os três, jamais negando o privilégio de serem portadores do sonho e de suas utopias.

Para tanto, **Amor** é a fonte suprema da energia, excitação e compromisso necessários àqueles que se dedicam a criar o contexto e as circunstâncias que permitam emergir um ser humano em toda sua complexidade, potencialidade e plenitude, a “Paidéia” que transcende a educação, e está presente como central na obra de cada um dos autores. Todos amaram a Vida, a humanidade e o mundo. Intensos, e intensamente tomados pelo amor que tinham, experimentaram publicamente todas as suas emoções e assumiram sua posição de não neutralidade diante da vida a partir do amor que lhes foi tomando o coração. O amor se irrita, por vezes incendeia uma discussão, se transborda em paixão, sofre e impede o sono de chegar; o amor compromete, chama para a luta; o amor angustia, arranca do coração um

pedaço e nunca mais devolve, e depois é este mesmo amor que faz viver a vida e optar por ela, mesmo conscientes da ausência, mesmo ansiando pela presença. Assim é o amor, sua intensidade e sua emoção, e os três o carregaram como componente de sua obra.

O tipo de amor que mais fica ressaltado na obra dos três autores não se traduz em um ágape idealizado, ou em um Eros incendiado, mas de maneira especial se evidencia na forma do amizade – filia – do querer bem e da alegria de se estar com quem se ama. A renovação da amizade, objetivo central de Illich no processo de ensinar e aprender, o compromisso com os pupilos em Tolstoi e o transbordamento solidário de Freire, resumem bem este aspecto central de suas obras.

Se esta forma de amor cria a possibilidade de ferir a quem ama, é este próprio amor que fecha a ferida. Se aprender custa e dói, é o ambiente de amor, manifesto na amizade que acolhe hospitaleiramente, o que torna possível passar pelo processo de aprendizagem, que desta forma se torna precioso, quase um luxo, e absolutamente significativo.

Em todo caso, essa amizade não é algo metafísico, antes se concretiza na solidariedade, no compromisso e na hospitalidade. De Tolstoi com os Mujiques, de Illich com os povos latino-americanos e de Freire com os sertanejos e com os trabalhadores. Solidariedade em ação, que causou excomunhão, punição, degredo e desprezo. A plataforma de onde partia esta forma de amor nos três foi sua fé, fé em Deus, na humanidade enquanto sagrada em sua origem, na possibilidade do projeto humano e na esperança de um outro mundo a ser construído.

Entretanto, o objetivo da amizade não é ela própria, mas sim criar o espaço para o desvelamento e o encontro com a **Verdade**. A verdade que não se traduz em mero conteúdo, complexa e por isso incontável, é a base da obra dos autores e é seu alvo. Por conta dela a denúncia da mistificação, dos mitos sobre os quais se fundam a nossa sociedade, a radical posição de não submissão ao culto do racionalismo, ou do Estado ou das regras de mercado, a obsessão por Ser Mais e permitir a todos o Ser Mais, a busca do significado preciso das palavras, a invenção de conceitos e neologismos, a escrita abundante, o questionar-se permanente e a inconformidade com o status quo.

A Verdade para os três não se encontra dada e pronta, mas se revela em múltiplos desdobramentos, é sempre complexa, por isso impossível de ser contida, apropriada como coisa particular, empurrada garganta abaixo ou imposta de cima para baixo. Ao mesmo tempo a verdade não é individual, ou maleável a ponto de não exigir um posicionamento que estabelece a clara distinção entre justo e injusto, certo e errado, bom e mal. A Verdade não está a serviço de ninguém, de acordo com interesses pessoais ou de grupo, mas serve de balizamento, limite e fundamento para checar, questionar e interagir pela mudança com as condições objetivas da realidade, das intenções e dos desejos de quem com ela se defronta. Por fim, é a capacidade de ser livre, de discernir e de agir a partir da consciência da Verdade que permite a homens e mulheres interferir no mundo de maneira responsável, solidária, preservadora e curativa.

#### **4.4 O EDUCADOR E A EDUCADORA**

Ao finalizar esta dissertação, resumindo e apontando o perfil de educador que emerge da obra dos três autores pesquisados, surge uma infeliz possibilidade de que o que relato que aqui faço seja compreendido como um padrão teórico ao qual se devesse subordinar um suposto “educador, ou educadora, ideal”. Nada poderia ser mais distante de minha intenção.

Fiel à escolha epistemológica feita do início da pesquisa, o perfil aqui expresso é expressão oriunda da observação da realidade, feita ao longo da vida destes autores, o qual eles construíram a partir desta observação. Sua finalidade não pode ser enquadrar qualquer um, no que quer que seja. A finalidade da teoria aqui expressa é contribuir de modo a servir como instrumento de checagem da realidade, de questionamento da prática e está sujeita a ser, por esta mesma prática, questionada, aprofundada, ampliada e discutida. A esperança que guardo é que este material possa servir como elemento de contribuição a uma práxis educativa transformada e transformadora e de fonte para a principal reflexão feita por um sujeito: a auto-reflexão.

