

NOSSAS CRIANÇAS NÃO SÃO NOSSAS CRIANÇAS
OU PORQUE A ESCOLAR NÃO É UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Jan Masschelein & Maarten Simons¹

σχολή (scholè): tempo livre, descanso, atraso, estudo, discussão, leitura, escolar, prédio.

Essas considerações podem ser vistas como comentários sobre a significação dada a 'scholè' pelo dicionário Grego- Inglês.

Introdução²

Bem que a escola tenha se erguido amiúde como um símbolo do progresso e de um futuro melhor, isso nunca se deu sem manchas. Em grande parte da história, os esforços para castigar as transgressões da escola foram correccionais: a escola era algo que devíamos aperfeiçoar e reformar constantemente. Era tolerada somente enquanto se sujeitava a programas de ajuste ou se aplicava ao serviço de um conjunto de ideais (religiosos e políticos) fixos e de projetos já prontos (construção nacional, missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século vinte, no entanto, a própria existência da escola foi colocada em questão. 'Desescoladores radicais'³ fizeram súplicas influentes para despachar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal se encontravam na educação escolar em si e que a escola era criminosa em sua lógica institucional (comparações com prisões e campos eram e são feitas, baseadas na observação dos sons e em argumentos). Atrelada à escola, diz Illich, está a falsa ideia de que se precisa dela

¹ Laboratório de educação e sociedade. Universidade de Lovaina (Bélgica)

² Este é o texto de uma palestra dada em Juiz De Fora em 28.08.2013. Ele se relaciona fortemente com o pequeno livro que nós publicamos, intitulado *Em defesa da escola: um problema público*: http://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/Jan%20Masschelein%20-%20Maarten%20Simons%20-%20In%20defence%20of%20the%20school_booklet4.pdf

³ *Radical deschoolers* em inglês. NdT.

como instituição para aprender realmente. Aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola, insiste ele. Mas na nossa era de aprendizagem ao longo de toda a vida e de ambientes (digitais) de aprendizagem, talvez estejamos deixando a escola morrer de uma morte silenciosa. Alguns antecipam a desapareição da escola com base em sua redundância como uma instituição ultrapassada e dolorosa. De fato, ao lado dos ataques e acusações levantadas contra a escola (alienante e que tira a motivação da juventude, corrupção e abuso de seu poder, reprodução de desigualdade, falta de *efetividade e empregabilidade*), devemos tomar ciência do recente desenvolvimento que coloca que a escola, onde a aprendizagem é ligada ao tempo e ao espaço, não é mais necessária na era digital dos ambientes virtuais de aprendizagem. Uma revolução alimentada principalmente pelas novas tecnologias de informação e comunicação torna possível concentrar a aprendizagem estritamente no aprendiz individual. A aprendizagem se torna perfeitamente adaptada às necessidades individuais em constante transformação. O processo de aprendizagem ganha um suporte mais forte pela avaliação contínua e a monitoração e a própria aprendizagem se torna divertida. Pode-se aprender em qualquer momento e em qualquer lugar. Isso significa que a sala de aula como tecnologia de comunicação faz-se obsoleta. A escola e a educação clássica são então redundantes: todo o conceito de currículo e classificação baseado na idade é um produto de meios de distribuição de conhecimento e expertise vencidos. A escola como um todo é determinada por tecnologias primitivas do passado. Aprender torna-se mais uma vez um evento ‘natural’, em que a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem ‘ricos’ e ‘pobres’. Já tempo, então, de apresentar nossa defesa.

Uma invenção particular

Em sua defesa, queremos tentar identificar o que faz da escola uma escola e, assim fazendo, queremos também apontar por que a escola tem valor em e por si própria e por que isso merece ser preservado ou, talvez melhor e mais preciso, merece ser reinventada. Chamamos isso de compreensão educacional morfológica

