

O profeta de Cuernavaca: Ivan Illich e as redes de aprendizagem na era do ensino híbrido

The prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and learning networks in the era of hybrid learning

Danilo Augusto Dias¹
Daniel Mill²

Resumo

Este artigo explora as ideias visionárias de Ivan Illich sobre as redes de aprendizagem, analisando-as no contexto atual do ensino híbrido. O objetivo foi compreender o conceito illichiano de redes e traçar um paralelo entre sua visão e as possibilidades digitais contemporâneas. A importância da discussão reside na antecipação de Illich a movimentos educacionais, cujas críticas à escolarização compulsória ressoam na reconfiguração da escola pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As principais ideias abordam a biografia de Illich, sua crítica à escola como instituição que gera dependência e alienação, sua complexa relação com Paulo Freire, e suas redes de aprendizagem, que incluem acesso a objetos educacionais, intercâmbio de habilidades, encontro de colegas e consulta a educadores, promovendo a aprendizagem autônoma fora do monopólio escolar. O trabalho conclui que o ensino híbrido, apesar de ainda estar atrelado à escola, incorpora princípios illichianos como colaboração, metodologias ativas e flexibilidade. As comunidades virtuais de aprendizagem, facilitadas pelas TDIC, representam uma materialização parcial da utopia de Illich, indicando uma transformação da escola para um modelo mais conectado e flexível.

Palavras-chave: Desescolarização; Comunidades virtuais; Ecologias digitais; Educação híbrida; Pedagogia libertária.

Abstract

This article explores Ivan Illich's visionary ideas on learning networks, analyzing them within the current context of blended learning. The goal was to understand Illich's concept of networks and draw a parallel between his vision and contemporary digital possibilities. The importance of the discussion lies in Illich's anticipation of educational movements, whose critiques of compulsory schooling resonate in the reconfiguration of schools by Digital Information and Communication Technologies (DICT). The main ideas address Illich's

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (PPGE/UNESP) e, também no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Possui MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP); Especialização em Educação e Tecnologias com habilitação em Metodologias Ativas pela UFSCar; e Especialização em Gestão de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Integra os grupos de Pesquisa JOVEDUC da UNESP de Rio Claro e Horizonte da UFSCar. E-mail: danilo18x@gmail.com

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Pós-Doutor pelas Universidade de Coimbra (UC/Portugal) e pela Universidade Aberta de Portugal (UAB/Portugal). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder-fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Horizonte).
E-mail: mil@ufscar.br

biography, his critique of schools as institutions that generate dependency and alienation, his complex relationship with Paulo Freire, and his learning networks, which include access to educational materials, skill exchange, peer meetings, and consultation with educators, promoting autonomous learning outside the school monopoly. The paper concludes that blended learning, while still tied to schools, incorporates Illichian principles such as collaboration, active methodologies, and flexibility. Virtual learning communities, facilitated by ICT, represent a partial materialization of Illich's utopia, indicating a transformation of the school towards a more connected and flexible model.

Keywords: Deschooling; Virtual communities; Digital ecologies; Hybrid education; Libertarian pedagogy.

1. Introdução

O termo “profeta” raramente é empregado para descrever alguém no campo das ciências. Reservado ao âmbito espiritual ou religioso, o profeta se apresenta como um visionário de mudanças dramáticas, frequentemente anunciando calamidades e punições àqueles que ignoram suas advertências. Umberto Eco, em seu memorável “O Nome da Rosa”, já nos advertia a temer “os profetas e aqueles que estão dispostos a morrer pela verdade, que de costume fazem morrer muitíssimos com eles, frequentemente antes deles, por vezes em seu lugar”. Certamente uma visão sombria, mas podemos dizer com alguma segurança que Ivan Illich estava longe de se apresentar como um profeta da desgraça, mas conservou durante toda a sua vida o caráter visionário do profeta que hoje, quase 100 anos do seu nascimento e 23 anos da sua morte, é possível reconhecer e necessário revisitá-lo.

No Brasil, Illich é mais conhecido pelo seu livro “Sociedade sem Escolas”, publicado na década de 1970 e que gerou repercussão ao questionar sem cerimônias o lugar privilegiado da escolarização compulsória na construção de uma sociedade excludente. Contudo, o livro não se restringe a um projeto de uma sociedade desescolarizada, mas esconde em suas páginas conceitos que exploraremos neste ensaio, sobretudo aquele de redes ou teias de aprendizagem. São esses conceitos que classificamos como “proféticos” ou visionários, pois anteciparam movimentos e mudanças que hoje verificamos no campo educacional.

Ao propormos a discussão em torno dessas redes de aprendizagem faremos um paralelo entre a visão original de Illich e as redes construídas pela contemporaneidade digital na qual nos encontramos imersos. O desenvolvimento tecnológico acelerado das últimas décadas vem rompendo barreiras geográficas e

culturais, encurtando distâncias e oportunizando encontros entre pessoas de formas diversas. A realidade já se encontra diluída na virtualidade, a sociedade da informação dá lugar, cada vez mais, à sociedade digital e esses processos de configuração e reconfiguração sociais cada vez mais intensos vêm impactando o campo educativo, por vezes violentamente.

A era digital pode – e deve – ser vista não apenas como um momento histórico marcado pelo uso de equipamentos digitais e outras tecnologias, mas como a fusão entre o humano e a máquina. A interação se torna intensa a ponto das fronteiras entre o biológico e o tecnológico, entre o humano e o algoritmo se tornarem difusas. O uso da Inteligência Artificial (IA) ilustra essa realidade muito bem.