Gostaria de abrir, a quem lê este relato, a possibilidade de que se observe, se questione, indague-se se é assim mesmo; compare, discuta,

discorde, se estimule a buscar outras referências, analise sua prática, pergunte-se o que impede que ele ou ela seja assim, enfrente as condições objetivas de trabalho, de espaço, de tempo, de circunstâncias, de reducionismo; e tenha coragem para a mudança. Que encare a suposta neutralidade, o distanciamento, que faça estranhamentos e que por fim se veja, transforme o que lhe for possível e seja transformado até onde for possível.

Não existe um educador ideal, nem um padrão ao qual alguém, nesta tarefa, se deva encaixar. Mas, sim, existem atitudes, comportamentos, princípios, valores que facilitam a aprendizagem e permitem a transformação de informações disponíveis em conhecimento, destes em sabedoria e a re-elaboração desta em construções pessoais e transmissíveis a outros. Este conjunto aqui se apresenta como fonte para a reflexão e assim me encantaria poder contribuir.

Cabe a quem lê julgar, lançar mão e re-elaborar o conteúdo aqui reunido de forma crítica e potencialmente estimuladora de uma práxis alternativa na tarefa de serem facilitadores que permitam a emergência de homens e mulheres capazes de cumprir sua vocação humana em plenitude.

Nos próximos parágrafos, ao resumir o perfil de educador e educadora que emergiu da pesquisa, colocarei entre parênteses, após cada característica aqui apresentada, a página do texto da dissertação onde a mesma é discutida em cada autor, como forma de facilitar a referência, tornando mais simples a busca caso haja interesse em aprofundamento e esclarecimento teórico posterior.

Uma das percepções comuns aos três autores sobre quem educa é que ninguém é educador exclusivo de ninguém (170), são sempre vários atores contribuindo, cumprindo diferentes papéis na formação humana, ora expresso em saberes disciplinares, ora em valores e princípios de vida, mas sempre a excelência é alcançada em um ambiente estabelecido pelos laços de amizade (117, 146, 174) e fundado no diálogo (117, 147, 173), ambientado no dia-a-dia, em atividades o mais comuns possível (115, 150).

A experiência direta, que Freire incorpora sob a influência de seu conhecimento da obra de Dewey, aparece também de forma central em Tolstoi (118) e em Illich (150) que compreendem a prática e a realidade como

pontos de partida para o educador e se encontram, assim, bem estabelecidas nos três autores.

O conjunto de atitudes do educador e da educadora nas propostas dos autores relembram que é boa prática não ocupar o centro das atenções (116), preferindo a posição de mediador entre a experiência e o sujeito (165), como um facilitador (170) que permite a relação livre entre as pessoas (112) e que não interfere para moldar à sua vontade (112), não impositivo (148) e humilde (174). Esta postura delimita a ação do educador que age por vezes como um descodificador (170) da organização da realidade e lança as bases para o estabelecimento da atitude relacional (117), que acolhe (146) e facilita o diálogo aberto entre parceiros.

Outra característica central em todos é a paciência (111) para saber ouvir e perceber (112) o que demanda o silêncio observante (151), uma capacidade contrária ao eterno falar que o senso comum projeta sobre o educador e a educadora, e que proporciona a emergência de temas geradores (165). Esta capacidade de calar-se se funda no respeito (112), em possuir tato e sensibilidade (111), na inclusividade (116), na hospitalidade (146), na solidariedade (172) que empatiza, e abre o espaço para a inspiração mútua, a conspiração (147) e o companheirismo (174).

Na prática, o exercício da função demanda criatividade (110), liberdade de formas e estratégias de ensinar (110), e a superação do currículo e da fragmentação disciplinar (115), feita de forma desapressada (120), embebida em abundância e prodigalidade (148), de acordo com o interesse e demanda do educando (104,108), não subordinada a planejamentos predeterminados, calcada na esperança (174) de que a aprendizagem aconteça de forma livre e libertadora (178).

Com esta ambientação criam-se as condições para que a experiência de aprender se torne um evento significativo (114), porque conduzido por alguém encorajador (114), que possui uma visão integral do sujeito e de si (115), assumidamente não violento (118), estimulante (148), que mentoreia mais do que conduz (162) baseado em uma postura autêntica e de bem querer (181).

No entanto, o educador não se vê como alguém leniente e inexpressivo, ao contrário tem consciência de que seu papel é exercido a partir

de uma liderança (149) de natureza amorosa (121), que Illich descreve como de indulgência temperada (146), plena de rigor e consistência (46,70,84,144,146,179), fundamentada e traduzida em competência pessoal (176), caráter (150), consciência social, contextual, cultural e coletiva (177), temperada com a capacidade de autocrítica (179) e da tranqüila segurança (180) do exercício de sua autoridade, (179) que ao invés de ver implantado o desgoverno(120), abre a possibilidade para a aprendizagem livre e significativa.