da escola e eu distingo isto das compreensões funcionalistas (sociológicas/econômicas, em termos de funções, papéis, necessidades sociais) e das compreensões idealistas (filosóficas, em termos de ideias ou significações). Não é, contudo, um tipo de teoria elaborada. É mais como um conjunto de propostas ou convites para pensar a escola de forma particular e talvez mais proveitosa em termos de ‘formas de colheita e ações’, em vez de funções e instituições. Com efeito, desde uma perspectiva morfológica, a escola não é nem uma instituição (que obtém sua legitimidade de uma ideia ou de um ideal transcendentes), nem uma organização (multifuncional – que obtém sua legitimidade de performances ou funções), mas refere a uma ‘forma escolar’ particular de coletar. É esta forma, o que essa forma faz (ou cria) e a arquitetura, a tecnologia, as práticas, as figuras, as experiências, e atos bem concretos que a constituem, que nós queremos esclarecer, ao menos em limitada extensão. Não é uma tentativa para descrever uma ‘escola ideal’ (ou uma escola enquanto ideia) mas uma invenção muito concreta, material [o que, como *pharmakon*, foi abusivamente usado em muitos sentidos].

Em princípio pode parecer estranho investigar assim o escolar. Não é óbvio que a escola é essencialmente um lugar de aprendizagem? Isto é uma *iniciação* ao conhecimento, práticas e habilidades e uma *socialização* de jovens pessoas na cultura e na sociedade? E não seria a escola simplesmente a forma coletiva mais econômica de realizar isto em quando a sociedade atinge certo nível de complexidade? Estas são percepções comuns do que a escola é e faz.

Contrastando com essa visão é, pensamos nós, muito importante lembrar que a escola é uma invenção específica (política e material) da *polis* Grega, o que implica que a escola não existiu em toda parte e sempre, e que a escola poderia de fato um dia deixar de existir (ver também Stiegler 2006/2008, Pena-Ruiz 2005). Alguns poderiam provavelmente dizer que cada sociedade tem suas formas de aprendizagem e de lidar com o conhecimento e as habilidades em relação às novas gerações, mas os Gregos inventaram uma forma muito particular (assim como eles inventaram uma forma particular de lidar com nossa convivência que é chamada

democracia). E, embora isso possa soar estranho e demasiado audaz, nós até arriscaríamos a hipótese que, enquanto tal, a invenção da escola pode ser o ‘impensado’ da filosofia (da educação). No que segue, faremos mais algumas referências aos Gregos, mas não temos a intenção de oferecer um relato histórico, porém de tomar isto como ponto de partida para esboçar alguns aspectos da forma escolar. Deixem-nos, de início, fazer três observações. Primeiro, a escola não é sobre aprender. Segundo, a escola não é a solução econômica para a impossibilidade de organizar ou financiar uma relação individual professor/aluno ou mestre/aprendiz. Terceira observação: o que com frequência chamamos de ‘escola’ é de fato (completamente ou parcialmente) uma escola des-escolarizada. Portanto, nós queremos reservar a noção de escola para uma invenção particular e nós vamos tentar desenvolver isso como um tipo de pedra-de-toque no sentido atual da palavra (em vez de um parâmetro ou referência⁴). Para isso, apontemos alguns aspectos da invenção da escola. Esses poderiam ser abordados como crenças e decisões ou atos materializados, ‘esculpidos na pedra, na prática e no *ethos*’, por assim dizer.

Suspendendo a ordem natural

A escola Grega emergiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas na Grécia antiga. E é claro, desde o início houveram operações para restaurar os privilégios, para preservar as hierarquias e classificações, mas um ato decisivo que ‘faz escola’ é precisamente a suspensão de uma assim chamada ordem natural, desigual. A escola poder-se ia dizer, é a materialização da crença que *seres humanos não têm destino natural*. É a materialização da recusa de um destino natural e da confirmação do *homo educandus*.⁵ E a escola fazia isso enquanto provia *scholè* ou *tempo livre*, ou seja, tempo não-produtivo, para aqueles cuja nascença e lugar na sociedade (suas ‘posições’) não têm direito de reivindicá-lo. É a razão pela qual Bernard Stiegler pode definir a escola como

⁴ Tentamos traduzir por esses dois termos a palavra *benchmark*, que significa também padrão, medida ou marca de nível. NDT.

⁵ E uma das maneiras de domar a escola foi o tempo e novamente a reintrodução de alguma ordem ‘natural’, por exemplo a idade.

