



Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Souza Viana, Felipe

A DEESCOLARIZAÇÃO COMO POÉTICA DA SOBREVIVÊNCIA, TERRITÓRIO DE
RESISTÊNCIA E CRIATIVIDADE

Revista Tópicos Educacionais, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2018, pp. 1-23

Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770877001>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Revista
Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

**A DESESCOLARIZAÇÃO COMO POÉTICA
DA SOBREVIVÊNCIA, TERRITÓRIO
DE RESISTÊNCIA E CRIATIVIDADE**

**Deschooling as poetics of survival,
territory of resistance and creativity**

Felipe Souza Viana
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO-UPE
vianafel@gmail.com

RESUMO: Este artigo reflete acerca da desescolarização como pressuposto para uma formação humana integral. Problematiza a práxis desescolar de Ana Thomaz a partir do *paradigma da potência*, articulando-a, teórica e fundamentalmente, à desconstrução do *ethos* escolar e à *covivencialidade* em Ivan Illich; e ao legado ético-espiritual do último Foucault, refletido no *cuidado de si*. Através de referenciais metodológicos da biografia humana, percebe-se no ritual desescolar transformações profundas erigidas do/no processo próprio do (re)aprender e do (re)criar-se, relacionadas ao desenvolvimento espiritual. A partir da premissa de que todo adulto é uma criança ferida, a desescolarização se apresenta como promotora da diversidade e reconhecedora de alteridades, contribuindo para desestabilizar o equilíbrio precário da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Desescolarização; Paradigma da potência; *Ethos* escolar; Cuidado de si.

ABSTRACT: This article deals with the deschooling as a presupposition for the being's spiritual development, relating Ana Thomaz's paradigm of potential, Illich's deconstruction of the school's ethos, and the ethical-spiritual legacy of Foucault's later thoughts. Through methodological references of the Human Biography, profound transformations erected from the process of learning and (re)creating oneself related to the spirituality and the integrality of being are perceptible in the deschooling ritual. Based on the premise that every adult is a wounded child, deschooling presents itself to us as a promoter of diversity and a recognizer of alterities, contributing to destabilize the precarious balance of life.

KEY-WORDS: Deschooling; Paradigm of potential; School's Ethos; Care of the self.

Pesquisadores de diferentes locais e épocas têm demonstrado como geralmente a escola tem ocupado, em grande parte da sociedade, uma mera função de transmissora de um conhecimento ainda descontextualizado e heterônomo. Herdeira de um aparato scientificista, positivista, industrial e materialista, a escola têm tido grandes dificuldades para conseguir se transformar ou mesmo se adequar às novas demandas pessoais e culturais, sem conseguir cumprir, ao menos em parte, sua função social, que estaria ligada aos sentidos de cidadania, desenvolvimento pessoal e profissional, assim como instrumento verídico de socialização (POMBO & CANÁRIO, 2005; VEIGA-NETO, 2008; APPLE, BALL & GANDIN, 2013; PAGNI, 2014). Ao se remeter à obra *Vigiar e Punir* (1977) de Foucault, Pedro Pagni (2014, p.185) destaca que

A escola é um dos locais em que ocorre a arte da circunscrição do corpo a um espaço físico, a um tempo e a uma função específicos, sob o olhar vigilante, capaz de unificar as suas características multiformes e homogeneizar os corpos individualizados, tornando os indivíduos corporificados segundo uma fôrma. Nessa *fôrma-ação*, a sua atividade seria controlada pelo tempo disciplinar instaurado nessa instituição e em sintonia com a maquinaria do poder existente; os seus movimentos seriam adequados a um ritmo homogêneo; e o seu treinamento seria determinado por uma série de gestos predefinidos e, com isso, estaria preparado para desempenhar positiva e eficientemente uma função no corpo social (PAGNI, 2014, p. 185).

De maneira geral concordamos¹ que a escola pode docilizar corpos (Maturana), bitolar atitudes (Goethe), homogeneizar novas formas de ser a partir da institucionalização do ser (Illich, Reimer), sucatear experiências (Nietzsche), confundir autoritarismo com autoridade (Arendt), produzir semicultura (Adorno), generalizar verdades através do discurso e dos jogos de linguagem (Foucault, Wittgenstein, Habermas), e deturpar a espiritualidade (Wilber). E apesar das experiências institucionais que permeiam por *outros tipos de escolarização*², entende-se que um padrão geral de

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa iniciada em 2013/2014 e realizada a partir da vivência com outras seis famílias brasileiras e uma portuguesa, também inseridas no processo de desescolarização.

² Pesquisas realizadas durante dois anos pelos cinco continentes do mundo em busca de experiências educativas exitosas que apresentam alguns projetos e instituições educativas diferenciais são apresentadas no livro *Volta ao Mundo em 13 Escolas – sinais do futuro no presente*, de autoria do Coletivo Educ-Ação, de São Paulo. CIEJA Campo Limpo (São Paulo), Amorim Lima (São Paulo), Politéia (São Paulo), CPCD (Minas Gerais), Escuelas Experimentales (Argentina), Quest to Learn (Estados Unidos), North Star (Estados Unidos), YIP (Suécia), Team Academy (Espanha), Schumacher College (Inglaterra), Sustainability Institute (África do Sul), Riverside School (Índia), Green School (Indonésia) são alguns exemplos dessas instituições. Outros exemplos são também resgatados pelo documentário *Quando Sinto que Já Sei* (2014), que surgiu da percepção de que valores importantes da formação humana estão sendo

hábitos e crenças, derivado da *cultura iluminista*³ não convivencial ainda estigmatiza a cultura escolar de forma que impossibilita as instituições de conduzirem processos reais de desconstrução e recriação do ser em função de seu *desenvolvimento integral*⁴. É nessa esteira, por tanto, que o movimento desescolar vem crescendo tanto nas últimas duas décadas no Brasil, apesar dessas experiências institucionais diferenciais.

De maneira geral, a desescolarização está associada à publicação, em 1971, dos livros *Deschooling Society*, de Ivan Illich, e *The School is Dead*, de Everett Reimer, cuja crítica foca a escola enquanto instituição. Illich defende que a educação universal por meio da escolaridade não é possível, pois a institucionalização do saber nega a liberdade da aprendizagem em diversos âmbitos, e que para retomar essa liberdade, seria necessário devolver o ato de educar à livre iniciativa comunitária (ILLICH, 1973). Uma década antes, em 1961 e 1964 respectivamente, dois trabalhos – *How Children Fail* e *How Children Learn*, de John Holt – já davam previsões desse debate. Holt problematiza a natureza do aprendizado infantil e critica métodos tradicionais de ensino que reprimem as fantasias das crianças e tolhem a capacidade de imaginar e sonhar que elas trazem consigo pela qual conferem sentido ao mundo à sua volta (HOLT, 2010). Em 1977 Holt cunha o termo *unschooling* (desescolar) na revista *Growing Without Schooling* (HOLT, 2010, p. 07) e, seguido por Illich e Reimer, publicam diversos textos sobre o assunto no *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC), em Cuernavaca, no México.