Por fim, quatro áreas de conhecimento formam a base e concentram os saberes considerados essenciais para o exercício do papel de educador: a etnografia (113), a etimologia (122), a sociologia e a epistemologia (176). Estas áreas não são propostas no lugar das demais disciplinas, mas formam um conjunto que lhes serviria de base e que permitiria, em potencial, a compreensão da vida e de seus estilos de organização, a percepção do poder da palavra - que acaba por ser a ferramenta mais importante para relacionar-se e libertar-se - e a forma pela qual se constrói o conhecimento. A partir desta base as demais disciplinas se agregariam como formadoras do conjunto que permite a aquisição e construção de conhecimento e o exercício da sabedoria.

Este conjunto de características, se não servir como um ideal a ser alcançado, mas como fonte de permanente autocrítica e reflexão, pode não somente ser uma forma de resistência, mas uma alternativa que ajude a constituir um corpo diferente do que usualmente se coloca como fundamental na formação de educadores e educadoras, formais ou não formais. Não somente como contribuição à reforma curricular, mas como gerador de debates coletivos, de meditação silenciosa e pessoal, de questionamento quanto aos tipos e qualidades de compromisso assumidos quando alguém se envolve com a tarefa da formação e educação de seres humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta dissertação, tenho a clara noção de que ainda restam um caminho a percorrer e mais investigações a serem feitas. A partir deste ponto, abre-se a necessidade e o espaço para o aprofundamento em pesquisas complementares sobre todos e cada um dos autores.

Como forma de demonstrar e relacionar o que até este ponto consegui expor, me proponho a buscar no futuro, as aproximações e afastamentos entre as histórias e propostas dos três autores de maneira mais profunda. A analisar suas trajetórias, suas posições semelhantes na crítica à sociedade atual, à educação e o perfil daquele e daquela que facilita o processo de aprendizagem de forma mais detalhada, apontar para semelhanças e origens comuns, tentar vislumbrar os desdobramentos e relevância de suas propostas como alternativas à educação, e a propor, a partir delas, possibilidades de aplicação e de implementação de modelos alternativos, o que em si se constitui em uma área ampla de investigação que clama por novas pesquisas, fontes, estudos de caso e a inevitável coragem para a experimentação e aplicação em situações concretas e objetivas, no prosseguimento da atividade como pesquisador.

Além dos aspectos referentes ao próprio tema da pesquisa aqui reportada, o estudo da obra destes autores me proporcionou o vislumbre de outros caminhos a serem seguidos, perguntas a serem respondidas e objetos a serem investigados.

As populações tradicionais, inspiradoras dos três autores, surgiram para mim como fontes potenciais para a investigação futura e construção de propostas que possam apresentar-se como alternativas ao dilema citado no início deste relato. Assim como Tolstoi percebeu nos Mujiques de sua região a fonte de onde sua angustia por respostas encontraria a alternativa que buscava, ou Illich percebeu nas formas tradicionais de relacionamento, produção e organização da alta Idade Média uma luz mais potente do que o preconceito moderno que induz a pensar naquela época como um tempo de trevas e como Paulo Freire, em interação com a periferia do Recife, com os sertanejos, ribeirinhos e com as populações africanas de

origem tribal, encontrou formas de aprender, lutar, conquistar e manter a liberdade, tenho a impressão de que na pesquisa sobre como aprendem as populações tradicionais, a compreensão de sua cosmovisão, a forma como se constrói e transmitem seus conhecimentos, que inclui diferentes estratégias e formas de relações entre gerações diferentes, de inclusão do sagrado na vida comum e em sua relação com o meio e com seus semelhantes, a sabedoria aplicada ao dia-a-dia e principalmente a eficiência em sustentabilidade, demonstrada por séculos de vida em equilíbrio com seu meio ambiente, podem ser colocadas em contraste com a incapacidade de produzir paz, sustentabilidade e justiça da sociedade moderna, que, ao contrário, conseguiu, em menos de cem anos, gerar entre outros becos sem saída, a miséria em inédita escala planetária, a desagregação da família, a ruptura da teia social e a possibilidade do impensável há apenas 80 anos: a extinção da humanidade, a destruição física do planeta e o esgotamento de recursos tão básicos e renováveis quanto a água. Diante deste quadro, vislumbro a possibilidade de abandonar a arrogante atitude moderna de superação do passado e, sem negar a modernidade e seus avanços, pois que são um fato histórico, abrir a possibilidade do diálogo desta com os saberes que ao longo de milênios têm se mostrado mais eficientes na manutenção da vida na Terra.

Assumo com isso uma posição definitivamente não reformadora, uma vez que não creio ser mesmo válido tentar melhorar a eficiência de um sistema que apresenta resultados como os descritos acima, ou encontrar estratégias que permitam sua continuidade sem discutir o mito do desenvolvimento, as relações de consumo e a ditadura do Mercado. Ao mesmo tempo, negar os benefícios do pensamento científico, os avanços tecnológicos, as descobertas da pesquisa moderna seria continuar numa outra forma de erro: a simplificação.