“*otium/scholè* para o povo” (Stiegler 2006/2008, p. 150). A escola é literalmente um lugar de *scholè*, é dizer a espacialização e a materialização de ‘tempo livre’⁶ e, portanto, da separação entre dois usos do tempo⁷. E é com efeito a democratização deste tempo livre que é ao mesmo tempo o “lugar da visibilidade simbólica da igualdade” (da recusa *visível* da destinação natural). O que a escola fez foi estabelecer um tempo e um espaço que eram em certo sentido destacados e separados de ambas a sociedade (*polis*) e a casa (*oikos*). Isso constituiu uma ruptura emancipatória e forneceu o formato (quer dizer a composição particular do tempo, do espaço e da matéria que fazem o escolar) para um tempo-feito-livre. Aqueles que habitam nela literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. Esse formato suspendeu em vários sentidos a urgência do momento e permitiu um des-encerramento⁸ particular do mundo.

Suspendendo a urgência do momento: atraso, suspensão, profanação, atenção

A escola foi inventada para desenvolver as faculdades por estudos e exercícios sem os constrangimentos do momento. As crianças da escola não são aprendizes de um artesão. O tempo da escola é o tempo do conhecimento/matéria que tem por objetivo o conhecimento/matéria (relacionado com o estudo), da capacidade que tem por objetivo a capacidade (conectada ao exercício) e da conversação/argumentação que tem por objetivo a si próprio (que está em jogo no

⁶ A palavra Grega *scholè* significa antes de tudo ‘tempo livre’, outros sentidos relacionados são: prazo, descanso, estudo, escola, prédio da escola. Tempo livre porém não é tanto tempo de lazer quanto tempo para o jogo, o estudo e o exercício, o tempo separado do tempo de produção. *Scholè* como tempo para cultivar a si e aos outros, para ter cuidado de si, quer dizer da relação de cada um consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ver: Masschelein & Simons, 2010.

⁷ “Em determinado sentido é certamente verdade que a educação democrática é a herdeira paradoxal da *scholè* aristocrática, por equalizar menos em virtude da universalidade do saber que ela transmite, ou em virtude do nivelamento social, do que em virtude de sua forma específica, que é a da separação da vida produtiva [...] Fora desta primeira separação natural ela cria uma contradição em movimento na qual uma variedade de políticas igualitárias são sobrepostas, encontrando em guisas amiúde imprevisíveis os diversos aportes ideológicos e sociais dos usuários (é dizer: das famílias). [Ela é] o lugar da visibilidade simbólica da igualdade e de sua negociação efetiva.” (Rancière, 1995, p. 55)

⁸ O texto original apresenta a palavra *dis-closure*. NDT.

pensamento).⁹ Tempo para deixar alguém em boa forma. Nesse sentido, trata-se do tempo que é liberado para um fim determinado e por isso da economia usual do tempo. Ele é tempo in-destinado¹⁰ em que o ato de apropriação ou de intenção com um propósito ou finalidade (imediatos) foi adiado ou suspenso. Por isto é também o tempo do atraso e do descanso (de estar inoperante o de não operar o efeito regular) mas também o tempo que resta ou sobra quando o propósito ou o fim são adiados. Estudo, exercício e pensamento são deste modo, e isso é importante, práticas que *em si próprias desaceleram e instalam um atraso*.

O tempo livre é separado da vida produtiva, é o tempo em que o labor ou o trabalho como atividades econômicas são postos a distância. Uma feitura típica dessa separação é, assim, a *suspensão*. As apropriações econômicas, sociais, culturais, religiosas ou políticas são suspensas, assim como as forças do passado e do futuro e as tarefas e papéis conectados a posições específicas na ordem social. A escola oferece aos estudantes por exemplo a oportunidade de deixar para trás seu passado e seu contexto familiar, e logo de tornarem-se estudantes como todos os outros. E uma suspensão similar existe do lado dos professores (uma profissão que não é realmente uma profissão “séria”), e do lado dos temas das matérias (conhecimento e outras coisas que não são ‘para valer’). Talvez, a suspensão não faça mais parte da educação hoje em dia.

