

**O ESPAÇO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE
DO CONHECIMENTO: em busca da sociedade do saber**

Guiomar Namó de Mello¹

São Paulo, Brasil

2001-2002

¹ Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril, e membro do Conselho Nacional de Educação.

Nota de Esclarecimento

De todos os espaços institucionais da educação, o das políticas educativas é o mais abrangente e o mais sensível ao consenso – ou à falta dele – sobre o papel da escola. Vale dizer que as políticas educativas são, ao mesmo tempo, espaço de negociação das demandas e aspirações sociais em face da educação e de gestão das ações e programas pelos quais é possível e desejável concretizar os objetivos que esses requerimentos sociais impõem à instituição escolar.

Mas a convocatória deste seminário pediu que se pensasse os espaços da educação e os tempos de formação de modo inovador, o que uma definição tão clássica quanto a expressa acima não ajudaria como ponto de partida. Uma nova forma de pensar seria analisar que possível papel as políticas educativas assumiriam, num tempo em que a educação e a escola – seu espaço por excelência – estão diante de uma revolução nos modos de produzir e distribuir conhecimento que impacta sobremaneira a organização e a entrega daquilo que tem sido sua principal matéria prima: o saber.

Sem desconsiderar que, no mundo democrático, as políticas sempre serão um processo de negociação permanente, tentei buscar as características que o milênio estará imprimindo àquelas políticas destinadas a conduzir o processo educativo no caminho turbulento pelo qual esse processo deverá ser profundamente transformando ao longo das primeiras décadas do século XXI.

Não se espere encontrar neste trabalho embasamentos teóricos ou empíricos. A incerteza que paira sobre a educação na sociedade do conhecimento vem produzindo mais reflexões do que grandes sistemas teóricos ou investigações. Também não se recorre a referências bibliográficas no sentido clássico e sim às inspirações provocadas por alguns pensadores ou obras. Inspirações que têm ajudado a autora a entender seu ofício de educadora nos tempos atuais e que são tão diversas quanto o pensamento de Santo Agostinho e o primeiro filme da série “O Planeta dos Macacos”. Algumas delas sequer são citadas, já se incorporaram ao aparato cultural e pedagógico que algumas décadas de carreira nos permitem construir. Uma seleção destas últimas é apresentada como bibliografia. Outras inspirações são citadas no texto, razão pela qual é preciso, desde logo, indicá-las nesta nota:

- *as valiosas propostas para o próximo milênio de Italo Calvino, meu guia de navegação;*
- *Pierre Lévy e sua genial teoria dos espaços antropológicos, que me desafiou a encontrar neles o papel da escola;*
- *as propostas de Edgard Morin para repensar a escola; e as visões, reflexões e análises de vários educadores, entre os quais Paulo Freire, Jean Piaget, Michael Fullan, Seymour Papert, Basarab Nicolescu, Domenico De Masi, nas quais fica claro que o pensamento e o desejo educacional há muito estão sensíveis aos novos modelos pedagógicos que as tecnologias da informação agora podem viabilizar;*

- a sensata diferenciação, também de Pierre Lévy, entre a moral do Bem e a ética do melhor, assim mesmo, humildemente, em caixa baixa;
- a séria advertência de Ervin Laszlo, do Clube de Budapeste, sobre a bifurcação à qual chegou a transição por que passa o mundo nesta primeira década do novo milênio; um farol vermelho ao qual, otimista incurável, tenho que ser grata;
- o sábio ditado chinês "se não te afastares do teu caminho, chegarás exatamente ao teu ponto de destino", uma homenagem ao meu velho pai, que trouxe para minha educação, da longínqua China, uma sabedoria milenar que só hoje sei reconhecer;
- a primeira utopia educativa que surgiu quando Sócrates, polemizando com Protágoras, identificou a virtude com a sabedoria, e que Lévy talvez não saiba que está recriando;
- o dramático apelo de Bethelheim, saído dos campos de concentração nazistas, em prol de um "coração informado" a quem, nos momentos de desespero, sempre volto para me assegurar de que os justos sobreviveram;
- a pungente diferenciação entre otimismo e esperança legada por Rubem Alves, com gratidão por me permitir ter orgulho de ser uma educadora brasileira.

Ousar aplicar inspirações tão inesperadas a objetos tradicionalmente sizudos como as políticas educativas é correr riscos de deixar lacunas, abrir inconsistências e não ser capaz de dar acabamento às idéias, falhas que até o leitor menos atento encontrará no texto. Devo dizer que as fontes de inspiração não têm qualquer responsabilidade por elas. Além disso, é necessário constar que, com inspirações desta envergadura, as idéias adiante esboçadas não podem ter pretensão alguma de originalidade.