Logo, as posições mais radicais da desescolarização são conhecidas por seus projetos de desinstitucionalização, embora o próprio Illich deixe claro que “o objetivo do debate é desescolarizar o *ethos* da escola, e não propriamente acabar com as instituições” (ILLICH, 1973, p.14). Illich defende uma mudança no *modus operandi* das instituições escolares e essa mudança seria tão profunda que inevitavelmente refundaria essas

deixados fora do ambiente de aula. O documentário reconhece projetos com propostas educacionais diferenciais no Brasil, com a participação de crianças, pais, professores, educadores, diretores, e gente das mais diversas áreas e setores econômicos. Desse panorama destacamos também as escolas Waldorf, por exemplo. E também são encontrados, em Macaíba-RN e em Itacaré-BA, polos educativos fundados pelo neurocientista Miguel Nicolelis, cujo educando é observado fundamentalmente nas relações interpessoais, sendo esse o aspecto mais importante observado na construção escolar que objetiva “espalhar a ciência” pelas comunidades do entorno. Eis uma multiplicidade de diferentes tipos e formas de escolas presentes na sociedade. Por isso é lúcido tentar não generalizar o termo frente ao que a realidade nos apresenta, pois seria lidar com o tema de forma imatura e superficial.

³ Referimo-nos à *cultura iluminista* na perspectiva de Freitas, 2010a, 2010b e de Pagni, 2007 e 2014.

⁴ Referimo-nos a *desenvolvimento integral do ser* na perspectiva de Freitas 2010a, 2010b e 2014.

instituições. Portanto, quando Illich defende a desescolarização, ele está se referindo fundamentalmente ao espírito motivador das ideias e costumes da cultura escolar.

Atualmente mais de uma dezena de países legalizou a educação domiciliar (*homeschooling*) e a desescolarização⁵, em alguns casos exigindo uma avaliação anual dos educandos. Embora a maior crítica a essas práticas seja quanto à sociabilidade, pesquisas feitas principalmente nos Estados Unidos, onde o *homeschooling* e a desescolarização são mais comuns, mostram que o número de crianças socialmente privadas é ínfimo entre as educadas exclusivamente fora da escola. A sociabilidade se dá por participação comunitária, social e política, cotidiana; e em média, a autoestima e a satisfação em viver parecem ser melhores nessas crianças em detrimento daquelas que frequentam a escola (PIETRO, 2008). Contudo, muitas dessas pesquisas ainda se tratam de trabalhos sistemáticos que envolvem estatísticas e breves análises sociais e não conseguem dialogar com a expressão mais viva da recusa à escola (FERRO, 2016).

Numa tentativa de aprofundar essa questão, encontramos algumas pesquisas no Brasil: *Desescolarização e empresariamento da educação profissional*, de Domingos Filho (2002); *Desescolarização ou escolarização da sociedade?*, de Leila di Pietro (2008); *A crise de sentidos e significados da escola*, de Sueli Mendonça (2011); *Oabolicionismo escolar*, de Danilo Carvalho (2012); *Ensino em casa no Brasil e Reflexões sobre a compulsoriedade da educação escolar e o ensino em casa*, de Luciane Barbosa (2013 e 2014); *A educação desescolar familiar como direito da criança e do adolescente*, de Édson Andrade (2014); *Quando a escola deixa de ser uma fábrica de alunos*, de Catarina Martins (2015); *A educação e o ser humano Epimeteu no pensamento de Ivan Illich e As contribuições do anarquismo cristão para a educação: para além do prometeísmo social*, de Gildemarks Costa e Silva (2015a e 2015b) – para citar algumas das mais expressivas. Entretanto, mesmo frente a essa repercussão, a grande maioria dos estudos sobre educação desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas ainda não ofereceram elementos suficientes para um estudo aprofundado dos processos de desescolarização, nem apresentam esses processos como úteis para se pensar a crise da educação como um todo (APPLE, BALL & GANDIN, 2013). Para preencher esta lacuna,

⁵ Desescolarização não significa a transferência de conteúdos disciplinares ao domicílio, sistematizados como se estivéssemos na escola. Processos de desescolarização ultrapassam essa visão das práticas do *homeschooling*, assumindo uma característica muito mais ampla e profunda.

acreditamos que pesquisas nessa área poderiam ser incentivadas, pois a ausência de profundidade na maioria das análises advém da falta de imersões experimentais, de vivências, do conhecimento das histórias de vida dos sujeitos que se aventuram nesse processo.

O fato da desescolarização estar associada à publicação de *Deschooling Society* faz de Illich um dos precursores do assunto na sociedade. O polímata austríaco estende seu pensamento à atualidade de forma homérica. Falecido em dezembro de 2002, suas reflexões problematizam não só a educação, mas diversas outras áreas do conhecimento, fundamentalmente a medicina, a política, a religião, e a ecologia. O problema central levantado por Illich situa-se em encontrarmos o meio termo entre “adaptar a cultura ao sujeito / adaptar o sujeito à cultura” durante o processo de socialização. Esse meio termo seria a problemática primordial do procedimento institucional:

A institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica: três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada (ILLICH, 1978, p.38). Dever-se-ia reconhecer também que a vida social e pessoal está ameaçada igualmente pela poluição saúde, educação e bem-estar, o inevitável subproduto do consumo obrigatório e competitivo de bem-estar (ILLICH, 1978, p.67).

Illich relembra que, para Durkheim, a educação é a ação exercida pelas gerações de adultos sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, e situa um dos seus principais problemas na negação da liberdade de aprendizado das gerações mais novas (ILLICH, 1973). Destaca também que a educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade no seu conjunto e que é pelo meio social que a criança se destina particularmente. Problematiza, nesse contexto, que a escola tem servido exclusivamente a interesses político-econômicos, relegando um desenvolvimento humano pleno, livre e não generalizante (ILLICH, 1973).

Por seu turno, Ana Thomaz⁶, educadora e precursora da desescolarização como prática social no Brasil, acredita na desescolarização como caminho para desconstrução das crenças, hábitos e padrões estigmatizados nessa *sociedade convencional*⁷ que, por sua

⁶ Ana Thomaz é pioneira no campo da educação com a proposta da desescolarização no Brasil, uma mudança radical de paradigma. (Des)educadora, terapeuta, palestrante, bailarina, mãe; é uma pensadora, propondo caminhos diferentes para uma nova consciência.

⁷ Op. Cit. notas 3 e 4.

vez, dificultam sumariamente o desenvolvimento das potencialidades plenas do sujeito frente às possibilidades sociais e biológicas de cada fase da vida. Problematiza, nesse âmbito, a aprendizagem livre como pressuposto para o desenvolvimento integral do ser, a partir de uma nuance terapêutico-espiritual articulada ao cuidado de si (THOMAZ, 2017).

Cuidado de si é um conceito herdado do legado ético-espiritual foucaultiano⁸, sobre o qual repousa a capacidade de alinhar existência e pensamento através de uma “assumção de si”, quando que essa prática de si permuta-se em acessos de fruição de vida. Desse “encontrar-se consigo”, desvendam-se novos caminhos proporcionados a partir do cuidado de si e da governamentalidade ética (FOUCAULT, 2006, 2010b)⁹, em função do resgate do ser/dizer parresiástico (FOUCAULT, 2010a)¹⁰. Tal ascese filosófica

⁸ Nossa perspectiva teórica é enfatizada e corroborada pela *perspectiva de espiritualidade* alinhada ao domínio constitutivo do último Foucault, intitulada por Freitas (2010a, 2010b, 2014) como *legado ético-espiritual foucaultiano*, quando este se refere às últimas obras daquele.