Creio no diálogo, mesmo no diálogo entre formas opostas de ver o mundo, e creio que será dialogando, e não superando, que a Vida encontrará a maneira de emergir e vencer a entropia, por meio de sua ferramenta mais eficiente: a palavra.

Assumo o diálogo no lugar da luta, ou melhor ainda, como ferramenta de luta. Para mim, o ponto central não é se devo lutar contra a posição X ou Y, ou se me engajo na promoção de idéias em função de minha

necessidade de angariar prosélitos à minha causa. Ao contrário, diante da organização que assume a sociedade, das escolhas que por ela ou em seu nome são feitas, diante das propostas de educação para o consumo e do ensino compulsório, entendo como geradora do diálogo a decisão de se posicionar a ser tomada por cada um que deseje a mudança, a reforma ou a manutenção e que, me parece ser, assumir se toma ou não parte do que está estabelecido como senso comum ou pensamento geral, e se mantém-se leal ou não ao Status Quo, se tola e arriscadamente renuncia ao uso dos sistemas, que por fim escravizam e tornam homens e mulheres seres dependentes e por isso escravos, ou se recupera o desejo, a extrema demanda e trabalho envolvidos na liberdade. A partir da tomada de decisão, dialoga-se. Não existe diálogo sem posicionamento.

A mim parece que desta decisão, e a partir dela, é que se inicia o caminho na direção da utopia, construída a partir, e limitada em suas conseqüências, das condições objetivas da realidade, mas afirmativamente comprometido com a esperança de que um outro mundo é possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. (1962). **Crítica Cultural e Sociedade**. In Prismas – Crítica Cultural e Sociedade. São Paulo: Editora Ática, 1998, 76-90.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER; Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

AGOSTINHO. **A cidade de Deus**: contra os pagãos. Petrópolis: Vozes, 1991. 2 v.

ALDRED, Guy A. **Bakunin's Writings**. Indore, India: Modern Publishers – 1947 (e-book edition 2006)

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

ARNOLD, William R. The Divine Name in Exodus iii: 14. **Journal of Biblical Literature**, Vol. 24, No. 2, 1905, 107-165.

ARROYO, Miguel. **Prática pedagógica e currículo**. VIII ENDIPE, v.2, 167-173, 1996.

ASHTON-WARNER, Sylvia. **TEACHER**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1986.

AZEVEDO, L ; Rodrigues, M. P. O andarilho do óbvio: entrevista. **Revista Educação Municipal**, V.1, n. 4, 96-106, São Paulo, 1989.

BAKUNIN, Mikail. **Estatismo y anarquia / Bakunin**. Prólogo de Max Nettlau. Tradução D. Abad de Santillan e A. Chapiro. Madrid: Ediciones Jucar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos Contra Marx**: Escritos Anarquistas, V.20. SP: Imaginário. 1ª Edição, 2001ª.

\_\_\_\_\_. **Integral Education**. Edição eletrônica, Blackmask online, 2001b (excertos do Jornal Egalite de 1869).

BARTGES, Carol Ann. **Educating as an Art: Essays On Waldorf Education**. Massachussets: Steiner Books, 2003.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Nova Iorque: Ballantine Books, 1972.

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade, a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BERNARDINI, Aurora F. Prefácio da edição brasileira. In TOLSTOI, Liev. **Contos da Nova Cartilha. Primeiro livro de leitura**. Trad. Maria Aparecida B. P. Soares – Cotia, SP: Ateliê editorial, 2005.

BERTHOFF, Ann. E. Tolstoy, Vygotsky, and the Making of Meaning. **College Composition and Communication**. Vol. 29, nº. 3 (Oct. 1978), 254-256.

BLOCH, Ernst - **O Principio Esperança**. São Paulo: Contraponto, 2006, 3 v., Vol.1.

BOWERS, C. A. Revitalizing the Commons or an Individualized Approach to Planetary Citizenship: **The Choice Before Us Educational Studies**, Vol. 36, No. 1, 45-58, 2004.

BOWERS, Chet A.; Apffel-Marglin, Frédérique. **Re-thinking Freire: globalization and the environmental crisis**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BUBER, M. **The knowledge of Man**. New York: Harper & Row, 1965.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CAYLEY, David. **Illich in conversation**. Ontário: House of Anansi Press Limited. 1992.

CEIA, Carlos (coord.). **E-Dicionário de Termos Literários**. ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> s.v. "**Metanarrativa**".

CHAPELL, Robert H. Anarchy Revisited: An Inquiry Into The Public Education Dilemma. **Journal of Libertarian Studies**. Vol. 2, No.4, 157 -372, 1978.

COBB, John B. **ECOLOGY AND THE STRUCTURE OF SOCIETY**. Notas de palestra na Série "Conversations: The Legacies of Ivan Illich" at Pitzer College, Claremont. California, USA: March 26-March 28, 2004.