Por ser difícil livrar-se dos cânones do trabalho acadêmico, e diante da heterodoxia das inspirações e das formas de citá-las, pareceu prudente à autora apelidar de "preliminar" a primeira versão do trabalho, apresentada em 28 de novembro de 2001, no seminário Espaços de Educação, Tempos de Formação, organizado pela Fundação Gulbenkian, Lisboa.

Na revisão feita para publicação, no entanto, foi difícil mudar-lhe as características, de modo que a heterodoxia permaneceu e a versão preliminar virou definitiva. Tão definitiva quanto podem ser as idéias e análises nesta era de comunicação em tempo real. Esta nota indica que, apesar de saber que daqui em diante a produção intelectual será em beta e que a era dos rascunhos acabou, a autora ainda precisa dar longas explicações do porque desta versão ser tão inacaba quanto a "preliminar" que lhe antecedeu.

Guiomar Namó de Mello
São Paulo, dezembro de 2001/ fevereiro de 2002

Introdução

The first idea about using computers in education was to use them to do a little better what schools were already doing. This is not a criticism. It is the way a movement towards radical change has to start. But the time has come to move beyond "technology-aided school." It is time to open our minds to radical change in the institution of school itself.

Seymour Papert & David Cavallo

Para caracterizar o espaço que as políticas educativas podem ter na sociedade do conhecimento, este trabalho parte de algumas constatações e pressupostos que precisam ser apresentados desde o início.

Uma primeira constatação é a de que as mudanças que as tecnologias da informação produziram nas formas de distribuir o conhecimento, ao contrário do que se esperava há mais de duas décadas, não tiveram impacto nas formas de organização pedagógica da instituição escolar: na verdade, o modelo de escola que trouxemos para o novo milênio é, em sua essência, igual ao que o século XX herdou do século XIX.

Analisando-se porque a escola tem sido impermeável às tecnologias de informação e comunicação, é possível constatar que isso ocorreu numa etapa em que as aplicações mais comuns dessas tecnologias permitiam apenas fazer mais e mais rápido do mesmo. Sua incorporação tornou-se diferencial de competitividade para empresas e organizações cujo mercado exigia agilidade, o que não é o caso da escola.

Neste início de século, estamos vivendo uma nova fase do uso extensivo das tecnologias de informação: a disseminação em larga escala de imensas redes de conexão entre pessoas que podem ter acesso, em tempo real, a grandes bancos de dados e informações e que podem comunicar-se entre si. Estão assim viabilizadas tecnicamente as condições para que, por meio de processos interativos, as pessoas compartilhem os sentidos que podem atribuir às informações. Essa possibilidade de negociação de sentidos abre caminho, por sua vez, para a construção de conhecimento significativo, processo que até agora tem sido monopólio da escola, da universidade e de outras instituições que ensinam.

Nesta “segunda geração” das tecnologias da informação, as redes já estão afetando não apenas a rapidez de distribuição do conhecimento mas os próprios processos cognitivos pelos quais ele é produzido, compartilhado e significado. Isso tem um grande impacto sobre a demanda educativa e, conseqüentemente, sobre as formas de organização e operação da escola.

A direção de muitas das reformas curriculares nacionais do final do século passado é um indicador de que o sistema de ensino já está sentindo esse efeito. Em nível mais local, é grande o movimento de reforma da organização pedagógica e dos procedimentos pelos quais o currículo é colocado em ação em cada escola. Em ambos os casos, assiste-se a um esforço para a constituição nos alunos de competências cognitivas, sociais e afetivas, que lhes permitam participar do processo coletivo de produção, processamento e aplicação da informação que caracteriza esta segunda etapa da sociedade do conhecimento. A escola está mudando, devagar como é comum às grandes burocracias, mas com uma direção claramente identificável: preparar-se para oferecer um currículo menos enciclopédico, mais voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Mas essa mudança está apenas no início.