Suspender não significa destruir ou ignorar, mas ‘evitar temporariamente estar na força ou no efeito’. A educação como *forma* de suspensão não está destruindo ou negando nada, por exemplo o passado ou as instituições, mas está desorientando as instituições, interrompendo o passado. As necessidades e obrigações das profissões, os imperativos de conhecimento, as demandas da sociedade, o fardo da família, os projetos para o futuro; tudo está aí ou pode estar

⁹ Ver também as observações de Huizinga sobre algumas frases de Aristóteles (*Politeia*, 1337, b 28) em que ele esclarece também que *scholè*/tempo livre é oposto ao tempo de trabalho e é o tempo em que nós “aprendemos certas coisas – não, que seja notado, tendo por objetivo o trabalho mas como seu próprio fim (Huizinga 1949, 161).

¹⁰ O *Oxford Dictionary of English* remete o sentido original de ‘destinação’ (*destination*) e de ‘destinar’ (*to destine*) ao latim *destinare*: “a ação de intentar para alguém ou alguma coisa um propósito ou um fim”.

aí, mas em condição de flutuação. A suspensão poderia ser vista aqui mais geralmente como um evento de des-privatização; ela liberta algo. O termo ‘libertar’, no entanto, tem não somente o significado de suspensão (libertar de), mas também um sentido positivo, ou seja, libertar para. Baseando-nos na terminologia de Agamben, nós usamos o termo *profanação* para descrever este tipo de liberdade. De acordo com Agamben “[p]uro, profano, livre de nomes sagrados é essa coisa que está sendo recolocada com vistas ao uso comum pelas pessoas” (Agamben 2005, p. 96). Uma condição de tempo profano não é um lugar de vazio, contudo, mas uma condição em que as coisas (práticas, palavras) estão desconectadas de seu uso regular (na família e na sociedade) e conseqüentemente isso refere a uma condição em que alguma coisa do mundo está aberta para o uso comum (e Tyson Lewis com razão sugere que o estudo deve ser considerado como uma aprendizagem profanada). Nesse sentido essas coisas (práticas, palavras) permanecem sem fim determinado: meios sem um fim. É frente às coisas comuns que a jovem geração beneficia da oportunidade fazer sua experiência como uma nova geração, ou seja a experiência da (im)potência ou do começar frente a alguma coisa.

As coisas porém não são somente profanadas, pois a escola (a través do professor, da disciplina escolar e de sua arquitetura) faz possível para a nova geração um olhar atento para o mundo, para alguma coisa. A escola forma a atenção¹¹ e torna atento, ou para colocá-lo de outra forma, ela não somente torna as coisas conhecidas, mas também expõe os estudantes a elas e confere-lhes ‘autoridade’, faz com que eles possam ‘falar com elas’, invoca-os a serem ‘vivos’ por assim dizer (o evento mágico da escola) e os estudantes podem se interessar. A escola é também um espaço de inter-esse.

As formas de *suspensão*, *profanação* e *atenção* são o que faz da *scholè* um tempo público; é um tempo em que palavras não são parte (não mais, ainda não)

¹¹ De acordo com Simone Weil e Bernard Stiegler essa é até a questão mais importante. (Stiegler, B., 2010).

de uma linguagem partilhada, em que as coisas não são (não mais, ainda não) uma propriedade e devem ser usadas de acordo com linhas diretrizes provenientes da família, em que atos e movimentos não são (não mais, ainda não) hábitos culturais, em que pensar não é (não mais, ainda não) um sistema de pensamentos. As coisas são ‘postas na mesa’ para usar essa maravilhosa imagem de Arendt, transformando-se em coisas comuns, coisas que estão à disposição de qualquer um para um uso livre. O que foi suspenso são suas ‘economias’, as razões e objetivos que definem elas durante o tempo do trabalho, social ou regular. As coisas são assim desconectadas dos usos estabelecidos ou sagrados da geração mais velha na sociedade mas ainda não apropriadas pelos estudantes ou alunos como representativas da nova geração. Em certo sentido a escola pode ser vista como a forma material, visível, desse ‘ainda não’ ou dessa ‘lacuna’. A *escola/scholè* profana funciona como um tipo de lugar comum onde nada é compartilhado mas onde tudo pode ser compartilhado. Em outras palavras as escolas não são públicas pela maneira como são financiadas ou pelo jeito como são operadas por exemplo, mas devido a sua forma.¹²