⁹ Percebe-se uma reinterpretação do conceito governamentalidade, outrora apresentado, a partir de 1977, no sentido de um governo de si (autogoverno) que seria entendido como a possibilidade de escapar do domínio de um governo externo, dos mecanismos de normatização da sociedade, que se estendem da reforma e da contrarreforma do século XVI, e seguem com as instituições disciplinares a partir do século XVII. A partir de 1982, Foucault redimensiona o conceito de governamentalidade pela perspectiva da parresia, relacionando o cuidado de si ao cuidado da verdade, entendido na perspectiva do cuidado da sinceridade, permutada agora através de uma postulação ética, perspectivado inclusive por um tipo de autogoverno convivencial, apresentado em o governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2010). Foucault expõe o princípio da governamentalidade ética como desvelador dos sentidos de uma formação humana não mais reduzida a aprendizagens específicas de papéis sociais, mas como uma formação no sentido de uma transformação social a partir de si, prevalecendo o poder sobre si. Por tanto, entendo que ele não sai completamente do território do poder, embora afirme essa tangente. Trata-se, então, de formação humana, legada por um limite ético e estético, sobremaneira político, pois a governamentalidade ética insere-se na perspectiva de “não nos deixarmos ocupar inteiramente por nossas atividades, possibilitando a expressão de capacidades humanas cruciais de transcendência, de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e socioculturais” (FREITAS, 2010, p. 66-67). Essa governamentalidade ética é, pois, problematizada em função das relações entre sujeito e verdade como uma forma de conduta ética. Assim, ocupa-se centralmente da formação do *ethos* para acesso à verdade, delineando uma conduta desconstrutivista, desestruturalista e deseducativa, derivada da desconstrução do *ethos* escolar gestado numa estrutura educacional formal, uma conduta cujo indivíduo se constitui como sujeito moral da sua própria conduta, configurando-se numa ação de resistência política. Para tanto, dessa conduta, deve-se atentar ao principal problema de uma constituição sociocultural, pois “ao tempo em que a biopolítica afirma uma política da vida, no sentido de proporcionar seu cuidado, preservação, e longevidade, observa-se também a atuação de uma política *sobre* a vida, esta controlada e submetida ao biopoder. Essa discrepança entre dispositivos e práticas demonstra uma ausência do cuidado da verdade, uma incoerência entre o que se diz e o que se faz. Enquanto desdobramento do cuidado de si, o cuidado da verdade pode ser interpretado como uma chave de leitura fundamental para o diagnóstico dos riscos e perigos que ameaçam recorrentemente a vida humana” (CANDIOTTO, 2010, p.157).

¹⁰ Ao resgatar o conceito grego *parrhésia* – ato corajoso do dizer-verdadeiro –, Foucault problematiza a questão ética do sujeito livre, entendido como forma vazia sempre pronta para “ontologizar-se” no chão social (WELLAUSEN, 1996). A máxima filosófica cínico-estóica que diz “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo” traduz o sentido primordial da parresia. Assim, ao resgatar a historicidade da moral greco-

e espiritual que aqui se apresenta está fundamentalmente atrelada a nossa perspectiva, considerando que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.07), para poder cuidar do outro e do mundo¹¹, articulação esta urgente na práxis desescolar de Ana Thomaz.

Por tanto, entendemos que a desescolarização se fundamenta pelo prisma de uma formação humana integral através de um comprometimento incondicional com valores éticos derivados de uma espiritualidade ligada a um processo de humanização radical de si. Desescolarização e humanização, nesse aspecto, decorrem da desconstrução do *ethos* escolar, relacionados à práxis ético-espiritual foucaultiana e à vida ativa thomaziana, na perspectiva da educação convivencial¹² illichiana. Para nós, uma educação desenvolvida

romana reabilitada por técnicas e práticas de si que permeiam pelo cuidado de si (FOUCAULT, 2010a), Foucault redelineia o conceito parresía, delimitando-o enquanto coragem de verdade, um dizer-*ser*-verdadeiro, uma coragem de sinceridade para com o outro e, fundamentalmente, para consigo mesmo.

¹¹ De forma geral, Foucault argumenta que o humano é educativo, comunitário, resultado de construções intersubjetivas. Entendemos que uma hermenêutica do sujeito, que se fundamenta na constituição dos indivíduos em coletivos, perpassa por uma *constituição metodológica de vida educativa* que a escola enquanto instituição não consegue desenvolver em sua integralidade. Eis a importância do resgate da teoria de Illich e da práxis de Ana Thomaz, pois explicam e demonstram pormenores dos porquês de uma instituição escolar não conseguir dar conta de tal demanda social. Por sua vez, a teoria do poder em Foucault fundamenta esse resgate, considerando que “a educação escolar moderna age em função da violência e do adestramento do corpo e da mente dos sujeitos, mostrando que, antes de reproduzir, ela produz um determinado tipo de sociedade violenta e passiva, em que a crítica ao seu próprio modo de organização está fadada à superficialidade (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2007, p.32). O papel histórico do sujeito é delegado às instituições, que determinam o que de se deve ou não fazer sobre si mesmo e sobre o seu entorno. As escolas seriam, nesse sentido, uma das principais instituições de sequestro” da humanidade, pois “retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante longo período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar aquilo que pensam” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2008, p.13). Com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício para se tornarem locais de criação de “corpos dóceis”, enfraquecendo ou destruindo recursos vitais do ser humano, deixando-o sem controle sobre seu corpo e mente, residindo na disciplina um controle involuntário, parte essencial de projeto moderno de “formação humana” (*Bildung*). Insere-se aqui a propensão da escola, enquanto instituição, ser mera reproduutora e mantenedora da realidade social tal qual está. No decorrer deste artigo são apresentados aspectos da educação orientados pela desescolarização em Ivan Illich e Ana Thomaz fundamentados numa educação voltada ao *cuidado de si*, à *governamentalidade ética* e ao *ser/dizer parresiástico* (FOUCAULT, 2006, 2010a, 2010b), relacionando e destacando a importância e a atualidade das práxis illichiana e thomaziana, que se fundamentam no legado ético-espiritual foucaultiano.

¹² O conceito de *convivialidade* vem de Illich e se baseia na preparação do humano para lidar da forma mais respeitosa possível consigo, com o outro e com o mundo. A ideia geral é a utilização de ferramentas que firmem o pensamento e as ações dentro da perspectiva de uma autogestão ética. Essas ferramentas são organizadas de acordo com a demanda de cada cultura. Logo, “uma sociedade convivencial é uma sociedade que oferece ao sujeito a possibilidade de exercer uma ação mais autônoma e mais criativa, com auxílio de ferramentas menos controláveis pelos outros (ILLICH, 1973, p.37). “Por convivencialidade entendo o inverso da produtividade industrial. [...] A relação convivencial, [...] sempre nova, é a ação de pessoas que participam da criação da vida social. A mudança da produtividade para a convivencialidade substitui um valor técnico por um valor ético [...]. A convivencialidade é a liberdade individual realizada dentro do

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.2, p. 1-23, jul/dez. 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

na perspectiva da desescolarização convivencial é uma possibilidade latente de vivência, uma experiência formativa de tamanha envergadura que desemboca num mergulho de profunda transformação social em todas as instâncias vívidas do circuito da fundação social. Isso se dá em função de como os atores ligados à prática da desescolarização conduzem suas vidas e as transformam em vidas-(des)educativas, cuja doação de sua existência se transforma num constante trabalho de desconstrução de crenças, hábitos e padrões cristalizados culturalmente, reconstruindo a educação num movimento de cooperação da e na aprendizagem transformativa de si, nas relações. Logo, é de fundamental importância enquanto manobra educativa, já que as instituições escolares e suas pedagogias engessadas em fórmulas têm veementemente renegado um aprofundamento reflexivo e analítico intersubjetivo.