Chega-se assim ao pressuposto básico deste trabalho: para ir às conseqüências últimas desse processo de mudança que se ensaia nos dias de hoje, a educação escolar tem que ser radicalmente revista; inventar um outro modelo para se organizar e para entregar o conteúdo curricular. Não bastará à escola adotar aparatos tecnológicos e procedimentos para permitir aos alunos constituírem as competências requeridas pela sociedade do conhecimento. Isso é necessário, mas insuficiente: é preciso que a instituição escolar se transforme numa comunidade dedicada à construção coletiva de significados, que passe a ser uma organização “aprendente” em vez de “ensinante”, capaz de aprender até mesmo com seus erros. Um *coletivo inteligente*, no sentido profetizado por Pierre Lévy.

Há um grande consenso de que a educação escolar precisa constituir competências individuais para acessar, processar e aplicar informações. Mas a insatisfação difusa que esse objetivo produz é indício de que deve-se ir além dele. Porque somente espaços institucionais, como os dessa escola reinventada, serão

capazes de preparar os sujeitos protagonistas de coletivos inteligentes, ajudando assim a abrir caminho para aquilo que Lévy chama de “sociedade do saber” - que poderá suceder à do conhecimento, cujos fundamentos já foram vislumbrados por vários outros educadores, como Edgar Morin, Domenico De Masi, Basarab Nicolescu - e que nada mais é que um novo modo de desenhar a utopia educacional que Sócrates, polemizando com Protágoras, antevia muito antes das tecnologias da informação e comunicação serem inventadas.

Vale a pena observar como a escola enfrentará esse enorme desafio ético e pedagógico. Ao longo deste trabalho, apresentam-se algumas idéias que podem contribuir para que se faça uma observação “engajada” desse processo; ao final, mostram-se algumas propostas sobre as políticas educativas que poderão apoiá-lo. Ou pelo menos não dificultá-lo.

A escola e as tecnologias da comunicação e informação

*"Before you become too entranced with gorgeous gadgets and mesmerising video displays, let me remind you that information is not knowledge, knowledge is not wisdom, and wisdom is not foresight. Each grows out of the other and we need them all."
Arthur C. Clarke*

A distribuição de conhecimento a um número de pessoas muito maior do que as que têm acesso físico, direto e imediato ao emissor começou com a invenção da escrita. Até mesmo a organização de informações diversas num único espaço - hoje ampliado imensamente no mundo virtual -, está presente na cultura ocidental há bastante tempo. Basta visitar uma banca de revistas para constatar isso. Nesse pequeno templo do imaginário moderno, encontra-se um mundo às vezes caótico – mas sempre sedutor –, de acesso à informação: dicionários e jogos instrutivos; obras que vão da jardinagem à filosofia, passando por esportes, artes, decorações, atualidades políticas e científicas, saúde, pornografia, ecologia. Tudo a um preço bastante aproximado...

O desenvolvimento das comunicações caminhou sempre na direção de ampliar o número de pessoas alcançadas, aumentar a rapidez e melhorar a qualidade técnica da informação. Nesse caminho, houve momentos decisivos. A descoberta da imprensa, a invenção do rádio, do telefone, do telégrafo, da televisão,

representaram avanços surpreendentes na velocidade, qualidade e cobertura quantitativa dos meios de comunicação. A possibilidade de gravar, armazenar e transmitir palavras, imagens, sons, representou uma revolução cultural de uma dimensão que nenhuma campanha cultural de governos totalitários conseguiu atingir.

Todo esse avanço buscou viabilizar o que antes era impossível: a comunicação para grande número de pessoas, num modelo que poderia ser representado por uma estrela – de um para muitos – e que não existia na fase pré-letrada, quando as pessoas só se comunicavam pela linguagem oral e a única comunicação possível era a de um para um, ou para uns poucos. Esse modelo, que parte de um ponto – o escritor, o estúdio de rádio, o operador de telégrafo, a redação do jornal, a geradora de imagem televisiva, a mesa de edição do vídeo – e se irradia para centenas, milhares, milhões de outros pontos de recepção, vem se mantendo há séculos.

Enquanto os meios de comunicação de massa se tornavam melhores e mais velozes, outras áreas, sobretudo a científica e a militar, desenvolviam máquinas capazes de processar grandes quantidades de dados de modo mais rápido e sem erros, criando os primeiros computadores de grande porte, cuja evolução mais recente são os computadores pessoais. Tanto uns quanto outros, na sua origem, destinavam-se a ajudar a fazer mais e melhor as mesmas coisas que se fazia com os dados antes do aparecimento dos computadores: contar, organizar em tabelas, fazer projeções, analisar, simular, extrapolar. Talvez por essa razão, tenham ficado, nesse início, restritos aos meios científicos.