O presente ensaio busca explorar as ideias de Ivan Illich sobre as redes de aprendizagem, buscando compreender o seu conceito e o caráter visionário que buscava uma educação capaz de conectar pessoas e objetos educacionais. Depois dessa breve introdução, apresentaremos uma síntese biográfica do autor, sua relação com Paulo Freire e, por fim, desenvolveremos os conceitos de redes dentro da realidade do ensino híbrido.

2. Ivan Illich – Padre, Polímata, Profeta

Ivan Illich, um pensador cuja perspicácia raramente deixava de desafiar as convenções, nasceu em Viena, Áustria, em 1926, vindo a falecer em Bremen, Alemanha, em 2002. Ele emergiu de um meio familiar não convencional: seu pai era um aristocrata croata e sua mãe, Ellen, de uma família alemã de judeus convertidos ao catolicismo (Hartch, 2015). Desde muito jovem, Illich esteve imerso em uma rica diversidade linguística, dominando o francês, o italiano e o alemão, além de ter um contato inicial com o servo-croata, o que lhe proporcionou uma base incomum para sua formação (Illich; Cayley, 2007).

Sua trajetória educacional foi singular, marcada por episódios que, por vezes, parecem ter sido mais acidentais do que planejados. Na sua entrevista com David Cayley, Illich relatou que, aos seis anos, uma avaliação em Viena o considerou uma “criança retardada”, algo que classificou como uma benção disfarçada que lhe concedeu dois anos de liberdade para explorar a vasta biblioteca de sua avó, devorando romances e dicionários a seu próprio ritmo (Illich; Cayley, 2007). Em suas

palavras: “Sim, eu fui à escola, mas só aos poucos. (...) Nunca levei a escola a sério. Praticamente tudo o que aprendi aconteceu fora da escola. Mas também nunca fiz questão da educação” (Illich; Cayley, 2007, p. 50). Essa autorreflexão certamente nos ajuda a compreender o pensamento de Illich sobre o processo de escolarização.

Mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial, sua sagacidade para adquirir um documento de identidade falso em Florença levou-o a estudar química e cristalografia, uma escolha puramente pragmática que, contudo, lhe serviu como uma ferramenta útil em tempos difíceis (Hartch, 2015; Illich; Cayley, 2007). Sua educação mais formal incluiu filosofia e teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, quando se preparava para o sacerdócio católico, e um doutorado em história em Salzburgo, onde teve a sorte de encontrar professores que moldaram seu método histórico e sua interpretação de textos antigos. Illich cultivou amizades com intelectuais proeminentes como Jacques Maritain, cuja filosofia tomista foi uma influência duradoura, ancorando-o em um pensamento profundamente enraizado no passado, em contraste com a maioria de seus contemporâneos (Hartch, 2015; Illich; Cayley, 2007).

A incursão de Illich no cenário latino-americano, em 1956, marcou um ponto de virada crucial em sua vida e pensamento. Em Porto Rico, ele se viu envolvido no Conselho de Educação do Estado Livre Associado e, inicialmente, chegou a defender a obrigatoriedade de cinco anos de educação pública (Hartch, 2015). No entanto, um diálogo com Everett Reimer, um especialista em recursos humanos, o levou a questionar profundamente o próprio conceito de educação institucionalizada (Hartch, 2015; Illich, 2018; Illich; Cayley, 2007).

Devo meu interesse pela educação como uma função pública a Everett Reimer. Antes de nosso primeiro encontro em Porto Rico, em 1958, nunca havia questionado o valor de estender a obrigatoriedade escolar a todo o povo. Juntos, chegamos à conclusão de que a maioria dos homens tem seu direito de aprender podado pela obrigação de frequentar a escola (Illich, 2018, p. 7).

Illich começou a perceber que o sistema escolar, em vez de ser um caminho para a igualdade, acabava por incapacitar as pessoas e promover uma nova forma de injustiça (Illich, 2018). Essa desilusão o fez se sentir, em suas próprias palavras, “mal do estômago”, levando-o a suspeitar de uma “secularização do ritual católico” nas práticas educacionais modernas (Hartch, 2015, p. 126). Em 1961, ele fundou o

Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) em Cuernavaca, México, inicialmente como o Centro Intercultural de Formação (CIF), com o propósito declarado de subverter a cruzada internacional de desenvolvimento e desencorajar o envio de voluntários para países em desenvolvimento. Embora pretendesse treinar missionários, o rigor do programa e as discussões críticas sobre a cultura e a história latino-americanas, muitas vezes utilizando textos de pensadores como Castro e Mao, serviram mais para dissuadir os voluntários do que para prepará-los (Hartch, 2015).

A partir de meados da década de 1960, a atuação de Illich se tornou ainda mais explicitamente crítica e secular, consolidando o CIDOC como um centro de pesquisa e diálogo intelectual. Entre 1970 e 1976, ele publicou uma série de obras que ressoaram globalmente. “Sociedade sem Escolas” (1970/1971), talvez seu trabalho mais conhecido, lançou um olhar incisivo sobre como a educação compulsória confunde o processo com a substância, equiparando, por exemplo, a obtenção de diplomas à verdadeira competência e a fluência verbal à capacidade de inovar (Illich, 2018). Ele argumentava que essa “institucionalização de valores” levava à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica. Curiosamente, a despeito de críticas que o viam como um opositor radical da escola, Illich não se opunha à existência de escolas per se, mas sim ao seu monopólio radical, socialmente construído, sobre a aprendizagem e ao seu papel como algo análogo a um rito de iniciação para uma sociedade de consumo (Illich, 2018).