A desescolarização como poética da sobrevivência

Desconfiamos tanto da vida que estamos sempre em busca de certezas. Sempre que nos deparamos com algo novo, queremos buscar garantias através de referências. Sinal de que não estamos com o pensamento ativo, nem com a intuição aflorada, nem com o instinto vivo. A nossa virtualidade está completamente enfraquecida, e não muito diferente do corpo, que também está desconectado de sua própria natureza. Por isso não estamos exercendo a transmutação daquilo que está ruim, daquilo que não acreditamos, daquilo que não queremos mais, que apesar de tudo ainda nos dá “garantias” e por pior que sejam os resultados, porque os conhecemos, ficamos tentando melhorar os efeitos nocivos de nossas investidas. Para transmutar é necessário confiar em nossas potências, para criar o novo, para deixar de investir naquilo que não queremos mais e que por falta de garantias não queremos experimentar. Que garantias esperar do inédito? Da criação? Ao contrário do que imaginamos, quando vivemos na incerteza, nos abrimos para a criação. Certezas demasiadas paralisa, acomoda, dificulta a criação. A incerteza nos coloca em um lugar vivo, atentos as relações, aos acontecimentos, as percepções, as sensações, aos instintos, à intuição. Somos criadores natos, não precisamos aturar nossas insatisfações. Se não está bom, transmuta, transforma! Abra mão das certezas que nos trazem tristezas, angústias, sacrifícios, subvivência, e construa, na incerteza, novas possibilidades para que a vida flua. Caminhar não é só sair de um ponto

processo de produção, no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes (onde o humano domina a ferramenta, e não o contrário) [...], pois o dogma do crescimento acelerado justifica a sacralização da produtividade industrial à custa da convivencialidade” (ILLICH, 1976, p.25).

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.2, p. 1-23, jul/dez. 2018.
Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

para chegar a outro, mas levar a passear o olhar, o escutar, o sentir. Ativar as percepções é se abrir para a relação com o mundo, fazer parte dele e de sua criação. O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe de seu perfil, mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. O mercado de trabalho, as escolas, as relações, estão todos engessados em fórmulas que seguimos investindo com medo das incertezas que é inerente a todo processo de criação. Certeza demasiada nos mata ainda em vida (THOMAZ, 2012, s/p).

Assim se expressa Ana Thomaz, em 2012, ao lançar uma de suas reflexões, problematizando com maestria e lealdade a relação mais crua entre o eu e o mundo traduzida enquanto prática de vida educativa – ou filosofia prática – demonstrando quão inacabável é o processo educativo livre de cerceamentos institucionais. Não saber o que esperar (ou saber o que não esperar!) de um processo educativo traduz humanidade, valorização da intuição e dos sentimentos, liberdade e respeito consigo e com o outro. E se já num processo escolar não conseguimos saber com certeza o que esperar da condução educativa, que dirá num processo com um rearranjo sempre inédito e único? Perceber o inacabado faz parte da rotina de quem se aventura numa perspectiva cuja poesia do devir-vida se traduz em prática “oficial” de educação.

Eis que vem à tona como fomos cerceados em nossos modos de existência e em nossos experimentos, à medida que saímos do roteiro pré-estabelecido pelos outros e pelas ferramentas controladas pelos outros. Diversos fatos do nosso passado de criança lembram-nos como fomos e ainda somos assujeitados a certos equilíbrios precários da vida, estabelecidos através de uma formatação específica dos processos de socialização, da construção do conhecimento e da tessitura dos saberes. Nesse escopo, percebemos como a escola pode subjugar a liberdade da vida, e ficamos pasmos como grande parte de nós e de nossos pares ainda são, por diversos motivos, obrigados a continuar a ser “um ser de escola”. Permanecemos escolarizados arquetípicamente, mesmo já estando fora dela!

Por isso acreditamos que resgatar Illich se torna primordial, na medida em que ele se refere ao *ethos* da escola (ILLICH, 1973), à lógica de funcionamento da escola na contemporaneidade, e não genericamente à escola em si, resgatando os sentidos desse cuidado e os sentidos que funcionam na perspectiva da governamentalidade ética: “o cuidado, nessa medida, [...] procura novas saídas educacionais, na perspectiva do inverso

institucional (cuidado institucional)” (ILLICH, 1973, p.114). A partir dessa perspectiva, entendemos que a teoria illichiana das *Teias de Aprendizagens*¹³, analisadas junto à práxis desescolar thomaziana, potencializam a oportunidade coletiva de transformarmos todo instante de vida num instante de aprendizado e de participação, referindo o autocuidado à autonomia de si, assim como o governo de si foucaultiano.

Tais perspectivas direcionam-se agudamente à (des)teoria da aprendizagem de Carla Ferro, na medida em que desconstrói padrões de construção do movimento de pensamento e ação educativos escolares convencionados, alinhada fundamentalmente às noções do cuidado de si em Foucault e à desconstrução do *ethos* escolar em Illich. Aqui Carla Ferro tece uma reflexão inquietante no seio da educação, iniciada pela seguinte reflexão: “a pessoa vai à escola não porque ela precisa aprender, mas porque ela precisa ser preparada para funcionar” (FERRO, 2016, s/p). Destaca então que por isso não é um problema se uma pessoa conclui o ensino médio ou até a universidade e não lembra mais como balancear equações químicas ou quais são as funções da membrana plasmática, por exemplo. Afinal, não frequentamos a escola para aprendermos essas coisas, mas sim para sermos treinados e não estranhar, por exemplo, a rotina do trabalho, enquanto tratamos de assuntos que não necessariamente nos fazem sentido, obedecendo ou dando ordens, cumprindo tarefas, entregando resultados, e que, na maioria das vezes, para grande parte da sociedade, essas ordens, tarefas e resultados não têm nenhuma relação com o que estaríamos fazendo caso pudéssemos escolher.