O computador, portanto, culturalmente, não estava no mesmo cenário dos meios de comunicação massivos. Ao contrário, era restrito a um grupo minoritário da sociedade, a um segmento específico do trabalho produtivo. Ainda que posteriormente seu uso tenha se generalizado para todas as organizações e situações nas quais é necessário processar dados, o computador, na sua origem, não se destinava ao uso massivo. E seu aparecimento não provocou, por si mesmo, uma mudança qualitativa na informação e nos processos cognitivos mobilizados para processá-la e utilizá-la.

A grande mudança qualitativa situa-se no final dos anos 1950 e início dos 1960 quando, valendo-se de aperfeiçoamentos tecnológicos produzidos durante a Segunda Guerra, foi viável integrar a velocidade dos recursos de transmissão com a potência e exatidão dos recursos de processamento de informações. Surgiram as primeiras aplicações interligando computadores por meio de um servidor central, que funcionava – como ainda funciona – como uma estação de passagem, recebendo e direcionando a informação. Essas aplicações ainda se vinculavam ao mundo acadêmico universitário.

Mas não por muito tempo. A possibilidade de associar velocidade e capacidade resultou num modelo totalmente novo de comunicação que, em lugar de partir de um único ponto para muitos, permite interligar, uma a uma, máquinas alimentadas e operadas por sujeitos individuais. Utilizando-se basicamente da mesma tecnologia – ou de seus desenvolvimentos mais avançados, como é hoje o cabo de fibra ótica ou a transmissão por satélite, que permitiu à televisão ou ao rádio transmitir de um para muitos -, viabiliza-se a transmissão de todos para todos, sem perder a rapidez. O formato do modelo passa a ser de rede, que não substitui o de estrela, mas convive com ele, ao mesmo tempo que o vai superando, incorporando, sub-assumindo.

Esse novo modelo apresenta características distintas, que herda de seus antecessores e também o torna diferente de ambos: é de massa, mas permite conservar a individualidade dos que estão na rede; é veloz, e ao mesmo tempo permite interação; é exato, e pode ser usado por muitas pessoas ao mesmo tempo; deixa de ser restrito a uma elite científico-militar, tende a penetrar o cotidiano do cidadão comum, mas herda dos meios de comunicação o caráter de interesse público; e pode ser leviano e superficial como os meios de massa, ou privilegiar a busca da verdade como os recursos científicos, dependendo do modo como a intervenção humana seleciona e significa o conteúdo da comunicação.

O servidor, que no início era passagem e redistribuição de dados científicos, amplia-se incomensuravelmente e pode conectar-se com muitos outros servidores, criando assim capacidade de interligar e para abrigar bancos de dados que antes não se comunicavam: os científicos – com dados e conhecimentos acumulados nas

universidades, nas bibliotecas, na memória individual ou coletiva dos que conduzem investigações e produzem ciência básica; os dados das organizações ou corporações governamentais e privadas – predominantemente voltados para os conhecimentos e condições necessários aos processos de produção; os estratégicos e econômicos – geralmente relativos aos processos de planejamento e gestão no seu sentido mais amplo; os sociais – referentes aos dados e indicadores da qualidade e da equidade dos bens sociais; os dados históricos, culturais, geográficos, ambientais e muitos outros guardados nas bibliotecas; e ainda aqueles que eram próprios dos meios de comunicação de massa clássicos – a palavra escrita e falada, as imagens armazenadas ou transmitidas em tempo real, os movimentos, a animação, a música e todos os sons.

Isso é a rede mundial de computadores – *www* ou *world wide web* –, também chamada de *internet*, uma miríade de comunicações simultâneas de um com um, de poucos com muitos, de muitos com poucos, de muitos com muitos e de todos com todos, que se cruzam e interagem, sem direção pré-estabelecida, seguindo um sentido ou destino que é determinado por cada pessoa ou cada navegante, em função da necessidade de comunicação que ele tem no momento.

Da sua origem acadêmica, a *www* herda a capacidade de absorver, processar, organizar, armazenar e disponibilizar dados; da sua origem, por assim dizer, “popular”, dos meios de comunicação de massa, herda a vocação do espetáculo, a voragem por recursos financeiros e o caráter de interesse público. De ambas, a *www* herda uma vocação de prestação de serviços que, ao juntar as duas tradições, permite ampliar e diversificar infinitamente a natureza desses serviços: de auxílio à pesquisa acadêmica a apoio à prática da pedofilia, passando por serviços de educação, de saúde, de assistência para quem quer vender, comprar, ajudar, namorar. Tudo isso a custos bastante aproximados... Uma banca de jornal virtual e incomensuravelmente ampliada em relação à sua correspondente no mundo físico, dentro da qual tudo que está contido nas centenas de milhões de páginas estabelece relações de utilidade, aproximação, afastamento, identidade, diferenciação, pragmatismo, diletantismo, proselitismo, ensino e aprendizagem.