Abrindo um futuro

A escola é a materialização da decisão de uma sociedade para oferecer tempo/espço para o estudo e o exercício com vistas a dar à nova geração a oportunidade de renovar a sociedade. Por isso é também a maneira como o sociedade põe a si mesma a distância de si e traz a si mesma para o jogo de modo a oferecer a si mesma e à nova geração um futuro no sentido do Francês ‘*avenir*’ (à *venir*), que é o porvir, o que há de vir e que é radicalmente desconhecido (isto é, não sabendo o que alguém não sabe). Para coloca-lo de forma diferente, a escola é o lugar em que em mundo é des-encerrado (o seu encerramento é desfeito) e em que *a crença de que ‘nossas crianças não são nossas crianças’* toma uma forma

¹² Deixem-nos constatar nesse ponto que é a escola-como-lugar-público que nos permite pensar o estatuto específico do professor e do estudante, para pensar sobre velho e o novo – e não o contrário.

concreta, visível e material¹³. Que nossas crianças não sejam nossas crianças significa que elas não devem ser reduzidas a membros nem da família nem de uma comunidade/estado/sociedade (e por isso a escola sempre tem algo de um ‘asiló’, no sentido positivo, de um lugar para pessoas com um estatus social e legal ambíguo: pessoas ‘ainda não’, ‘presente/ausentes’). Num registro diferente mas análogo, seria possível dizer que o ‘tempo escolar’ é um ‘tempo do possível’ (‘un temps des possibles’) ou a materialização do ‘tempo das gerações’ (‘le temps des générations, ver Moses, 1992).

A escola transforma alguma coisa (do mundo) em ‘matéria escolar’. Isto consiste precisamente em oferecer ou apresentar o mundo mais uma vez tentando definir como ele deveria ser continuado ou usado, ou seja em oferecê-lo sem destino, sem fim, em libertá-lo para que os estudantes ou aluno possam iniciar novamente *com* essas coisas, *com* o mundo (por exemplo não somente aprender uma língua, mas se relacionar com ela). Ele pode então obter significado novamente, ou ganhar novo significado. É por isso que Arendt escreve: “Nossa esperança sempre se agarra ao novo que toda geração traz consigo; mas precisamente porque nós só baseamos nossa esperança nisso, nós destruimos tudo quando tentamos controlar o novo de modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (Arendt, 1968, p. 189)

Em todas as sociedades tradicionais e arcaicas o conhecimento e as habilidades são protegidos e defendidos ou até mesmo mantidos em segredo. Em contraste, o conhecimento e as habilidades levados à escola se tornam de todos e *em princípio* não pressupõem nenhum dom excepcional, nenhum talento particular, nenhuma eleição ou privilégio. Claro, o conhecimento *é/era* de fato não realmente disponível de maneira igual nem público (e nós somos cientes da posição dos escravos e das mulheres na sociedade Grega), mas em princípio, ele *é/era* disponível. Novamente, para trazer algo (um texto, por exemplo) no jogo e

¹³ Damos aqui um contorno particular às famosas palavras do poema de Kahlil Gibran: ‘nossas crianças não são nossas crianças’.

para fazê-lo livre (do uso regular) sempre é arriscado. Sem esse risco, contudo, sem oferecer tempo, espaço e material de jogo à nova geração – que seja no estudo, na conversa lúdica ou no exercício – não há escola. Obviamente, a forma escolar discutida aqui mantém algo de um lugar de iniciação: para conservar e passar pelo que a geração mais velha sabe sobre como viver juntos, sobre a natureza, e sobre o mundo. Mas a especificidade, e a verdadeira ‘forma escolar’ dessa transmissão ou passagem, repousa no fato que o que é transmitido está desvinculado e desprendido de qualquer ‘comunidade’ e ‘posição’ (a geração mais velha, o sábio, etc.). Isso acontece graças a um tempo público e um lugar que traz conhecimento (cultura, hábitos, costumes...) para o jogo, de modo radical. Na escola tudo pode sempre potencialmente ser colocado em discussão ou ser questionado; as razões podem ser perguntadas para os mais diversos fenômenos: Por que o sol brilha? De onde vem a chuva? Por que existem pessoas pobres? Etc.