Localizando o assujeitamento derivado do sistema biopolítico no qual estamos inseridos, a pesquisadora enfatiza a questão da escolha, de que sempre temos que escolher entre isso ou aquilo, enquanto o vazio não se coloca como opção plausível. Carla Ferro destaca que chamamos isso de liberdade, e acreditamos que quanto mais estudarmos, mais liberdade teremos para poder escolher. Nesse ínterim, resgata nossa infância, através da percepção de como a criança exerce a liberdade: quando a gente vê uma criança brincando, a maneira dela exercer a liberdade não é escolhendo entre uma coisa e outra, e sim criando. Quantas vezes escolhemos criar o que queremos ou o que precisamos? Quantas vezes a gente já viu uma criança pequena ganhar um brinquedo, abandoná-lo, e

¹³ As *Teias (ou Redes) de Aprendizagens* seria a organização e manutenção de uma estrutura de interligação entre tudo o que é necessário para que alguém possa aprender sobre qualquer coisa que quiser, onde quiser, quando quiser.

inventar mil brincadeiras com a caixa do brinquedo? Então o adulto fica frustrado com o “desinteresse” da criança, e chama a criança para *ensiná-la a brincar*. Se a criança não se anima a obedecer, o adulto lamenta, e se arrepende de ter dado um presente tão caro. Então, a fim de suprir a demanda de atenção do adulto de que a criança gosta, e que por sua vez desqualificou o jeito da criança lidar com a brincadeira, a criança então começa a aprender que brincar é menos importante do que ser ensinada, começa a relacionar aprendizagem com ensino, e conclui que errar é um problema já que o adulto conduz os acertos e os erros a partir das suas “liberdades” de escolha. Eis um panorama social comum de cerceamento da liberdade humana (FERRO, 2016).

Esse exemplo nos ajuda a entender como grande parte da discussão sobre educação tem sido feita a partir de uma busca por novas respostas para perguntas que já expressam certezas sobre a educação e a aprendizagem. Na verdade, destaca Carla, a gente escolhe o que as crianças devem saber. Mas quando isso acontece, a gente está mesmo concordando que elas têm que ser melhor ensinadas (FERRO, 2016). Assim, concordamos que não estamos contribuindo com seu aprendizado, mas sim tolhendo sua liberdade criativa. Então se pergunta que ferramentas e métodos são mais eficientes para que a educação cumpra o seu papel? Mas, como destaca Illich e Foucault, o papel da educação não está, de fato, sendo questionado, pois ela continua seguindo o mesmo padrão de conduta institucionalizado. E na medida em que embarcamos num processo de desescolarização, essa problemática se estende a nós, adultos, pois compreendemos, mesmo que intuitivamente, que tal modelo de educação questiona a si mesmo de forma superficial. Logo, essa problematização nos faz constatar que a busca de soluções para educação está essencialmente ligada a uma determinada concepção de aprendizagem que pressupõe o ensino em detrimento da liberdade de aprender. E que, portanto, essa aprendizagem é incompatível com a tendência mais genuína, tipicamente humana, de aprender livremente, seguindo nossos interesses, em função do respeito aos limites encabeçados pelo cuidado de si e pelo dizer/ser parresiástico.

Do ponto de vista biopsicológico, Carla Ferro entende que há um determinado tipo de emocionar que faz uma sociedade inteira acatar certo estilo de vida, e não outro. No caso da nossa sociedade moderna, em que grande parte das nossas relações está institucionalizada e terceirizada fundamentalmente após o advento da modernidade, esse conjunto de emoções é geralmente baseado no binômio medo / esperança. A autora

destaca que medo e esperança na verdade não são opostos, não são emoções que criam modos distintos de agir, pois engendram um mesmo modo de ação porque, tanto um como o outro representam uma garantia, alguma coisa que está à frente, no futuro, à espreita. Então é sempre uma ameaça e uma promessa, e o medo governa nossas ações a partir de um futuro hipotético: se você não estudar você não vai ter um bom emprego, não vai ser “alguém na vida”, etc. A esperança faz a mesma coisa: se você trabalhar muito, você vai ser promovido, você vai ter mais chances, ser mais importante, ter mais dinheiro, etc. Daqui se inferem algumas das preocupações sociais mais paradoxais da atualidade, pois são preocupações sobre si sistematizadas por um mecanismo biopolítico de profundo assujeitamento da liberdade do pensamento e da ação.

Partindo agora da análise desse conjunto de emoções, quais as perguntas que surgem quando a aprendizagem livre e a desescolarização se apresentam diante da gente? Para Ferro, assim como para Illich, Foucault e Ana Thomaz, fica claro que as antigas relações entre ensino e aprendizagem, assim como às velhas e novas perguntas que se faz a elas, não fazem mais sentido, porque elas vêm de uma estrutura impossível de transpor, pois a discussão em torno dessas perguntas produz um determinado tipo de crítica em que o próprio modo de organização institucional dessa crítica está fadado à superficialidade, como bem nos lembra Foucault. Por isso mais e mais pessoas estão cada vez mais começando a se contaminar por outros grupos de emoções, agindo a partir da confiança, confiança na vitalidade das relações humanas. O fato de hoje ser mais fácil estabelecer conexões com o lado de fora da escola – e as teias de Illich estão aí para mostrar que isso não é novo – está fazendo com que mais gente experimente essa vitalidade, esse tipo de relação livre, não institucionalizada. Acreditamos que por isso o movimento da desescolarização vem crescendo tanto nas últimas décadas. Acreditamos que é por isso que teóricos como Illich e Ferro precisam ser resgatados e apresentados; que pesquisas sobre esse tema precisam ser incentivadas; e que pessoas como Ana Thomaz estejam mergulhadas em processos tão distintos dos da maioria das pessoas e, em tempo, tão sólidos e reais.

Quando se parte para vivenciar e experimentar essas práticas, começam então a aparecer perguntas mais genuínas, de quem não sabe mesmo a resposta, como por exemplo: “por que a gente precisa ensinar as crianças?”, ou “o que vai acontecer se não ensinarmos mais as crianças?”; ou “se as minhas oportunidades de trabalho estão

chegando, pelos meus amigos, pelos amigos dos meus amigos, pelas pessoas com quem eu convivo e que me conhecem, por que eu preciso de um diploma para trabalhar com o que eu quero?"; ou ainda: "por que existem essas hierarquias entre as profissões? Por que esses valores já estão dados antes mesmo das relações acontecerem?". E a partir dessa nova perspectiva fica inevitável criar outros caminhos e novos modos de organizar nossa convivência, a partir de novas formas de vida, a fim de buscar novas respostas.

As pessoas que já não conseguem encontrar boas razões para matricularem seus filhos na escola estão, na verdade, ressignificando todas as suas relações consigo, com o outro e com o entorno. As pessoas, na verdade, estão aprendendo a fazer outras coisas, estão se organizando de outro jeito, em condições compatíveis com o cuidado de si e dos pares, dos filhos e dos filhos das outros. E esses novos territórios de ações são *locus* de resistência e criatividade, na medida em que são compatíveis com o novo emocionar.

Qual é o emocionar que rege hoje a educação das crianças? É um emocionar em que predomina o par medo/esperança, que gera a necessidade de garantias. Medo de não ter um emprego, de não ter estabilidade, de não ser reconhecido; esperança de ser bem sucedido, de melhorar sua condição, de ser reconhecido. Então isso também está ligado à heteronomia, à produção exterior de valores e de regras e à terceirização da responsabilidade e do cuidado. E vai mais longe: o que é ser responsável nesse universo regido por emoções que vinculam nossa ação a resultados futuros, à necessidade de garantias? É evidente que movidos por essas emoções, vamos priorizar as regras, em vez de agir conforme a situação. A confiança não está em alguma coisa que acontecerá, mas está na vitalidade do que está acontecendo, nas relações livres de expectativas. A partir daí, cada gesto seu; cada ação sua, vai ser expressão disso que só você pode ser, porque você não foi produzido em série, não está sendo formatado em série. Então, em vez de um indivíduo que pertence a uma massa de indivíduos, cada pessoa se vê e se expressa como uma singularidade, com uma trajetória que vai se encontrar com outras trajetórias e vai formar um ecossistema potente (FERRO, 2016, s/p, Cf. MATURANA, 2007)¹⁴.