Seus escritos subsequentes, como “*Tools for Conviviality*” (1973), aprofundaram sua crítica à tecnologia e às instituições modernas. Illich introduziu a distinção entre ferramentas conviviais, que promovem a interação autônoma e criativa, e aquelas que ele descreve como “monopólios radicais”, que forçam as pessoas a usá-los, eliminando alternativas e, ironicamente, frustrando seus próprios objetivos (Illich; Cayley, 2007). Illich argumentava que, em muitos casos, o aumento da eficiência tecnológica levava à “contra produtividade”, como um sistema de transporte acelerado que, em vez de economizar tempo, acaba por consumir mais do tempo da maioria das pessoas em deslocamentos obrigatórios (Illich; Cayley, 2007).

A visão pessimista de Illich não ficou imune à críticas. Críticos como Herbert Gintis argumentaram que Illich superestimava o papel da escolarização na

reprodução das relações de consumo, ignorando as dinâmicas mais profundas das relações de produção capitalistas como a verdadeira raiz da alienação social (Shah *et al.*, 2024). Outros, como Neil Postman e Arthur Pearl, consideraram as propostas de Illich utópicas e impraticáveis, questionando como uma sociedade poderia funcionar sem instituições e alertando para o risco de uma desescolarização desordenada levar ao caos ou a novas formas de opressão (Illich, 1975). O próprio Illich, em reflexões posteriores, pareceu suavizar algumas de suas posições, admitindo que talvez estivesse “latindo para a árvore errada”, e que a reversão das tendências que tornam a educação uma necessidade premente, em vez de um dom de lazer gratuito, seria mais importante do que a mera abolição das escolas (Cayley, 2021; Illich; Cayley, 2007; Shah *et al.*, 2024).

Um fato importante, que liga Illich ao Brasil, foi a sua proximidade com Paulo Freire. Essa ligação, forjada por aproximações de pensamento, não se mostrou duradoura ao longo dos anos, tendo sido eventualmente rompida por Freire, ainda que de forma sutil. Esse distanciamento fez com que o pensamento de Illich se tornasse cada vez mais esquecido nos círculos acadêmicos brasileiros que antes o viam como visionário e inspirador.

3. Ivan Illich e Paulo Freire

A interação entre Ivan Illich e Paulo Freire, dois filósofos fundamentais no campo da educação e da transformação social, certamente foi marcada por convergências e divergências, fruto de encontros e críticas ao longo de décadas de diálogo. Illich, enquanto um “arqueólogo das ideias” (MacDonald, 2012) e crítico da modernização e das instituições, e Freire, artífice da pedagogia libertadora, foram figuras notáveis, mas se diferenciavam em perspectiva enquanto compartilhavam um profundo compromisso com a dignidade humana e com a busca por um mundo melhor (Donoso Romo, 2021; MacDonald, 2012).

O primeiro contato conhecido de Illich com as ideias de Freire, ou talvez com o próprio Freire, ocorreu em um contexto de preocupações compartilhadas sobre a educação na América Latina. Em “Sociedade sem Escolas” já percebemos que as ideias de Paulo Freire figuravam entre aquelas que influenciaram o pensamento de Illich, sendo reconhecidas em suas páginas. Uma conexão mais direta, e talvez o início de sua relação pessoal, pode ter acontecido através de Dom Hélder Câmara, o

arcebispo radical de Recife e Olinda, que orientou os estudos de Illich no Brasil em 1962 e que, de acordo com as fontes, o introduziu a Paulo Freire (Hartch, 2015; Kahn; Kellner, 2007). Essa introdução, por sua vez, levou à colaboração e ao diálogo, culminando, por exemplo, em um debate público em Genebra, Suíça, em 1974, focado na relação entre educação e transformação social (Donoso Romo, 2021).

Naquilo que os aproximava, ambos criticavam os sistemas educacionais convencionais. Freire é reconhecido por sua “Pedagogia do Oprimido” que buscava conscientizar e capacitar os marginalizados. Ele via a tecnologia de forma dialética, como uma força que podia tanto dominar quanto libertar, e acreditava que a humanização do homem era mais importante do que a rejeição da máquina (Kellner, 2007). A crítica freireana à invasão cultural, de acordo com Kellner (2007), também ressoava com a rejeição de Illich à imposição de modelos ocidentais. Illich, por sua vez, denunciava a escola como uma instituição que, em vez de educar, inseria passivamente os alunos no modo de produção dominante, transformando-os em consumidores de bens e serviços institucionalizados (Donoso Romo, 2021; Illich, 2018). A percepção de Freire de que adultos poderiam aprender a ler em poucas horas se o conteúdo fosse significativo para suas vidas cotidianas, ligando a alfabetização a questões sociais e políticas, é um exemplo prático que se alinhava com a busca de Illich por uma aprendizagem autônoma e fora das amarras curriculares. Para Donoso Romo (2021), os dois pensadores compartilhavam a convicção de que a educação desempenhava um papel importante na revolução e na construção de um futuro melhor.

Apesar dessas importantes afinidades, suas abordagens para a transformação social divergiam notavelmente. Kellner (2007) nos indica que Freire pode ser descrito como tendo uma pedagogia “prometeica”, buscando intervir e reorientar tecnologias e capital cultural para os necessitados, com um foco no desenvolvimento e modernização. Ele via a educação como “*educere*”, o ato de desenvolver o que é latente no indivíduo (Kellner, 2007). Illich, por outro lado, promoveu uma postura “epimeteica”, que olhava para o passado histórico e para a própria Terra em busca de limites, acreditando que a transgressão desses limites levaria à contra produção (Kellner, 2007). Essa visão certamente estava radicada na sua formação tomística e sua crítica à escola tornou-se mais radical ao longo do