Abandonar: uma experiência de ‘não ser incapaz’ (sem destino)

Exercitar e estudar são maneiras de aprender em que alguém não sabe antecipadamente o que pode ou vai aprender; são eventos com fim-aberto. Por consequência, a ‘experiência da escola’ é em primeiro lugar não uma experiência do ‘ter de’, mas do ‘ser capaz de’, talvez até da pura habilidade e, mais especificamente, de uma habilidade que busca sua orientação ou destinação. Reciprocamente, isso significa que a escola também implica certa liberdade que pode ser assemelhada ao abandono¹⁴: a condição de não ter destinação fixa e por isso de se abrir a uma nova destinação.

Scholè, então, não é simplesmente tempo/espaço de passagem (*do* passado *para* o presente), tempo-de-projeto ou tempo-de-iniciação (*da* família *para* a sociedade). É precisamente um evento aberto de pura preparação, ou seja, de preparação sem um propósito predeterminado outro que estar preparado e ‘em forma’. Estar preparado deve ser portanto distinguido de ser competente e das

¹⁴ O que pode ser relacionado com o ‘asilo’ de que falamos mais cedo.

reivindicações de empregabilidade que estão associadas. A esse respeito, não é surpreendente que a mais básica função da escola seja partilhar ‘conhecimento básico’ e ‘habilidades básicas’. Esses são os exercícios e o estudo que nos preparam e nos ajudam a ‘entrar em forma’.

Uma forma de coleta

Antes de chegar ao nosso ponto final, queremos enfatizar mais uma vez que a escola não é uma ideia mas uma forma de coleta que se opera nela. A educação sendo a arte e a tecnologia para fazer a escola acontecer: para especializar e materializar tempo livre. Trata-se do traçar espaços, do arranjo estético com a matéria e do modo de lidar com ela, que libertam as coisas, que fazem os estudantes atentos, que os coloca no silêncio do começo e oferece a experiência da potencialidade frente a algo que é feito presente. As formas da escola, então, são formas da suspensão, da profanação e da atenção, e a educação é a arte e a tecnologia para dar contorno a essas formas. Elas incluem arquiteturas particulares, disciplinas pedagógicas particulares (tecnologia intelectuais e materiais para o espírito e o corpo, gestos) e figuras pedagógicas (pessoa caracterizada por um *ethos* particular, isto é uma atitude ou ‘postura’, por exemplo a figura do professor), que constitui o acontecimento do ‘tempo livre’.

Gostaríamos aqui de invocar dois aspectos da escola muitas vezes negligenciados. P primeiro sendo que não há escola antes e sem práticas de leitura e escrita. Dar ‘tempo livre’ estava relacionado com a prática de escrever que Sócrates favoreceu, escrever sendo em si um atraso e não somente uma maneira de tornar as palavras legíveis e armazenáveis, mas também uma maneira de tornar as ‘coisas’ audíveis, de libertá-las de sua mudez e de transformar os objetos em coisas que nos concernem, abrí-las ao estudo para revelar vários (insuspeitados e incontroláveis) dimensões.

O segundo aspecto, tão importante quanto o primeiro, típico para a escolástica, é que isso envolve mais de um estudante. A educação individual, ou

focar exclusivamente no assim chamado percurso de aprendizagem individual, não e uma forma de educação escolar. Isso porque é somente se direcionando ao grupo que o professor é colocado numa posição de vulnerabilidade e é *forçado*, assim como era, a falar para cada um e para ninguém em particular, logo para todos. Uma relação puramente individual não é possível, ou é constantemente interrompida, e o professor é obrigado a falar e a agir *publicamente*.