Destaca-se aqui o cerne problemático dessas precauções: o que é ser responsável por si mesmo, pelo outro e pelo mundo? Esse novo emocionar gesta uma nova problematização da relação entre educação e ensino-aprendizagem. Faz-nos refletir imediatamente sobre todas as forças coercitivas que nos moldaram durante nosso crescimento; refletir sobre como aconteceu todo nosso processo de amadurecimento. Por

¹⁴ Esta seção foi tecida a partir da transcrição de dois vídeos-textos publicados pela pesquisadora em 2016, frutos de estudos práticos com famílias que transitam pela desescolarização em São Paulo.

isso começamos esse trajeto reflexivo problematizando a escola que fora construída dentro de nós; que parte de uma convencionalidade generalista; que utiliza dispositivos de controle – “direção”, “coordenação”, “cadernetas”, “provas”, etc. – e que, apesar dos “sujeitos que lá fazem a diferença na ‘brecha possível’ da mudança”, institucionalmente continua a mesma enquanto homogeneizadora dos discursos de construção da verdade e de um modelo de vida padronizado.

Problematizamos aqui o poder que a escola tem de moldar não só uma ou outra pessoa, mas grandes grupos sociais de gerações inteiras e, por si, manter nesse tempo-espacó esse grande formato de sociedade, de Nações, de Estados, e suas incontáveis e incontornáveis barbáries frente às diferenças. Aqui buscamos nos referir a uma forma mais saudável nas relações de poder. Tais relações podem se estabelecer no sentido da discussão, do debate, do diálogo, não nos referindo a uma estilística político-freiriana especificamente, mas a uma estilística da existência, a partir da coragem de verdade, precedido através do resgate de si mesmo para poder cuidar de si, do outro e do mundo, num movimento respaldado no respeito às (inter)subjetividades. A problematização que buscamos estabelecer aqui rompe com o *paradigma do poder* que molda a escola a partir do seu próprio processo de desconstrução, construindo um novo paradigma (*da potência*), do afloramento das potencialidades de si, cuja forma de lidar com/para/na vida se firma quando acionamos nossas potências criadoras, derivadas da liberdade que experimentamos num processo educativo desinstitucional.

Começa aqui a desescolarização de si, quando acreditamos na possibilidade de nos contrapor ao discurso iluminista (*Aufklärung*) de uma razão e de uma cientificação absolutas, que se colocam acima dos sentidos, dos sentimentos, da intuição, a fim de atribuirmos mais atenção às subjetividades de si, e como essas constituem a base do ser sujeito no mundo, realocando-nos em nós mesmos. A convivência constante com crianças em ambientes livres da normatização e regulação escolar é o exercício de desconstrução de si, pois nos faz voltar à criança de nós mesmos, às nossas profundezas formativas escondidas, a fim de nos entendermos em nós mesmos e, consequentemente, o nosso papel no mundo. Para nós, recuperar esse objeto comum de si mesmo enquanto ser no mundo, repensando constantemente o sentido de nossas vidas, trata-se de uma tentativa potente de resistir às formas de regulação e normatização sociais que as instituições nos

subjugam, fazendo a vida irromper aí, colocando-a a serviço da criação. Eis nossa poética da sobrevivência!

Para além da dialogia freiriana, esse rearranjo se fundamenta no primor da sinceridade, da palavra/ação a serviço do dizer/ser (e não do buscar) a verdade (verdade aqui entendida como o dizer sincero sobre aquilo que se sente), do chamado dizer parresiástico, nascido em Sócrates, (re)definido pelos estoicos e pelos cínicos, fundamentado no dizer/ser a serviço do resgate de si mesmo, enquanto o ser busca se conhecer e se entender melhor para poder cuidar de si (conhece a ti mesmo, entende a ti mesmo, e cuida de ti mesmo). Essa nuance do dizer/ser resgatada pela hermenêutica do sujeito foucaultiana fundamenta a desconstrução da retórica (que tem estruturado toda a construção da biopolítica) em função da parresía, e estabelece essa dialogia em função do serviço a si mesmo para poder servir à comunidade (a partir de uma comunidade fundada na verdade da sinceridade), deslocando o sentido do poder nas relações sociais.

Percebemos então que a verdade é indício de nossa experimentação/cuidado do/com o mundo, dos/com os outros, mas fundamentalmente de/com nós mesmos. Logo, cuidar do outro e do mundo é também cuidar de si mesmo, ao passo que cuidar de si mesmo é também cuidar do outro e do mundo, numa relação interdependente entre eu, você e o nosso entorno. Logo, *esse cuidado de si é da ordem da afetividade, das emoções e das paixões, submetidas à prudência raciocinada a partir de uma sinceridade regozijada*. Transitando por essa hermenêutica, nossa personalidade e caráter moral se transformam em função de nós mesmos em sentido geral; e em função do coletivo em sentido particular. Logo, esse cuidado é, pois, um poder político, que desenvolve nossa individualidade coletiva (por isso não é egoísta!) e nossa coletividade individual (porque não é generalista, preza pela liberdade individual, ao tempo que preza pela liberdade e respeito ao outro e ao mundo!), considerando, nesse sentido, que o subjetivo é intersubjetivo e, por isso, o pessoal é político¹⁵.

¹⁵ A conquista do bem, da justiça e da felicidade está associada à revolução social desde que o século XIX transportou as transformações do mundo para o plano político. No XIX entramos na era das grandes utopias que querem reconstruir toda a sociedade. [...] Mas todos os grandes sistemas que buscaram mudanças nesse plano fracassaram. O fracasso prático e o descrédito moral dos grandes sistemas políticos remetem ao fracasso da civilização ocidental. A reforma social devia substituir a reforma moral, mas ela conduziu ao desastre, e agora estamos completamente desamparados. Daí a volta do interesse por filosofias modestas, que consistem em dar conselhos práticos, empíricos, espirituais, morais, sobre a forma de conduzir a existência no dia a dia (REVEL & RICARD, 1997, p. 254-257). Esse diagnóstico parece esclarecedor para explicar, ao menos em parte, a volta atual das preocupações morais e éticas. Acreditava-se fortemente que

Por isso tem se tornado cada vez mais claro que quando o poder convencional nos impregna, refletimos superficialmente sobre a educação, e consequentemente menos livres e menos plenos tornamo-nos com nós mesmos, com o outro, e com nosso entorno, pois deixamos de lado esse cuidado. Por isso estamos nos referindo a um poder criador, não competitivo, mas cooperativo e co-criador, que *transforma* as misérias da vida, e não somente nos forma nela, na medida em que respeitamos nossos limites conosco, com o outro e com o mundo e, assim, aprendemos a lidar com o poder. Assim complementamo-nos em nós, no outro e no mundo, e encontramos nosso espaço no respeito sem a necessidade de certas *imposições* morais. Eis a plenitude o procedimento da convivencialidade illichiana: ativar um pensar/agir em rede, preocupado com todos e com todas as instâncias da vida.