tempo, a ponto de ele rejeitar a própria ideia de educação como uma fórmula industrializada de “aprendizagem sob a premissa da escassez” (Kellner, 2007, p.438). Para Illich, o objetivo central seria a desescolarização da sociedade, não apenas a reforma das escolas, visando a criação de “ferramentas convivais” que promovessem a aprendizagem autônoma, a socialidade e o intercâmbio criativo entre as pessoas e seu ambiente (Kellner, 2007). Enquanto Freire buscava engajar-se diretamente na facticidade da opressão, Illich visava quebrar o encanto da produção industrial e das certezas institucionais, ou como indicado por Kellner (2007), semeando perguntas sem prescrever respostas. A relação de Freire com Hélder Câmara é mencionada com uma nota de que, embora Illich o considerasse um amigo e ativista, ele não concordava com as suas “declarações sobre libertação e coisas do tipo” (Illich; Cayley, 2007, p. 108), o que pode sugerir uma util, porém fundamental, diferença de visão sobre a natureza da libertação e sua relação com os ideais institucionais.

Essa diferença fundamental fez com que, ao longo do tempo, os pensadores se afastassem e trilhassem caminhos diversos e não impediram até mesmo que ambos se criticassem mutuamente. Como nos reporta Silva (2015a), Paulo Freire expressou sua crítica a Illich, especialmente no que tange à tese da desescolarização. Embora o considerasse um homem genial, digno de nota, ele acreditava que Illich cometia um erro fundamental ao “negar-se constantemente a discutir a questão ideológica” (Silva, 2015a, p.14), o que, em sua perspectiva, o impedia de alcançar a totalidade do fenômeno que analisava. Para Freire, a educação é intrinsecamente política, e desconsiderar o contexto ideológico e de poder que a molda significaria perder a capacidade de compreender suas dimensões e potencial de transformação (Silva, 2015b). Ele defendia a desescolarização da educação, não como um fim da escola em si, mas como a substituição de um modelo bancário, que perpetuava a opressão e a exclusão, por espaços de diálogo e práxis libertadora, como os círculos de cultura. Freire, ao contrário de Illich, jamais atacou a escola em si, mas sim a relação pedagógica que nela se estabelecia, buscando transformá-la em um instrumento de emancipação.

Por outro lado, Ivan Illich também dirigiu críticas incisivas a Freire, especialmente após Freire se tornar consultor do Conselho Mundial das Igrejas (Silva, 2015a). Illich pareceu ver isso como um processo de colonização do

pensamento de Freire pelos “marxistas cristãos”, que teriam transformado Freire em um intelectual/ídolo latino-americano (Silva, 2015a). Para Illich, a preocupação de Freire em salvar a credibilidade das instituições educacionais existentes, ou seja, em “reformar instituições da modernidade, tais como a escola” (Silva, 2015a, p.16), diferia radicalmente de sua própria busca por uma revisão radical dos conceitos iniciais e dos modos de percepção da realidade induzidos pelas instituições. Illich, que defendia a desescolarização da sociedade como um todo, via a escola moderna como uma indústria do saber e um aparelho de opressão que perpetuava a exclusão e a exploração. Ele acreditava que a escola, ao atingir um certo limiar de desenvolvimento, tornava-se contraprodutiva, impedindo a ação política transformadora (Silva, 2015b).

Para Silva (2015b), o cerne do afastamento intelectual, portanto, pode ser compreendido a partir da distinção entre duas utopias ou concepções de ser humano. Enquanto a amizade pessoal entre Illich e Freire pode não ter se desfeito oficialmente, suas trajetórias intelectuais se separaram significativamente em sua abordagem para a transformação social. Freire visava redefinir a educação para que ela se tornasse uma “prática da liberdade” dentro de um contexto social em mudança, buscando uma pedagogia humanista e libertadora (Mesquida, 2007). Já Illich, em sua busca por desescolarizar a sociedade, procurava desmantelar as certezas incutidas pelas instituições modernas, propondo as “teias de aprendizagem” e “redes de convivialidade” que facilitassem a interação pessoal autônoma e criativa, fora do controle tecnocrático (Illich, 2018; Mesquida, 2007). A diferença crucial, talvez, resida no fato de que Freire via a possibilidade de transformar o instrumento (a educação/escola) para fins libertadores, mesmo dentro de um sistema opressor, ao passo que Illich diagnosticava que o próprio instrumento (a escola como tecnologia institucionalizada) se tornara inherentemente destrutivo e precisava ser superado para que a verdadeira liberdade florescesse (Mesquida, 2007; Silva, 2015b).

4. As teias e as redes de Illich

As redes ou teias de aprendizagem, no pensamento radical de Ivan Illich, configuram-se como uma proposta profundamente alternativa ao modelo educacional dominante, uma espécie de inversão institucional da escola tradicional

(Illich, 2018). Illich (2018) as visualizou como uma estrutura capaz de capacitar o indivíduo a transformar cada momento da sua vida em uma oportunidade de aprendizado, participação e cuidado. Longe de serem um mero arranjo de canais de comunicação para a doutrinação, algo bastante presente na crítica de Illich à escola, ele as via como plataformas que ampliariam a agência pessoal e aprofundariam as relações dos aprendizes com os outros e com o mundo ao seu redor (Doroudi; Ahmad, 2023; Illich, 2018).

A base dessas “teias” reside na premissa de que a maior parte da aprendizagem humana ocorre incidentalmente, fora do ambiente escolar, e muitas vezes como um subproduto de atividades cotidianas, sejam elas o trabalho ou o lazer (Illich, 2018). Illich argumenta que o conhecimento é frequentemente adquirido por meio de amizades, amor, observações fortuitas, leituras, e até mesmo pela dissensão que surge em encontros casuais na rua. Essa visão, segundo ele, contrasta drasticamente com a mentalidade escolarizada, que nos condiciona a acreditar que o aprendizado significativo só acontece sob a tutela de professores certificados e dentro de um currículo formal, atestando a qualidade do conhecimento por meio de diplomas e títulos (Illich, 2018). Para Illich, essa internalização da crença na necessidade da escola leva a uma forma de pobreza modernizada, onde as pessoas se veem desqualificadas e impotentes sem as credenciais formais, mesmo que a escola seja ineficaz ou não acessível (Illich, 2018).