COHEN, Adir. The educational Philosophy of Tolstoy. **Oxford Review of Education**, Vol. 7, Nº. 3 (1981), 241-252.

DE GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler (1961- 1964): uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DEISSMANN, G. A. – **Bible Studies**. US: Hendrickson Publishers, Reprint Edition, 1988.

DUDEN, Bárbara. **A Symposion for Ivan Illich. A report on the symposion for Ivan Illich**. University of Bremen, 7 de Fevereiro, 2003.

ELIAS, John. **Conscientization and deschooling**. Philadelphia, Pennsylvania: The Westminster Press, 1976.

ESTEVA, Gustavo & PRAKASH Madhu S. Beyond development, what? **Development in Practice**, Volume 8, Number 3, August 1998, 280-297.

ESTEVA, Gustavo. **Back From Future**. Notas da apresentação organizada por TALC New Vision, Milwaukee, 9 de Outubro de 2004 no "Schooling and Education: A Symposium with friends of Ivan Illich".

EVA, Luiz A. **Sobre as afinidades entre a Filosofia de Francis Bacon e o ceticismo**. Belo Horizonte: KRITERION, nº 113, Jun/2006, 79.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Prólogo de Angel Falcó. Enseñanza racionalista. Montevideo: Ediciones Solidaridad, 1960.

FIELDS, Jack. **Sour Apples in Eden: Ivan Illich at Work**. Teachers College Record, V.73, No. 1, 107-105.

FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços**. In MOTTA, Manoel Barros (org). **Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001 (Ditos & Escritos. v. III), 411-422.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Nita. (org.) **Paulo Freire um educador do povo**. São Paulo: A.N.C.A., 2000.

FREIRE, Paulo. **Las Iglesias en América Latina: su papel educativo**. In FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P. **Educación para el cambio Social**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974, 117 – 162.

\_\_\_\_\_. **A letter to a theology student**. Catholic Mind, Vol. LXX, nº 1265 (1972), pag. 6-8.

\_\_\_\_\_. **ENTREVISTA**. In OLIVEIRA, R.; DOMINICE, P. Dossier Freire/Illich. **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona: Julho-Agosto, 1975, Vol. 1.

\_\_\_\_\_. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à TV PUCSP – in memorial Paulo Freire – TVPUC SP**, São Paulo, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Mentoring the mentor. A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Ensinar e Aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados. Vol. 15 (42), 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan; FURTER, Pierre. **Educación para el cambio social.** Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.

FREIRE, P.; ILLICH, I. **Diálogo.** Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.

FREIRE, Paulo; ACQUAVIVA; ALTHUSSER et alii. **Le forme dell'Umanesimo Contemporaneo.** Roma: CittàNuova, 1974.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Diálogo.** In: **Seminario Invitación A Concientizar Y Desescolarizar: Conversación permanente,** Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires: Búsqueda-Celadec, 1975.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (3.ed. 1985).

FREIRE, Paulo; Betto. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Learning to question a pedagogy of liberation.** Geneva: WCC Publications, World Council of Churches, 1989.

FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry A. Prefácio: **Pedagogy, popular culture and public life: an introduction.** In: **Popular Culture; schooling & everyday life,** de Henry A. Giroux, Rogers I. Simon & Contributors, Branby, Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, 1989.

\_\_\_\_\_. Introdução In **The Moral Spiritual Crisis in Education,** de PURPEL, David E. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers. 1989. (Critical Studies in Education Series).

\_\_\_\_\_. Introdução In: **Broken Promises: reading instruction in Twentieth-Century America**, de SHANNON, Patrick. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, 1989. (Critical Studies in Education Series).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTADO, Jorge. **Ilha das Flores: Documentário, experimental, ensaio**. Produção de Jorge Furtado. 1989. (13 min). Disponível em: [http://portacurtas.com.br/pop\\_160.asp?COD=647&Exib=1044](http://portacurtas.com.br/pop_160.asp?COD=647&Exib=1044). Acessado em 06 outubro de 2007.

FURTER, Pierre. **A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GEIGER, Henry. **Tolstoy on miseducation**. Manas Journal, Vol. XXI, No. 24, June 12, 1968, p. 10.

GEIGER, Henry. **Don't be afraid**. Manas Journal, Vol. XXXII, No. 16. April 18, 1979, p. 9.

GODWIN, William. **Enquiry Concerning Political Justice and Its Influence on Morals and Happiness**. Baltimore: Penguin Books Ltd., 1976, E-book.

GOLDMAN, Emma. **Anarchism and other essays**, 1969. Edição em e-book do original.

GOLDOFF, Sam. **Complex societies Necessitate Anarchism** <http://www.spunk.org/library/writers/misc/sp000191.txt>. Acessado em 16/10/2006.

GREEN, Martin. **The Origins of Nonviolence: Tolstoy and Gandhi in Their Historical Settings**. EUA: Pennsylvania State University Press, 1986.