Essa mudança qualitativa provocada pelo novo paradigma é crítica para a educação e para a escola, e representa um momento novo da história das relações desta com os meios de comunicação em geral. Os meios de comunicação de massa convencionais, para ampliar sua capacidade de repetir e multiplicar um sem número de vezes a palavra, a imagem, o som, o dado, e fazer chegá-los a pontos de recepção que se contam em milhões, tiveram de descontextualizar o conteúdo, desenraizar os sentidos de sua nascente original que é a significação que lhe emprestam a cognição e o sentimento humano. Foi, assim, levada às últimas conseqüências a ruptura entre o signo e a coisa que ele quer representar, que se iniciou com a escrita e foi se aprofundando com o surgimento de processos cada vez mais avançados de comunicação.

A eficiência e eficácia da comunicação massiva é a sua capacidade de homogeneizar os significados, realizando o que os entusiastas chamaram de “verdadeiro milagre”: fazer com que milhões de pessoas recebam a mesma mensagem ao mesmo tempo, utilizando todos os recursos para que seu significado seja padronizado. Quando esses recursos são bem sucedidos, o milagre acontece às custas do esvaziamento da informação daquilo que a transforma em conhecimento: o sentido.

Esse processo, que levou Pierre Lévy a chamar a sociedade contemporânea de “sociedade do espetáculo”, foi visto pela escola como uma séria ameaça à sua missão. Dedicada a dar sentido ao mundo, embora com dificuldade crescente, a escola tem mantido com as *mídias*, e com todo o aparato tecnológico que elas supõem, uma relação ambígua – e quase sempre conservadora – de suspeita e fascínio, afastamento atemorizado ou adesão irrestrita. Isso acontece porque a alma da escola foi forjada no tempo da escrita, quando se constituiu o espaço antropológico chamado de Território por Lévy.

A matriz que deu origem à educação escolar é anterior ao espaço que produz os meios de comunicação – o espaço antropológico da Mercadoria. Ela é patrimonialista e territorialista. Quando a comunicação de massa descontextualiza o conhecimento para poder distribuí-lo, subverte a matriz do Território no qual a escola nasceu e evoca uma ameaça considerável ao fazer escolar. No Território, as

pessoas e bens são fixos, sua localização ou endereço é definida, o espaço é dividido e cercado, sua posição nas instituições hierarquizada de acordo com regras que estão acima da condição humana: a justiça e as leis. Essa ordem territorial é sustentada por um conjunto de saberes e valores transcendentais. Esses saberes, catalogados, divididos, classificados, disciplinados, enfim, são a base tanto dos cânones religiosos quanto dos paradigmas da ciência clássica. E são o núcleo do ensino escolar, a matéria prima que a escola usa para construir sentidos, que embora fixos, fragmentados e dependentes dos sistemas epistemológicos, filosóficos e éticos transcendentais, são relevantes para dar sentido a esse mundo organizado segundo os mandatos do Território.

A escola faz sua parte: disciplina o saber aprisionando-o em disciplinas. Seu modelo de comunicação herda do remoto espaço antropológico Cósmico ou Planetário o formato de um para um, processo que se dá face a face; incorpora do espaço do Território a mediação pela palavra escrita e principalmente a hierarquização: a escola é um lugar onde uns poucos falam desde cima e todos os demais ouvem, desde baixo. Como criação do Território, o fazer escolar descontextualiza o conhecimento para aprisioná-lo em disciplinas e fixá-lo. Os meios de comunicação de massa são criaturas da Mercadoria: descontextualizam o conhecimento para poder reproduzi-lo e repeti-lo infinitamente.

O processo de substituir a imobilidade do Território pela volatilidade do fluxo de mercadorias foi longo mas contínuo. Acompanhando-o, surge primeiro a imprensa, que multiplica a escrita, primeira ruptura do signo e do objeto, e depois tudo o mais que aumenta a velocidade e a cobertura da comunicação. E a cada novo avanço corresponde um grau maior de ruptura entre o signo e a coisa, de descontextualização do conhecimento e conseqüente perda de significado construído.