A estruturação das teias de aprendizagem de Illich contempla quatro grandes categorias de canais que existem para facilitar o acesso aos recursos educacionais, permitindo que os próprios estudantes definam e alcancem suas metas (Doroudi; Ahmad, 2023; Illich, 2018). O primeiro é o serviço de consulta a objetos educacionais, que garantiria o acesso a “coisas” ou processos que contribuem para o aprendizado formal. Isso poderia incluir desde materiais em bibliotecas e laboratórios até a oportunidade de operar ou desmontar máquinas em fábricas ou aeroportos, tornando o ambiente físico mais legível e manipulável, em vez de obscuro e acessível apenas aos especialistas (Doroudi; Ahmad, 2023). O segundo é o intercâmbio de habilidades, que permitiria às pessoas relacionarem suas aptidões e se oferecer como modelos para outros que desejassem aprender essas habilidades. Isso dispensaria a necessidade de certificados formais, valorizando a capacidade de demonstrar e transferir o conhecimento prático (Doroudi; Ahmad,

2023; Illich, 2018). A terceira categoria, o encontro de colegas, consistiria em uma rede de comunicação que possibilitaria que indivíduos com interesses de aprendizado comuns se conectassem para pesquisa e discussão mútua, fora das amarras de um currículo preestabelecido. Por fim, o serviço de consulta a educadores em geral ofereceria diretórios de profissionais e não profissionais dispostos a compartilhar sua sabedoria e oferecer orientação pedagógica ou mentoria intelectual, de forma independente do sistema escolar tradicional (Doroudi; Ahmad, 2023; Illich, 2018; Lino, 2011).

O contraste com o modelo tradicional de escola e a concepção moderna de educação é, portanto, nítido. As escolas, na visão de Illich, são instituições que, paradoxalmente, desencorajam e incapacitam os pobres de assumir o controle do próprio aprendizado, ao monopolizar recursos e definir o que é educação. Elas criam uma demanda por si mesmas, impõem um currículo secreto que não apenas estigmatiza os não escolarizados com um senso de inferioridade, mas também prepara todos para uma sociedade de consumo e hierarquia, onde o valor de uma pessoa é medido por sua capacidade de consumir e se submeter a processos planejados.

A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda. A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita (Illich, 2018, p. 54).

As redes de aprendizagem, por outro lado, prometem quebrar essa pirâmide institucional (Illich, 2018). Elas não se baseiam em currículos obrigatórios ou na discriminação por diplomas. A sua ênfase reside na liberdade individual de escolha e na autonomia do aprendiz, que não está mais amarrado a conceitos preconcebidos pelo professor ou pela instituição (Illich, 2018). A ideia de que ninguém ensina nada a ninguém e os homens aprendem uns com os outros é central, promovendo o diálogo horizontal e a colaboração em vez da relação vertical professor-aluno (Mesquida, 2007).

A necessidade dessas redes, na visão de Illich (2018), emerge da sua compreensão de uma crise da educação e da constatação de que o modelo

escolarizado é economicamente absurdo e intelectualmente castrador. Ele argumenta, no contexto da década de 1970, que o aumento dos gastos com a escola não resultou em melhorias significativas, especialmente para os mais pobres, mas apenas em maior escolarização e dependência institucional. As escolas, ao se tornarem algo como a “religião universal do proletariado modernizado”, prometem uma salvação que nunca chega, enquanto se apropriam dos recursos e da boa vontade que poderiam ser direcionados a outras formas de aprendizado (Illich, 2018). A desescolarização, portanto, é vista por Illich como um movimento revolucionário fundamental para a libertação humana, permitindo que as pessoas readquiram a confiança em si mesmas e na comunidade para aprender e crescer de forma autônoma (Illich, 2018).

Ao preconizar as suas redes ou teias, Illich assumirá o processo educativo apartado da escola e radicado na experiência da interação e da comunicação. Os recursos para aplicar as teias de aprendizagem de Illich não são, predominantemente, inovações tecnológicas a serem desenvolvidas, mas sim um rearranjo e um novo olhar sobre as capacidades e interações humanas e materiais que já permeiam nossa sociedade (Illich, 2018). Dessa forma, embora consigamos traçar paralelos com novas propostas educativas mediadas pelas tecnologias – o que faremos mais adiante – seu caráter “profético” não pode estar vinculado a uma previsão do desenvolvimento tecnológico que conduziria, inevitavelmente, ao desenvolvimento das redes educativas. Ao propô-las, em Sociedade sem Escolas, Illich as inseria no contexto da sociedade da época, com as tecnologias existentes. O maior desafio reside em superar a imaginação escolarizada que nos impede de reconhecer e valorizar o aprendizado que ocorre fora dos moldes institucionais (esse seria o cerne da pedagogia de Ivan Illich).

Mas não podemos negar que há uma percepção de que a tecnologia de hoje, com sua capacidade de conectar e democratizar o acesso à informação, se usada com sabedoria e direcionada para a autonomia e a interação pessoal, poderia, paradoxalmente, catalisar um movimento de desescolarização, permitindo que as teias de aprendizagem de Ivan Illich se desdobrem em toda a sua potencialidade. A pergunta, portanto, talvez não seja “se temos os recursos”, mas “se temos a vontade de usá-los de uma forma radicalmente diferente”.