GREIS, Yvone S.dos Santos. **O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

GROSS, Renato. **Paidéia: as múltiplas faces da utopia em pedagogia**. UNICAMP. Tese de doutorado em Educação. Data da defesa: 01/07/2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2 v., 1988.

HIGGINS, John W. **Paulo Freire**. Peace Review. Vol. 9, Issue 4, 571-576.

HOINACKI, Lee; MITCHAM, Carl (org.) **The Challenges of Ivan Illich**. New York: State University of New York, 2002.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo**. São Paulo: Verus Editora, 2006.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse of Reason**. New York: Continuum, 1974.

\_\_\_\_\_ & ADORNO, Theodor W.. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Editora da USP, 1973.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa – versão 1.0.5 - 2001.2002**. São Paulo: Editora Objetiva.

ILLICH, Ivan. **Education without school: How it can be done**. The New Yorker Review of books. Volume 15, N° 12, Janeiro, 1971. Special Supplement.

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973a.

\_\_\_\_\_. **Tools for Conviviality**. Nova York: Harper & Row Publishers, 1973b.

\_\_\_\_\_. **Celebração da consciência**. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. **Vernacular Values and Education**. Teachers College Record, V.81, n° 1, P.31-75, Fall 1979a.

\_\_\_\_\_. **O direito ao desemprego criador: a decadência da idade profissional.** Rio de Janeiro: Alhambra, 1979b

\_\_\_\_\_. **Toward a history of needs.** Nova Iorque: Bantam Books, 1980.

\_\_\_\_\_. **The Educational enterprise in the Light of the Gospel.** Chicago, Nov 13th 1988. [http://www.davidtinapple.com/illich/1988\\_Educational.html](http://www.davidtinapple.com/illich/1988_Educational.html). Acessado em 09/12/2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e liberdade.** São Paulo: Imaginário, 1990.

\_\_\_\_\_. **Death Undefeated.** The British Medical Journal, 311:1652-1653, December, 1995.

\_\_\_\_\_. **In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon.** University Of Chicago Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **The Shadow that the Future Throws.** New Perspectives Quarterly, 1999, Vol. 16 Issue 2, 14-18.

\_\_\_\_\_. **The Loudspeaker on the tower.** Universidade de Bremen, artigo não publicado. Impresso em 08/04/2000. Gentilmente cedido por Silja Samerski, Unibremen – Alemanha.

\_\_\_\_\_. **The cultivation of Conspiracy.** In HOINACKI, Lee; MITCHAM, Carl (org.) **The Challenges of Ivan Illich.** State University of New York, 2002.

INCONTRI, Dora. **Tolstoi e a anti-pedagogia.** (uma proposta de educação libertária). Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 17. n.1, 102-120, jan-jun 1991.

INMAN, Patricia L. **An Intellectual Biography of Ivan Illich.** Tese de doutorado. Northern Illinois University. Department of Leadership and educational Policy studies. Illinois, Maio 1999.

JACOB, François. **Nous Sommes Programmés Mais Pour Apprendre.** *Le Courrier de L'Unesco*, Paris, fev. 1991.

JORGE, J.S. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981,

KANT, Immanuel. **O que é o Iluminismo?** <http://rgirola.sites.uol.com.br/Kant.htm> . E-book. Acessado em 27 de Abril de 2007.

KLEMM, Ulrich. **Education as Dialogue, not instruction**. Graswurzelrevolution, 270, sommer, 2002. Acessado em 02/05/2007. <http://www.graswurzel.net/270/tolstoi.shtml>

KROPOTKIN, Piotr Alexeievich. **Em torno de uma vida, memórias de um revolucionário**. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1946.

\_\_\_\_\_. **O anarquismo: suas bases científicas, sua filosofia, seu ideal, seus princípios economicos** / Peter Kropotkin ; tradução, prefacio, biografia e notas por Hendioser. - Salvador : Progresso, 1954.

LADD, George E. **The Gospel of the Kingdom**. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans, 1959.

\_\_\_\_\_. **The Presence of the Future**. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans, 1974

\_\_\_\_\_. **A Theology of the New Testament**. Rev. ed. Edited by D. A. Hagner with contributions by R. T. France and D. Wenham. Grand Rapids: Eerdmans, 1993.

LAVRIN, Janko. **Tolstoy and Gandhi**. *Russian Review*, Vol. 19, No. 2, [Special Issue: Leo Tolstoy] (Apr., 1960), 132-139.

Lewis, Clive S. **The Four Loves**. New York: Harcourt Brace, 1960.

LOBO, Reinaldo. **Cultura e Democracia em Castoriadis**. <http://www.fflch.usp.br/df/geral3/reinaldo4.html> . 2005. Acessado em 24/04/2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ , Marli E. D. A. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANHEIN, Karl. **Ideologia e Utopia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARIN, Louis. **Utópicas**. Siglo XXI, Madrid, 1975.

MARINI, Celso. **Visão histórica do direito de propriedade imóvel**. (04/09/2000).