Ora, feita sob medida para construir sentidos fixos, aluno por aluno, manejando um currículo disciplinarista, é compreensível que a escola tenha sido ameaçada pelos meios de comunicação modernos e pelo espaço da Mercadoria do qual eles são produto. Quem sabe decorra daí a resistência dos educadores em atribuir um lugar para a educação no espaço da Mercadoria, e a percebê-la como

um negócio: afinal só o demônio - chame-se ele globalização, mídia de massa ou FMI - é capaz de desterritorializar o saber humano ao ponto de subverter as fronteiras do conhecimento, usurpando das instituições escolares e universitárias o privilégio de distribuir – compartimentalizado e a conta-gotas, é verdade – o conhecimento do que eram fiéis depositárias e guardiãs, ao qual Paulo Freire se refere como bancário.

Mas ninguém escapa ao fascínio do espetáculo. Vê-se assim, num movimento pendular, as escolas, sobretudo as privadas, serem inundadas com televisões, videocassetes e, mais recentemente, computadores, transformando as novas tecnologias na panacéia para todas as mazelas do ensino. A esse movimento pendular corresponde, num extremo, o zelo xenófobo pelo saber escolar, em outro, a adesão irrestrita a todo e qualquer aparato tecnológico que prometa resgatar o conteúdo e o sentido que o conhecimento escolar parece estar perdendo, para a volatilização e velocidade do fluxo de informação no espaço da Mercadoria.

Quando bem sucedida nesse objetivo, a provisão de tecnologia, sem ressignificar o papel da escola e do professor diante do novo recurso, sem promover a aprendizagem colaborada nos sistemas de ensino - o que aliás não depende de novas tecnologias -, terminam administrando às escolas uma *overdose* da droga na qual já estão viciadas desde sua origem, lá na formação dos estados nacionais territorialistas: a orfandade da significação humana. Não importa que essa droga tenha uma composição nova e que a orfandade do conhecimento ocorra não por sua submissão a sistemas que transcendem o humano e sim pelo esvaziamento que sofre no processo comunicativo.

Esse efeito “perverso” da tecnologia na escola acontece porque o antídoto para o disciplinarismo empedernido não é dado pronto nos fluxos de comunicação nem nas telas da TV, por mais que esta reproduza imagens da “realidade”. Se o que circula na rede, ou aparece na telinha, é apressado, aligeirado, grotesco ou debochado, e se tudo isso compõe um padrão caótico, nada constitui sentido próprio. E principalmente nada constitui sentidos que informem o coração e despertem sentimentos no intelecto, como querem as utopias educativas.

As mudanças na educação são muitíssimo mais lentas do que os avanços da tecnologia. O sistema escolar ainda estava aprendendo a lidar com os meios de comunicação massiva quando surgiram as primeiras aplicações não-acadêmicas da comunicação virtual e interativa. Dito de outro modo, a escola ainda estava tentando entender como o modelo face a face de sua origem tradicional poderia conviver com o modelo de estrela – de um para muitos – e já o modelo de rede se tornou viável.

É possível que no futuro, quando houver perspectiva de tempo para analisar as reformas e políticas educativas da segunda metade do século passado, o movimento que elas viveram deixe de ser um caótico recomeçar como parece a muitos hoje em dia. É possível que a desorientação das políticas educativas dessa época tenha ocorrido porque as iniciativas de reorganizar o conteúdo do saber escolar, visando uma sociedade na qual o conhecimento era distribuído em massa, tenham sido atropeladas pelo surgimento de um novo tipo de sociedade do conhecimento: aquela na qual ele poderá ao mesmo tempo chegar a um grande número de pessoas e ser por elas significado por meio de interações infinitas e pontuais, em redes que se configuram e reconfiguram permanentemente.

As reformas curriculares da última década do século passado já sinalizam que o sistema de ensino percebeu essa mudança crucial no desenvolvimento tecnológico. E muito provavelmente essa percepção decorre, em larga medida, das mudanças nas demandas educacionais, tanto as colocadas pelo processo produtivo como as exigidas pela convivência social e o exercício da vida civil. Aparentemente súbita, mas na verdade produto de um processo que há algum tempo existia em fase germinal, a demanda da sociedade já não é apenas de pessoas que possam armazenar e processar rapidamente a informação, mas que também saibam aplicá-la de modo criativo, analisando, resolvendo problemas, trabalhando em grupos, sabendo ouvir e expressar seus pensamentos.