Nesse sentido, trazemos a discussão da distante década de 1970 para os dias atuais. Talvez não possamos falar em desescolarização como proposto por Ivan Illich, mas certamente não seria inadequado, como forma de analisar o cenário social e educativo atual, afirmarmos que há um movimento de reconfiguração da escola por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essa transformação parece modificar a escola, misturando-a a outros elementos, e o resultado seria a síntese dialética entre a escolarização e a desescolarização, algo conciliado e híbrido.

5. O ensino híbrido como alternativa ao ensino convencional

Illich já conseguia visualizar, em 1970, que o desenvolvimento tecnológico configuraria um caminho possível para a sua utopia educativa. Contudo, a sua visão sobre as tecnologias era, de alguma forma, bastante ambivalente. Para Illich, as tecnologias teriam um potencial duplo, podendo ser tanto força desumanizadora quanto via de redenção (Illich, 1975). A sua preocupação central, ao que parece, era com a escala e a estrutura das ferramentas tecnológicas e como elas se inseriam na sociedade. Para Illich, as ferramentas deveriam ser “conviviais”, termo que ele emprega como título de um dos seus livros, ou seja, concebidas para promover a criatividade individual, a interação autônoma e criativa entre as pessoas e com o seu ambiente (Illich; Cayley, 2007). Como nos indicam Harch (2015) e Kahn e Kellner (2007), ele defendia que essas ferramentas, ao invés de se tornarem fins em si mesmas ou de nos escravizarem, deveriam maximizar as capacidades individuais, auxiliando na construção de uma sociedade mais democrática, justa e em equilíbrio ecológico.

Entretanto, Illich era igualmente crítico quanto ao uso distorcido da tecnologia. Ele observava que a tecnologia, como a televisão, poderia ser instrumentalizada por burocracias políticas ou educacionais para difundir programas institucionalmente produzidos, em vez de ser um veículo para a livre expressão e aprendizagem autodirigida (Illich, 2018). No seu trabalho posterior, Illich aprofundou-se no que chamou de “simbologia das ferramentas” ou “simbólica do *fallout*” da tecnologia, investigando como as ferramentas não apenas afetam a sociedade, mas também moldam a percepção das pessoas sobre si mesmas e a realidade. Afirmando que a modernidade, orientada para o progresso e a geração de fenômenos necessários de

forma artificial, havia gerado um mundo no qual os próprios desejos e medos são socialmente modelados (Illich, 2018).

O foco, portanto, reside na liberdade do indivíduo e na sua capacidade de se relacionar positivamente com os demais e com o ambiente. Certamente tais características não são facilmente encontradas numa proposta convencional de ensino, focada num conteúdo acadêmico politicamente organizado e validado, que cerceia a experiência dos sujeitos, e nas relações convivais baseadas na hierarquia verticalizada.

O caminhar tecnológico desde a época de Illich abriu novas vias para o campo educativo. Sem dúvida a pandemia de Covid-19, quando se implantou um modelo de ensino profundamente dependente das TDIC, parece ter evidenciado o quanto a educação escolar ou universitária pode se beneficiar das TDIC nos seu processo de ensino e, da mesma maneira, o quanto despreparado estava o ensino básico e superior para aplicá-las. A experiência com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a impossibilidade das aulas presenciais não pode ser usada como o melhor exemplo do uso das TDIC, uma vez que, na maioria dos casos, ele foi implantando sem grandes planejamentos estruturais, financeiros ou pedagógicos. Contudo, mesmo de forma açodada, o ERE foi capaz de promover uma discussão mais intensa sobre a urgência das TDIC na educação.

Como herança do tempo de vigência do ERE, hoje temos a discussão em torno do ensino híbrido já bastante desenvolvida. Mas o que seria o ensino híbrido? Hibridizar significa misturar, combinar ou unir dois ou mais elementos de forma que o resultado seja algo que incorpore a característica de ambos, mas que se apresenta como algo novo. Do ponto de vista daquilo que hoje chamamos de ensino híbrido, e de forma simplificada, poderíamos defini-lo como a convergência orgânica de elementos da educação a distância (EaD) no ensino presencial convencional.

Dessa forma, ao incorporar esses elementos, o ensino híbrido surge de forma a suprir as deficiências de uma modalidade com as vantagens da outra. Um exemplo disso seria a interação social oportunizada pelo ensino presencial e deficiente na EaD ou a capacidade de utilizar recursos tecnológicos síncronos ou assíncronos permitindo que o aluno aprenda em qualquer lugar e a qualquer momento, desfazendo as amarras de tempo e espaço fixos do ensino presencial.

É curioso pensar que a educação, em si, talvez sempre tenha sido um tanto híbrida, misturando espaços, tempos e metodologias ao longo da história humana (Mill; Chaqueime, 2021; Moran, 2015). Contudo, com a chegada das TDIC e dos seus vários *gadgets*, este caráter híbrido tornou-se ainda mais acentuado, transformando o ensino em um verdadeiro ecossistema mais criativo e interativo. Temos, portanto, um cenário onde tanto educandos quanto educadores podem interagir com conteúdos e objetos do conhecimento de maneiras antes impensáveis, rompendo barreiras físicas e temporais.