[http://www.escritorioonline.com/webnews/noticia.php?id\\_noticia=1311&](http://www.escritorioonline.com/webnews/noticia.php?id_noticia=1311&).

Acessado em 18/04/2007.

MARTIN, D. **Ivan Illich**. New York Times, December 4, 2002, Wednesday Late Edition - Final, Section A, Page 29, Column 4. Acessado em 05/05/2007.

<http://www.pudel.uni-bremen.de/pdf/NYTandLettEditor.pdf>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. In: LASKI, Harold J. O manifesto comunista de 1848. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, 93-105.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **The Union of the Faithful with Christ, according to St. John 15: 1-14, presented in its Reason and Essence, in its Absolute Necessity and its Effects**. In. Collected Works, London: Lawrence & Wishart, 1975, vol. 1; 636-639.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MAXIMOFF, G. P. (Ed.). **The Political Philosophy of Bakunin: Scientific Anarchism**. Glencoe, Free Press, 1953.

MORAES, Alexandre Lara de. **Indivíduo e resistência : sobre a anulação da individualidade e a possibilidade de resistência do indivíduo em Adorno e Horkheimer**. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2004.

MORAES, Antonio Ermírio. **EDUCAÇÃO, PELO AMOR DE DEUS!** São Paulo, Ed. Gente, 2006.

MORAES, José D. **A trajetória anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

MORIYÓN, Felix Garcia (org.). **Educação Libertária**. Bakunin - Kropotkin - Mella - Robin – Faure- Pelloutier, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOSSMAN, Elliot. **Tolstoy on education**, review. *Slavic Review*, Vol. 52, nº. 1, (Spring, 1993), 126-127.

OHLIGER, John. **Taking Freire and Illich seriously, or Icons and pariahs** [www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Ohliger2.html](http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Ohliger2.html). Acessado em 20/10/2006.

OLIVEIRA, R. e DOMINICE, P. **Dossier Freire/Illich**. Cuadernos de Pedagogia, Vol. 1. Barcelona: Julio- Agosto, 1975.

OPSCHPE, Gustavo. **A RUINA DO CAPITALISMO**. Folha de São Paulo, domingo 17 de outubro de 1999. Caderno MAIS, 5-9.

PALACIOS, Jesus. **La cuestion escolar: criticas y alternativas**. Barcelona: Laia, 1984.

PASSETTI, Edson. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.

PETRUZZI, A. P. **Hermeneutic Disclosure as freedom: John Dewey and Paulo Freire on the non-representational Nature of education**. In Olikier, M.A., Blacker, D. Cunnigham, C. & Stark, T.I. (eds). **Proceedings of the Midwest Philosophy of education Society, 1997-1998**. Chicago: The midwest Philosophy of Education Society. 1999, 110-121.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**; Banquete. São Paulo: M. Claret, 2003.

POMBO, Olga; CANÁRIO, Rui. **Ivan Illich. Um Visionário que é Preciso Reler** (entrevista). *Aprender ao Longo da Vida*, nº 4 (Maio), Portugal, 2005, 40-47.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Chega de Modernidade**. Folha de S. Paulo, Caderno MAIS; p. 1-2, 27 de Janeiro de 2007.

PÖRKSEN, Uwe. **Plastic Words: The Tyranny of Modular Language**. University Park: Penn, 1995.

PRAKASH, Madhu S.; STUCHUL, Dana. **McEducation Marginalized: Multiverse of Learning-Living in Grassroots Commons**. Educational Studies, Vol. 36, n°1, 2004, 58-73.

PRICE, B. B. **Introdução ao Pensamento Medieval**. Lisboa: Edições Asa, 1996, p. 88.

PROUDHON. Pierre Joseph. **A propriedade é um roubo** : e outros escritos anarquistas / P-J. ; seleção e notas Daniel Guerin; trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 2001.

RAMACHANDRA, Vinoth. **A falência dos deuses: a idolatria moderna e a missão cristã**. Trad. Milton Azevedo Andrade. São Paulo: ABU editora, 2000.

RASMUSSEN, D. Cease to do evil then learn to do good. A pedagogy for the oppressor, *In* Bowers, C. A. & Apffel-Marglin, F. **Re-thinking Freire: globalization and the environmental crisis**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005; 115-131.

REAGAN, Timothy. The foundations of Ivan Illich's Social Thought. **Educational Theory**. Fall 1980, Vol. 30, No. 4, 293 – 306.

RECLUS, Eliséé. Declaration du Montauban. **Les Temps nouveaux**, sept.-déc. 1906.

REIMER, Everett; Tonie Thonson. **A Escola Esta Morta**. 2 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **TESTEMUNHO** (e-book). Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2001.

SACHS, Wolfgang, (editor). **Dicionário do desenvolvimento** : guia para o conhecimento como poder. Tradutores: Vera Lucia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000-2001, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Lisboa, n. 63, out. 2002. Acessado no site: [www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos em 20/04/2007](http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/em%2004/2007).