Pede-se por isso à escola que contextualize o conhecimento. Na verdade, que busque recontextualizá-lo, mas não mais para fixar e dividir, e sim para permitir que cada um construa sentido e compartilhe com os outros. Alguns dos educadores

citados neste trabalho – Jean Piaget, Basarab Nicolescu, Edgar Morin – já formularam teorias e propostas práticas para que isso aconteça.

Na introdução, afirma-se que vale a pena ficar atento. E vale porque, a se confirmarem esses primeiros sinais, é possível que as primeiras décadas do século XXI sejam as décadas de ouro da educação escolar. Em lugar de negar os meios de comunicação de massa, a escola poderá, com as novas formas que a tecnologia da informação propicia para construir e compartilhar conhecimentos significativos, aproveitar a democratização do saber que a disseminação em massa propiciou e superar as suas limitações. Poderá empregar as tecnologias de comunicação para subverter a própria ordem que as gerou, superando a pressa, a fragmentação caótica, o aligeiramento, pela rapidez, pela leveza, pela significação compartilhada, pela exatidão e consistência, características que Calvino supunha para a literatura. Mas a condição para isso é que a escola se torne contemporânea, abandone as normas e disciplinas próprias do Território e aceite desempenhar seu papel no espaço da Mercadoria.

Do mesmo modo como as tecnologias desterritorializaram e descontextualizaram o conhecimento, é preciso utilizar seu potencial para uma reterritorialização e recontextualização. Não voltando ao estágio anterior, mas buscando uma nova ordem de convivência entre os sujeitos, os objetos que eles conhecem e as formas de trocar e negociar seus sentidos. E isso será possível graças aos recursos que as próprias tecnologias criaram, graças ao desenvolvimento das formas de processamento mais seguras e exatas associadas às formas de transmissão mais rápidas e de maior cobertura. Se isto ocorrer, as utopias educacionais poderão estar em vias de alcançarem seus objetivos.

Mas a dificuldade é enorme, porque, como já se analisou, a escola foi engendrada pelo espaço do Território, que divide, cerca, organiza, legisla, institucionaliza, transcende a relação primitiva do homem e da mulher com seu planeta. Sua era ainda é a de *Theos*. Na era de *Logos*, na qual estamos mergulhados, a escola resiste em pagar tributos à Mercadoria e não encontra espaço cômodo nesse território. Até sua adesão irrestrita à sua lógica é conservadora, no sentido de buscar o passado e não prospectar o futuro. Como

habilitá-la então a sobreviver na era de *Halos*, cujo advento talvez esteja em algum ponto incerto do futuro deste século?

A escrita e a educação intencional substituíram os ritos de passagem típicos do clã, pela preparação para pertencer ao Território e suas insituições. Este, como já se disse, precisa fragmentar para cercar, separar, para dar conta da complexidade, reduzir a realidade multidimensional a aspectos unidimensionais, a fim de classificá-la em disciplinas. O Território é o espaço das ciências experimentais clássicas, das religiões poderosas organizadas em intrincados cânones, das grandes corporações, tanto as da velha quanto as da nova economia do Vale do Silício.

Quando o advento do espaço da Mercadoria tornou o conhecimento um "diferencial de competitividade", posicionando a educação como produto diante de um mercado ávido por novos talentos, a cultura educacional, sentindo-se ameaçada pelo novo refugiou-se no velho, negou-se a qualquer negociação com o gênio do mal capitalista, empurrando muitos educadores bem intencionados a lutar com moinhos de vento: a globalização, o FMI, o Banco Mundial, o neoliberalismo.

Sem pagar tributo à Mercadoria, a educação não conseguiu usar o novo para engendrar o futuro: deixou sem resposta o verdadeiro perigo que é a falsa idéia de que os fluxos ou redes de comunicação e os aplicativos que eles colocam em ação podem, facilmente e por si só, superar a fragmentação e reconstruir a unidade do conhecimento. Esta ilusão que o espaço da Mercadoria quer vender aos educadores, não foi desmistificada porque, para fazê-lo, é preciso estar dentro do espaço da Mercadoria, e não refugiar-se dele nos compartimentos do Território que lhe antecede.

Ao invés de desmistificar a ilusão tecnológica dos circuitos informativos velozes e das redes de comunicação em tempo real, dissemina-se cada vez mais a idéia de que é preciso treinar os professores para manejar aparatos tecnológicos cuja produção e venda interessa a todos os atores do espaço da Mercadoria. Pouco ainda se discute sobre o uso da tecnologia a favor do conhecimento significativo para construir inteligência na escola e sobre como aproveitar esse imenso potencial para ir da informação ao conhecimento, deste à sabedoria e desta à visão, como

propõe Arthur Clarke. Mas será esse um ideal valioso para a sobrevivência da instituição escolar?