O desenvolvimento do ensino híbrido se manifesta, em grande parte, na maneira como as TDIC são incorporadas para enriquecer as práticas pedagógicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Isso se traduz na exploração de uma infinidade de possibilidades inovadoras, que vão desde a apropriação de metodologias ativas – algumas nem tão novas, mas revitalizadas pelo contexto digital – até a convergência de diferentes mídias e tecnologias (Mill; Chaqueime, 2020). A integração do mundo virtual no ambiente educacional permite a proposição de currículos mais flexíveis, onde tempos e espaços são combinados de forma a respeitar a necessidade e o ritmo do estudante. Como nos indicam Mill e Chaqueime (2020), práticas como atividades lúdicas, jogos educativos, problemas e projetos relevantes se tornam ferramentas poderosas, tudo isso impulsionado pelo foco na colaboração (aprender juntos), na personalização (gestão de percursos individuais) e na autoria (aprendizagem ativa e participativa).

Podemos ver como a premissa essencial do ensino híbrido se encaixa na proposta pedagógica de Illich, sobretudo na questão da colaboração e no uso de metodologias ativas. O foco deixa de ser a instituição para se ampliar para o mundo. A hibridização permite que o ensinar e o aprender ultrapassem os muros da escola, expandindo o campo de experiências do aprendente e ampliando as oportunidades metodológicas do ensinante. Na prática, essas mesmas figuras já deixam de existir isoladamente, de alguma forma, e retomamos ao pressuposto freiriano de que quem ensina também aprende e quem aprende ensina algo. A colaboração e a participação ativa não se restringem ao campo aluno-aluno, mas também impactam a relação aluno-professor, que deixa a verticalização institucional para assumir uma característica circular e mais orgânica, baseada na troca e na jornada coletiva no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da flexibilidade proposta pelo ensino híbrido, precisamos compreendê-la ainda dentro de um contexto de currículo, dessa forma não se trata de uma flexibilidade absoluta, mas de um avanço sobre a perspectiva tradicional de currículo. Considerando que cada estudante aprende de forma e em ritmo diferente, não podemos pressupor como pedagógico um modelo universal, seja metodológico ou curricular. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) analisam que, com as TDIC, o professor tem a oportunidade de coletar dados sobre o desempenho do estudante, identificando suas dificuldades e avaliando a eficácia das metodologias empregadas, e então adaptar o ensino. Dessa forma, pode-se empregar roteiros de estudos individualizados focados na superação das dificuldades, além de diferentes materiais ou atividades, como vídeos e jogos, que se ajustam ao estilo e ritmo de cada estudante (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

No ensino híbrido, o aluno ganha, pelo menos em parte, controle sobre o tempo, o lugar, o modo e o ritmo de seus estudos (Horn; Staker, 2015). Essa liberdade de escolha, que permite ao aluno gerenciar seu aprendizado, tira-o da posição de mero receptor passivo e o torna protagonista, capaz de tomar decisões sobre seu próprio percurso de conhecimento (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Do ponto de vista metodológico, o ensino híbrido preconiza algo diverso do que uma aula eminentemente expositiva. São adotadas metodologias ativas que fazem com que o aluno interaja com o objeto do conhecimento por meio das TDIC e/ou de práticas colaborativas. A colaboração entre alunos, nesse cenário, é quase uma consequência natural da maneira como o ensino híbrido é estruturado. Destacamos algumas dessas abordagens metodológicas como, por exemplo, a rotação por estações onde os grupos de alunos são incentivados a trabalhar juntos em várias atividades ou estações tanto de forma virtual (on-line) quanto presencial, trocando de estação em determinados momentos. Ao se revezarem, os alunos não apenas cumprem as tarefas propostas, mas interagem, compartilham opiniões e, não raro, ensinam uns aos outros.

Plataformas virtuais, fóruns de discussão, wikis e redes sociais se transformam em espaços importantes para a cocriação do saber, facilitando que os estudantes expressem seus pensamentos e participem de projetos, uma vez que desenvolvem textos e imagens, como em documentos compartilhados na nuvem, ou em eventos assíncronos (Picciano; Dziuban; Graham, 2014). Essa dinâmica,

inclusive, pode levar à formação de parcerias e à monitoria entre pares, onde alunos com maior proficiência auxiliam aqueles com mais dificuldades, construindo uma rede de apoio mútuo que vai além do que se conseguiria em um modelo puramente expositivo.

Por meio da digitalização do ensino, no contexto do ensino híbrido, podemos conceber a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, em linha com aquelas preconizadas por Illich, onde os estudantes e os docentes formam verdadeiras redes comunicativas em torno do objetivo de aprendizagem. Essas comunidades, formadas por alunos e docentes de uma mesma turma ou de uma mesma instituição, podem interagir com outras, interconectadas pela internet. Alcançamos, do ponto de vista conceitual e até mesmo prático, a aplicação de ao menos uma parte da utopia illichiana.

As comunidades virtuais de aprendizagem, interconectadas de modo a formarem redes e clusters no ciberespaço, preservam a memória coletiva e oportunizam encontros entre aqueles que buscam conhecimento e aqueles dispostos a ensinar ou partilhar o saber. Elas são espaços anárquicos e caóticos (Meister; Lima, 2020) do ponto vista organizacional, ou seja, ninguém pode desligá-las.

Enfim, o ensino híbrido, ao propor a integração entre momentos presenciais e aqueles on-line, entre o físico e o virtual, o assíncrono e o síncrono, oferece ao campo educativo a oportunidade para uma rápida evolução. Não se trata apenas de uma metodologia, na nossa compreensão, uma vez que ele pressupõe não só o emprego de recursos específicos, mas uma reformulação pedagógica. Dessa forma, poderíamos falar em Educação Híbrida, conceito mais amplo do que apenas a dimensão do ensino.