Domando ou reinventando a escola

Como mencionamos, nós podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para (intencionalmente ou não) domar a escola (e o professor!) e para subtrair-lhe o caráter escolástico, potencialmente inovador e até mesmo revolucionário, isto é, como uma tentativa de ‘des-escolarizar’ a escola. A escola está sob ataque agora mais do que nunca antes, porque isso concerne as verdadeiras coisas que fazem a escola funcionar como escola. Os ataques contra a escola hoje se manifestam como apelos insistentes para maximizar os ganhos da aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Mas por trás desse apelo está à espreita uma estratégia de neutralização da forma escolar [uma estratégia que reduz a escola a uma instituição provedora de serviços para a aprendizagem avançada, para satisfazer as necessidades da aprendizagem individual e para otimizar os frutos da aprendizagem individual. Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão obvio para nós, é de fato implicado no apelo para que se conceba nossas vida individuais e coletivas como empresas focadas na satisfação otimizada e maximizada de nossas necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção de novas competências e formas o motor para o acúmulo de capital humano.] O tempo enquanto tempo para aprender é identificado aqui ao *tempo produtivo*, ou mais precisamente, ao cálculo constante com um olho direcionado para o benefício ou retorno (futuro) e para os recursos uteis, tornando-se assim *tempo de investimento*.

De fato, hoje como ontem existem muitas estratégias para domas a escola (politização, psicologização, naturalização, pedagogização, flexibilização, profissionalização). No entanto, hoje a mais importante é conceber a escola como um ‘ambiente de aprendizagem’ que ajuda os estudantes a obter resultados de aprendizagem essenciais.

As instituições educacionais têm que formular resultados da aprendizagem, concebidos como resultados das atividades de aprendizagem e por isso estas aparecem imediatamente como atividades de produção dirigidas por resultados determinados. Isso requer o design de ambientes de aprendizagem que vinculam várias trajetórias de aprendizagem, oportunidades e recursos (em vez de coisas comuns).¹⁵ Esse design toma cada vez mais os talentos individuais como ponto de partida, redundando assim num tipo de continuação da seleção natural por outros meios e sacralizando a matéria escolar (a ser escolhida em função de sua contribuição para produzir definidos resultados). Os resultados da aprendizagem traduzem atividades (sociais e profissionais) em conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para conduzir essas atividades (exigidas, projetadas e validadas pelo estado, a comunidade ou outros atores socioeconômicos). A questão de oferecer uma boa educação agora torna-se a questão da produção eficiente e efetiva de *resultados empregáveis* considerados como investimento. Torna-se sem importância o lugar onde são produzidos esses resultados e por isso as escolas são desafiadas a provar seu valor agregado. Assim como os professores têm que provar que são produtivos e tornam-se responsáveis em termos de resultados. E como os aprendizes (com treinadores de aprendizagem, etc.) têm de gerenciar o investimento de seu tempo de modo eficiente. Por isso o espaço de um ambiente de aprendizagem parece ser o espelho perfeito de nossa hiperativa sociedade *em aceleração*, visando os retornos de investimento de modo tão efetivo e eficiente quanto possível. O espaço de ambiente de aprendizagem não é a materialização de tempo livre/público, de tempo de atraso, mas de tempo de investimento e

¹⁵ De modo interessante Illich indicou que o que a tecnologia do computador faz é precisamente fazer da comunicação, em vez de algo comum, um recurso. (Illich, 1982).

produção. Não é mais um lugar onde a sociedade se coloca a distância de si mesma. Torna-se um serviço (público) que atende os indivíduos e a própria sociedade/comunidade/economia com fins na reprodução de si mesma, para se fortalecer, crescer ou expandir.