SAVIANI, Demerval. Entrevista, caderno MAIS Folha de São Paulo, p.3 em 29/04/2007.

SCOCUGLIA, Afonso C. **Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, 25-37, jul./dez. 1999.

SHARMA, Mohan Lal. **Martin Luther King: Modern America's Greatest Theologian of Social Action**. The Journal of Negro History, Vol. 53, No. 3, Jul., 1968, 257-263.

SIMMONS, Ernest J. **Introduction to Tolstoy writings**. Cap. 3. Edição em e-book, 2000.

SHATZ, Marshall S. (Ed), **The Essential Works of Anarchism**. EUA: Bantam, 1971.

SOUZA, Ana I. **Paulo Freire, Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, Luiz Alberto G. **Entrevista**. IHU ON-line. Ano 2 – N.46. p.10. Instituto Humanitas Unisinos. Porto Alegre: dez. 2002.

SPRING, Joel H. **A PRIMER OF LIBERTARIAN EDUCATION**. New York: Free Lie editions, 1975, 49-50 – E-book.

STRONG, J. **The New Strong's Exhaustive Concordance of the Bible**. Nashville: T. Nelson Publishers, 1984.

STUCHUL, Dana; PRAKASH, Madhu S. **The death and Rebirth of Ivan Illich. ENCOUNTER: Education for meaning and Social Justice.** Volume 17, N. 4. Winter, 2004.

TAUBER, Yanki. **Love according the Rebbe.** Revista eletrônica CHABAD. <http://www.chabad.org/library/article.asp?AID=42552>. Acessado em 10/05/2007.

THAYER, J. **Thayer's Greek-English Lexicon of the New Testament: Coded with Strong's Concordance Numbers.** Grand Rapids, MI: Hendrickson Publishers, 1996.

TIBURI, Márcia. **Os 100 anos de Theodor Adorno e a filosofia depois de Auschwitz.** Cadernos IHU Idéias, ano 2 - nº 11, 2004.

TILLICH, Paul. **The History of Christian Thought: Lectures in Church History (108 Aula 38).** Notas estenográficas. Union Theological Seminary: Spring of 1953. <http://www.religion-online.org/showchapter.asp?title=2310&C=2343>. Acessado em 25/04/2007.

TOLSTOI, L.N. **Obras pedagógicas.** Tradução de J.M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

TOLSTOI, Leo. **La escuela de Yasnaya Poliana.** Barcelona: coletivo editorial anarquista ATORCHA. E-book edition, 2002.

TOLSTOI, Liev. **Contos da Nova Cartilha. Primeiro livro de leitura.** Trad. Maria Aparecida B. P. Soares – Cotia, SP: Ateliê editorial, 2005.

TOLSTOY, Leo. **Recollections & Essays by Leo Tolstoy.** Oxford University Press: London, New York, Toronto, 1937. (pp. 433-439). Edição facsimilar.

\_\_\_\_\_. **Tolstoy as teacher: Leo Tolstoy's Writings on education.** Edited by Bob Blaisdell, translated by Christopher Edgar. New York: Teachers and Writers Collaborative, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire** - <http://www.institutpaulofreire.org/media/descar/losmndos%20.doc>. Acessado em 20/10/2006.

TRAGTENBERG, Maurício. **Kropotkin**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

ULLMAN, Joan C. **Anarchist Ideology and the Working-Class Movement in Spain, 1868-1898** by George R. Esenwein. Review. *Journal of Interdisciplinary History*, Vol. 21, No. 4 (Spring, 1991), 687-689.

VASQUEZ, G. **Nurturance in the Andes**. In Bowers, C. A. & Apffel-Marglin, F. **Re-thinking Freire: globalization and the environmental crisis**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 2005; p. 37.

VIDOLI, John. **The Libertarian Education Alternative: A Discussion of Spring's Primer**. <http://www.greens.org/s-r/05/05-12.html> acessado em 25 de julho de 2007

WALLERSTEIN, Immanuel. **Democracy, Capitalism, and Transformation**. Lecture at *Documenta 11*, Sessions on *Demokratie als unvollendeter Prozess: Alternativen, Grenzen und Neue Horizonte*. Vienna, 16 de Março, 2001.

WALSH, Brian; KEESMAAT, Sylvia. **Colossians Remixed: Subverting the empire**. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press, 2004.

WERTZ, S.K. **Human nature and art: From Descartes and Hume to Tolstoy**. *Journal of Aesthetic education*; Fall 1998; 32, 3 – 75-81.

WOLIN, Sheldon. **Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental**., Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas** / [textos de Bakunin ... et al. Porto Alegre: L&PM Editores, 1981.

YEGOROV, S.F. prefácio da edição em língua portuguesa de 1988 *in* TOLSTOI, L.N. **Obras pedagógicas**. Tradução de J.M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

YEGOROV, Semion Filipovitch. **Leo Tolstoy**. Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, June 1994, p. 648.

ZWEIG, Stefan. **O pensamento vivo de Tolstoi**. São Paulo: Livraria Martins, 1952.