Contudo, algo que poderíamos antecipar como uma crítica ao ensino híbrido partindo da premissa do pensamento de Ivan Illich reside na questão de que ainda que o híbrido venha acrescentar novas possibilidades pedagógicas e metodológicas ao ensino, este continua amarrado ao escopo da escola e da escolarização. De certa forma, e isso seria o “horror dos horrores” para Illich, o ensino híbrido não só abre a escola para o mundo, como abre ainda mais o mundo para a escola. Ou seja, através das tecnologias que permitem ao aluno o acesso aos estudos em qualquer lugar, desde que haja alguma conexão à internet ou acesso às TDIC, há também o

acesso da escola ao aluno a qualquer momento e em qualquer lugar. A escola transcende os seus próprios muros e se vê inserida nos bolsos dos alunos, conectada 24 horas por dia aos seus smartphones, tablets, notebooks ou computadores de mesa.

6. Considerações finais

Sem dúvida Ivan Illich era um visionário utópico, um idealista de uma educação livre de todas as amarras, capaz de conectar indivíduos por meio do interesse comum e não através da obrigatoriedade do modelo escolar. Embora as suas críticas sejam contundentes ou mesmo duras contra a escola, não podemos nos furtar de questionar os modelos impostos. A novidade do seu pensamento, que hoje vem sendo lentamente redescoberto, reside na sua visão educativa como espaço de construção coletiva e de vivência dos sujeitos que formam uma nova ecologia, uma nova organização em busca de conhecimento e saber.

Atualmente a educação escolar vem sendo pressionada por um processo de reconfiguração que passa, obrigatoriamente, pela hibridização. Cada vez mais as ferramentas tecnológicas se inserem no contexto escolar e obrigam docentes e gestores a pensarem novas formas de incorporá-las ao processo educativo. Não se trata simplesmente de inserir novas ferramentas, mas de repensar a educação à luz dos processos de hibridização que impactam não só o ensino, mas a aprendizagem. A hibridização, dessa forma, transforma a escola em algo novo, cuja definição ainda se apresenta misteriosa, mas sabemos que ela se apoia em princípios muito similares aqueles pregados por Illich em 1970. Talvez a sociedade do futuro não seja sem escolas, mas tampouco será uma sociedade com modelo escolar como o do passado. A escola se transforma, se mistura e forma algo conectado e imerso no digital, novas redes são criadas que não suportam as amarras inflexíveis dos currículos formais. Esse impulso renovador, com seus desafios e problemas, é um espaço perfeito para as ideias do Profeta de Cuernavaca ecoarem uma vez mais.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M.. (Orgs.). **Ensino híbrido : personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAYLEY, D. **Ivan Illich: an intellectual journey**. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2021(Ivan Illich: 21st-century perspectives).

DONOSO ROMO, A. **Education in revolutionary struggles: Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara and Latin American thought**. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2021(Routledge studies in the history of the americas, vol 16).

DOROUDI, S.; AHMAD, Y. The Relevance of Ivan Illich's Learning Webs 50 Years On. *In: L@S '23: TENTH ACM CONFERENCE ON LEARNING @ SCALE*, 20 jul. 2023. **Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale** [...]. Copenhagen Denmark: ACM, 20 jul. 2023. p. 99–109. DOI 10.1145/3573051.3593386. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3573051.3593386>. Acesso em: 15 ago. 2025.

HARTCH, T. **The prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the crisis of the West**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

HORN, M. B.; STAKER, Heather. **Blended : usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. trad. Maria Cristina Gularate. Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

ILlich, I. **After Deschooling, What?** New York: Harper & Row, Publishers, 1975.

ILlich, I. **Sociedade sem escolas**. [S. I.]: Editora Vozes, 2018.

ILlich, I.; CAYLEY, D. **Ivan Illich in conversation**. Toronto: House of Anansi Press, 2007.

KAHN, R.; KELLNER, D. Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education. **Policy Futures in Education**, [s. I.], v. 5, n. 4, p. 431–448, dez. 2007. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.4.431>.

LINO, L. UMA SOCIEDADE SEM ESCOLA; A (DES) ESCOLARIZAÇÃO, DENTRO DA VISÃO DE IVAN ILLICH. **Revista Labirinto**, [s. I.], v. 15, p. 15–23, 2011..

MACDONALD, S. W. Tools for community: Ivan Illich's legacy. **International Journal of Education Through Art**, [s. I.], v. 8, n. 2, p. 121–133, 24 maio 2012. https://doi.org/10.1386/eta.8.2.121_1.

MEISTER, I. P.; LIMA, V. S. **Aprendizagem colaborativa nas comunidades em rede**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2020(EduTec).

MESQUIDA, P. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. **Contrapontos**, [s. I.], v. 07, n. 03, p. 549–563, 2007. .

MILL, D.; CHAQUIME, L. P. Apontamentos sobre a educação híbrida como estratégia educacional para a cultura digital. *In: MILL, D.; SANTIAGO, G. (orgs.). Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva*. Coleção Estudos sobre Educação e Tecnologias. 1. ed. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. v. 1, p. 274.

MILL, D.; CHAQUIME, L. P. **Educação híbrida como estratégia pedagógica: apontamentos propositivos**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2020(EduTec).

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, F. de Mello.* **Ensino híbrido : personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–45.

PICCIANO, A. G.; DZIUBAN, C.; GRAHAM, C. R. (Orgs.). **Blended learning: research perspectives**. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014.

SHAH, H.; AHMAD, K. M.; MANAN, M. M.; NABI, S.; WANI, T. A. Deschooling society and open learning: gaining insights from Ivan Illich's work. **Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning**, [s. I.], , p. 1–18, 14 out. 2024. <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2416483>.

SILVA, G. C. e. A POLÊMICA PAULO FREIRE E IVAN ILLICH: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 24, p. 102–120, 2015a. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4743>.

SILVA, G. C. e. **O Volksgeist latino-americano: notas sobre a relação Paulo Freire e Ivan Illich**. [S. l.: s. n.], 2015b.