Pensando o espaço escolar a partir dos resultados de fato evita que isso seja um espaço potencialmente revolucionário, um espaço de renovação da sociedade que a oferece em toda sua vulnerabilidade. A sociedade não põe a si mesma a distância espontaneamente, e com certeza não no momento em que é dominada por todo tipo de poderes midiáticos que são usados para ‘formar opiniões’ e ‘capturar atenções’. Gaston Bachelard outrora falou de “une société faite pour l’école” (o que significa uma sociedade que convém à escola e não uma escola que convém à sociedade). Ele perguntou se a sociedade está pronta a reconhecer a escola como tal, como tendo seu próprio papel ‘público’ e a provê-la com meios de ‘funcionar’, a se tornar uma sociedade que não pede à escola o que ela não pode fazer mas que oferece os meios para ser escola: para fornecer ‘tempo livre’ e transformar o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e portanto tem o potencial de dar a todos, independente do contexto, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para deixarem seu ambiente conhecido, para se erguerem acima de si próprios e renovarem (e logo mudar de modo imprevisível) o mundo. O preço que ela deve pagar é aceitar ser *desacelerada* (porque poderia haver algo mais importante que avançar rapidamente), colocar o seu futuro fora de suas mãos (e reconfirmar que não há destino, fundamentalmente aceitando sua finitude) e estar pronta para confiar nas pessoas o bastante para libertá-las de requisitos de produtividade de maneira a permitir que elas façam a escola acontecer.

Nosso ponto de vista é simples nesse aspecto: a escola é uma invenção histórica, e pode por isso desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada (e re-decida), e é precisamente o que nós vemos como nosso desafio e como nossa responsabilidade hoje em dia. Reinventar a escola se

reduz a encontrar meios concretos no mundo hodierno para prover ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em volta de uma ‘coisa’ comum. Essa reinvenção poderia ser guiada pela pedra-de-toque que tentamos esboçar e definitivamente terá de lidar com as TIC. As TIC podem ter um potencial único para criar atenção (de fato, a tela tem a habilidade de atrair nossa atenção de maneira sem precedente) e de apresentar e destravar (profanar) o mundo – pelo menos quando as TIC são libertadas das numerosas tentativas de privatização, regulação e mercantilização. Muitas dessas técnicas são movidas para capturar atenção e então redirecioná-la o mais rápido possível para propósitos de produção, ou seja, para a penetração do mundo pessoal para atingir alvos predeterminados (pelo estado ou outros), para produzir benefícios particulares da aprendizagem ou para incrementar o volume de mercado. Neste caso, podemos falar de uma capitalização da atenção, com a escola como um cúmplice atraente no esforço para reduzir o mundo a um recurso. As TIC com certeza fazem o conhecimento e as habilidades livremente disponíveis, de modo nunca visto, mas o desafio é saber se e como isso pode realmente trazer algo à vida, gerar interesse, trazer à tona a experiência de partilha (coletar ao redor um ‘bem comum’) e permitir que o mundo seja renovado. Nesse sentido, fazer a informação, o conhecimento e a expertise disponíveis não é o mesmo que tornar algo público. Telas – assim como deveria ser para o quadro-negro – têm uma habilidade tremenda para atrair a atenção, exigir a concentração e reunir as pessoas em torno de alguma coisa, mas o desafio é explorar como elas ajudam a criar uma presença (comum) e permitem o estudo e o exercício. Mas como dissemos, o desafio não remete somente à reinvenção de uma forma, mas também à decisão a respeito de uma crença: uma crença de que não existe ordem natural ou proprietários privilegiados; de que todos nós somos iguais; de que o mundo pertence a todos e por isso a ninguém em particular. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública, e nossa defesa tem por objetivo contribuir a mantê-la como uma questão pública.

Referências

Agamben, G., (2007), **Profanations**. New York: Zone Books.

Arendt, H., (1961), “The crisis in education”. In: **Between Past and Future**. New York, London: Penguin.

Moses, S., (1992), **L'ange de l'histoire**. Rosenzweig, Benjamin, Scholem. Paris: Seuil.

Pena-Ruiz, H., (2005), **Qu'est-ce que l'école**. Paris: Gallimard.

Rancière, J., (2007), **Hatred of Democracy**, S. Corcoran, trans. London and New York: Verso.

Schleiermacher, F. D., (1959), *Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. In: **Ausgewählte Pädagogische Schriften** (Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN), Paderborn: Schöningh, 36-243.

Stiegler, B., (2006/2008), **La télécratie contre la démocratie**. Paris: Flammarion.

Stiegler, B., (2010), **Taking Care of Youth and the Generations**. Stanford: Stanford University Press.