Infelizmente a lógica da maioria dos estabelecimentos de ensino está cada vez mais pautada numa formação uniforme e no estímulo comum da concorrência. Mesmo escolas com histórico pró-democrático, ou ao menos com fama de “instituições diferenciais”, estão se rendendo a uma realidade que sucateia a arte de viver, enquanto são vendidas a um tipo de sistema de força mercadológica e de controle sobre o outro, que foge à consciência e alimenta egos (auto)destrutivos, seguindo uma preponderância absolutista, através de uma pragmática meramente (in)formativa e degenerativa, cujo aprendizado se funda numa inspiração convencionada por um poder meritocrático, doutrinário, propedêutico e injusto, deslocando-nos de nós mesmos em nossas ações.

Temos quisto incessantemente uma educação num sentido mais amplo, mais comunitário, uma educação que abrace mais a arte de si do nosso senso comum, e menos essa ciência (im)positiva. Uma educação cuja práxis se aproxime mais de uma arte política do que de uma ciência política, a fim de ativar o princípio de que quanto mais a gente cuida da gente, mais a gente aprende a cuidar do outro e mais a gente aprende a

mudanças sociais, por si só, bastariam para modificar os homens, trazendo-lhes felicidade e convencendo-os a viver eticamente. Mas as grandes e radicais mudanças não aconteceram. E mesmo as mais “modestas” não foram suficientes para promover condutas diferentes por parte dos indivíduos. Chegou-se ao diagnóstico de que ações para promover mudanças sociais deviam ser acompanhadas de outras, destinadas a promover mudanças individuais. E, naturalmente, estratégias educacionais para a formação moral e ética incidem sobre mudanças pessoais. A vantagem dessa volta às preocupações éticas está em não se desprezar a transformação individual. Mas isso implica também em não passarmos a desprezar o plano político. A preocupação com transformações pessoais é fundamental, quando esta carrega em seu bojo transformações político-sociais (DE LA TAILLE, 2006, p. 09-10).

perceber aquilo que o outro realmente precisa de nós – e nós dele –, para então aprendermos a cuidar do mundo naquilo que ele realmente precisa de nós.

Acreditamos que o aprendizado é livre quando localiza nosso potencial espiritual como peça-chave enquanto nos relacionamos com tudo e com todos, em função do que chamamos por *ética-educativo-espiritual*, e não quando simplesmente nos restringirmos a nossos pares lógicos (*cronológicos, epistemológicos, doxológicos*) e às suas verdades absolutizadas, que nos faz esquecer (ou fugir de) quem realmente somos. Formação humana traduzida em *transformação* não se assume na escolarização. Não é óbvio como nossa sociedade, tão cansada (HAN, 2015) e doente¹⁶, tem caminhado no sentido da terceirização das relações, e como isso nos têm feito perder nosso (importantíssimo!) senso de comunidade? “Comunidades locais são valiosas, mas são realidades em desaparecimento, uma vez que homens deixam que as instituições de serviço definam, progressivamente, os círculos de seu relacionamento social” (ILLICH, 1973, p.89). Por tanto, concordamos que a escola precisa ser desconstruída para que se ative essa nova ética. Mas talvez, dessa reconstrução, reconstruiremos tudo, menos outra escola.

Uma educação que se preze por sentir o inesperado enquanto gestada na/da reconfiguração de si, a fim de cuidar/responsabilizar-se pelo outro e pelo mundo a partir da entrega plena de sua vida-existência a esse potencial, parte do princípio de que a desconstrução começa em si, que a mudança parte de si, que devemos ser mudança que queremos ver no mundo. O objetivo de Ana Thomaz é, pois, trilhar essas máximas,

à medida que busco uma desconstrução da escola que vive dentro de mim, da escola que eu fui aprendendo a criar dentro de mim. E essa escola foi uma escola que me ensinava que já existia uma realidade pronta, que a gente sabe que é uma ficção [...], no sentido de que ela é uma construção de um sistema da qual nós vivemos (THOMAZ, 2010, s/p).

A grande questão levantada por Ana Thomaz é de como seria uma educação que conduzisse a experiência da desescolarização de si como uma experiência possível de ser disseminada para o maior número de pessoas possível. Esse trajeto de mudança se conduziria através do comprometimento incondicional com uma ética do cuidado e da sinceridade, por meio da entrega de si, da transformação da vida numa vida

¹⁶ “Não é sinal de saúde estar bem ajustado a uma sociedade profundamente doente”, já dizia-nos Jiddu Krishnamurti.

(trans)formativa de si e do outro, através de uma grande comunidade de aprendizagem, que se inseriria paulatinamente nos diversos seios sociais.

Surpreendida com o pedido do filho de 13 anos de não querer mais ir à escola, Ana Thomaz se vê a frente de um impasse. Então resolve sistematizar uma organização de trabalho educativo, planejada juntamente com o filho. Mas com o passar do tempo, ambos começam a perceber que não se tratava de sistematizar, de planejar ou de estudar, mas tratava-se apenas de estar perto, de conviver junto, atento a si mesmo e às suas ações e refletindo constantemente sobre elas. Então foram aprendendo, através de técnicas de si específicas derivadas de cada demanda específica, que o cuidado e a sinceridade consigo eram as matrizes principais da atenção e do respeito para com o outro e com o mundo. Logo a disposição gerada desse movimento levaria à transmutação necessária para conduzi-los numa plena arte de viver.

Gutto e sua mãe passam então a agir a partir de novas condutas, fundamentadas em experiências e demandas exclusivas do cotidiano. Como consequência, mãe e filho reconstruíram sua relação noutro grau de afetividade, sinceridade, respeito e reconhecimento mútuo, de si e do outro. Logo ambos começaram a lidar com o mundo de forma inédita; a respeitar seu espaço e dos seus, enquanto experimentavam outras culturas e suas dessemelhanças, resplandecendo no mundo de forma ética e respeitosa com todos e com tudo, através de um (re)arranjo único. Eis que, numa dessas andanças, Gutto conhece um mágico, apaixona-se pela profissão, e começa a praticar até se tornar profissional. Então vieram *clowns*, shows, e mais viagens mundo afora, declaradamente feliz, autossuficiente com a profissão e cada vez mais consciente do inacabado fim de sua formação e do seu constante processo de amadurecimento (THOMAZ, 2013).

Durante essa experiência, Ana se divorciou, casou novamente, teve mais duas filhas, abandonou sua carreira e mesclou sua vida de bailarina e de educadora com o aperfeiçoamento de terapêuticas, pela qual aprimora seus processos de desescolarização, divulgando e auxiliando todos os interessados em resgatar e desenvolver suas *potências* (THOMAZ, 2010). Atualmente está mergulhada num processo coletivo de recriação de si. Vive com mais seis adultos e cinco crianças numa chácara chamada Amalaya, em Piracaia, interior de São Paulo, onde recebem pessoas para vivências, experimentações, atendimentos terapêuticos e celebrações. Lá buscam ampliar e estabelecer relações com todos os que os procuram, para compartilhar experimentações num modo de vida singular

que estão criando, estabelecendo jornadas mensais onde praticam temas que os levam a entrar em contato com a sensação de sermos seres co-autopoiéticos¹⁷.

Eis a configuração do que é o *paradigma da potência*. Eis um fato que remete diretamente à perspectiva illichiana de educação e ao legado ético-espiritual foucaultiano, na medida em que, para desescolarizar o ser, é necessário mergulharmos junto, num profundo processo de autoconhecimento e autogoverno, de desconstrução e liberação de crenças, padrões e hábitos, de re-criação e co-criação. Daí derivam-se diversos processos de autocura, espelhamentos das relações, busca do não-julgamento, da não-expectativa, para além do bem e do mal, para além dos extremos dogmáticos, sem medo ou esperança, confiantes na potencialidade da vida, investindo nas relações, nas criações e no vazio onde moram todas as possibilidades!

Sua práxis nos ajuda a perceber como o problema da educação ainda se situa no paradigma do poder. Referimo-nos ao poder como verdade, o poder político de governo do outro, aquele que molda a ação e a imaginação das condutas éticas e estéticas de gerações inteiras enquanto vamo-nos tornando adultos e repetimos, com as gerações posteriores, o que fizeram conosco. Assim, numa perspectiva de repensar as relações sociais, entendemos que quanto menos houver poder instituído entre nós, maior a possibilidade de igualdade em nossas relações; maior respeito às individualidades; às subjetividades; mais espaço para o aprendizado não traumático; e mais respeito às dúvidas e aos erros.

A constante *reflexão* sobre o pensamento transformado, gerada da tessitura de nossa história de vida, em função da *desconstrução* e *reconstrução* de nossa auto identidade, ligada a particularidades da nossa experiência de infância (GUTMAN, 2013), potencializa a *recriação* do ser em função dele mesmo e a *transformação* da educação através da doação existencial do ser enquanto ser-(des)educativo. Aqui são estabelecidas *reflexão*, *desconstrução*, *reconstrução*, *recriação* e *transformação* como possíveis matrizes para uma convivência ética com o outro e com o mundo, adquirida, porém, através da melhora da relação consigo mesmo, a partir da criança que permanece dentro de nós, nas instâncias formativas mais profundas de nós e do outro, durante nosso

¹⁷ Para saber mais sobre o trabalho da Egrégora Amalaya, acesse: www.amalaya.art.br

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.2, p. 1-23, jul/dez. 2018.
Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

constante desenvolvimento e adultização, gerando movimentos de pensamento (energia) e de ações (práticas) de profunda transformação social.

Logo, concluímos que é possível encontrar na práxis da desescolarização de si um comprometimento incondicional com valores éticos fundamentados no amor, na compreensão e no respeito ao espaço-tempo do desenvolvimento do ser, pois acreditamos que dentro de cada um de nós há um gênio, um deus, um ser inigualável e transformador; que dentro de cada um de nós existe uma parte infinitesimal de uma divindade que podemos descobrir e aflorar. Eis nosso paradigma da potência! Mas para isso é necessário que nossa educação seja conduzida de forma livre, espontânea e, acima de tudo, respeitosa e responsável.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (org). **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.
- BARBOSA, Luciene Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil:** um desafio à escola? Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: USP, 2013.
- BARBOSA, Luciene Muniz Ribeiro. Reflexões sobre a compulsoriedade da educação escolar e o ensino em casa (artigo) – **Anais ANPAE.** – São Paulo, 2014.
- CAMARGO, Danilo Alenxandre Ferreira de. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: USP, 2012.
- CANDIOTTO, Cesar. Ética e Política em Foucault (artigo). – **Revista Trans/Form/Ação.** – Marília, São Paulo, v.33, n.2, p.157-176, 2010.
- EDUC-AÇÃO, Coletivo (GRAVATÁ, PIZA, MAYUMI & SHIMAHARA). **Volta ao Mundo em 13 Escolas – sinais do futuro no presente.** São Paulo: Fundação Telefônica, A.G, 2013.
- FERRO, Carla. **Aprendizagem sem ensino – Apprentissage libre.** Trad. para o francês: Anne Sobota, 2016. – In: <https://www.youtube.com/watch?v=zuB8NHTcCOI>.
- FILHO, Domingos Leite Lima. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional (artigo). – **Revista Perspectiva.** – Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul./dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade.** – Curso no Collège de France (1984). – Tradução de Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** – François Ewald, Alessandro Fontana e Frédéric Gros (direção); trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** – Curso no Collège de France (1982-1983). – Trad. de Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FREITAS, Alexandre Simão de. A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** – p.223-242, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010a.

FREITAS, Alexandre Simão de. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** – p.53-80, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010b.

FREITAS, Alexandre Simão de. O Cuidado de si e os perigos de uma ontologia *ainda* sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault (artigo). – **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 121-138, maio/ago. 2014.

GUTMAN, Laura. **O poder do discurso materno:** introdução à metodologia de construção da biografia humana. São Paulo: Ágora, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Trad. de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOLT, John. **Como as crianças aprendem.** Trad. de Walther Castelli Jr. – 2^a ed. – Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ILLICH, Ivan. **A Convivencialidade.** – Publicações Europa-América. – Lisboa, 1976.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas.** – 2^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

MARTINS, Catarina Fernandes. Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. **Revista Público.** – In: [http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-f...;](http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-f...) Portugal, 2015.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. In: **Caderno Cedes.** – Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver:** desafios filosóficos à educação escolar. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da. (orgs.). **Introdução à filosofia da educação** – temas contemporâneos e história. – São Paulo: Avercamp, 2007.

PIETRO, Leila Oliveira di. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Florianópolis – SC: UFSC, 2008.

POMBO, Olga & CANÁRIO, Rui. Ivan Illich: um visionário que é preciso reler (entrevista). – **Revista Aprender ao Longo da Vida**, nº04, p. 40-47, Maio. 2005.

REIMER, Everett. **A Escola Está Morta:** alternativas em educação. 2ª ed. Trad. Tonie Tomson. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

REVEL, Jean-François. & RICARD, Matthieu. **Le moine et le philosophe.** – Paris: Nil Editions, 1997.

SILVA, Gildemarks Costa e. **A educação e o ser humano Epimeteu no pensamento de Ivan Illich:** notas introdutórias (artigo). – *Revista Saberes.* – Natal – RN, v. 1, n. 11, p. 101-110, Fev. 2015a.

SILVA, Gildemarks Costa e. **As contribuições do anarquismo cristão para a educação:** para além do prometeísmo social (artigo). – *Revista Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 112-128, maio/ago, 2015b.

THOMAZ, Ana (et all). **Amalaya.** – In: www.amalaya.art.br – 2017.

THOMAZ, Ana. **Ana Thomaz e a desescolarização** (Entrevista) – In: <https://www.youtube.com/watch?v=tNYgHDkpxcg> – 2012.

THOMAZ, Ana. **Vida Ativa** (blog). – In: <http://anathomaz.blogspot.com.br/> - 2008/2016.

THOMAZ, Gutto. **Desescolarização** (Entrevista). – Diálogos Educacionais – In: <https://www.youtube.com/watch?v=e0Xn1-SPwCY> – 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cit. In: **Revista Nova Escola** (entrevista) – Rio de Janeiro, RJ: p.13, Out/2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** – Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 2007.

WELLAUSEN, Saly. **Michel Foucault: parrhésia e cinismo.** Revista Tempo Social. – V.8, nº1, p.113-125, USP: São Paulo, maio/1996.