A resposta leva a outra pergunta: faz sentido entender este diferencial, que o capitalismo turbinado pelas tecnologias da informação está atribuindo ao conhecimento, como o começo de uma nova era para a escola, um processo cujo desenlace reside ainda na incerteza? Será possível construir a identidade da educação escolar num novo espaço, o do saber, cujos sujeitos serão coletivos inteligentes que se reconhecem, acolhem, incluem, em função do que sabem, e não apenas do lugar que ocupam no espaço do Território e da Mercadoria? Como fazer a escola negar o presente em favor de outro futuro e não por nostalgia do passado? A resposta já ensaiada antes neste texto é positiva e atrevida.

A escola nem sempre faz parte das análises de pensadores como Pierre Lévy. Mas para os educadores ela é um caso de amor tão antigo que vale a pena o esforço de descobrir seu lugar nas profecias como a que esse autor constrói. Para isso, pode-se partir de outra constatação: gostem ou não alguns profetas do nosso tempo, a matéria prima da escola tem sido o saber.

Hierarquizado, implodido pela mídia, negado, afirmado, rejeitado, desejado, fragmentado, distribuído a conta-gotas ou padronizado para massificação, é próprio da instituição escolar trabalhar com o saber. O conteúdo dos mitos transmitido pela linguagem; a escrita, tão ciosamente guardada que libertou a linguagem da escravidão das coisas e deu voz duradoura à ciência e às abstrações; o conteúdo dos livros impressos e o conteúdo desencarnado dos meios de comunicação, outra coisa não são que as muitas versões históricas da matéria da prática educativa. A instituição escolar tem sido assim cúmplice, mas também vítima, dos maus tratos que o Território e a Mercadoria impuseram ao saber.

Por outro lado, os indícios de que vão surgir comunidades virtuais que falam, ouvem, argumentam, sentem, incluem ou excluem, já estão presentes na vida social. Que essas comunidades venham a se constituir em coletivos inteligentes é um futuro que, mesmo sendo imaginável, seria impossível há algumas décadas, mas hoje já pode ser declarado não só cientificamente possível como tecnicamente factível. Tão perigoso como afirmar que o espaço dos coletivos

inteligentes já é uma realidade é deixar de reconhecê-lo nos interstícios das redes, insinuado em vários movimentos e tendências já em curso:

- a diluição das fronteiras científicas na tecnociência da biotecnologia, da nanotecnologia, da física quântica, um paradigma emergente no qual os grandes paradigmas molares da ciência experimental clássica vão sendo substituídos pelo múltiplo molecular, pontual;
- o reconhecimento crescente das organizações e corporações de que a economia e a competitividade dependem da gestão das competências que o conhecimento constrói;
- a possibilidade concreta que as tecnologias oferecem de agir no local sem ignorar o global, base de toda a doutrina e militância ecológicas;
- a valorização de características culturalmente femininas como intuição, improviso, sensibilidade, atenção aos detalhes e adaptabilidade;
- o crescente interesse das corporações tecnológicas na produção de inteligência humana - um outro “vale do silício” que descobre o valor do *human ware* sem o qual o *hard* e o *software* tornam-se cada vez mais suscetíveis às flutuações da Nasdaq.

Uma bifurcação rica de possibilidades já pode ser percebida. As redes e circuitos, próprios do espaço de circulação da mercadoria, criaram as condições tecnológicas para o surgimento dos coletivos inteligentes. Resta ver se haverá vontade política e políticas capazes de transformar o factível em realidade. Para a utopia educacional apresentada neste trabalho, a factibilidade vai precisar, ainda que não exclusivamente, do serviço da escola.

Pela primeira vez na história da humanidade, inscreve-se a possibilidade real de muitas pessoas manipularem ao mesmo tempo muitos signos e todas elas trocarem, em tempo real, os diferentes significados como se estivessem interagindo no mundo real. A *internet*, a vídeoconferência são apenas o começo desse processo. O inimaginável torna-se imaginável e rapidamente possível para logo em seguida mostrar-se factível: preservar a singularidade e a diversidade dos indivíduos, sem perder o ganho de escala que a mídia de massa possibilitou. Que outro ideal vem a educação escolar perseguindo há tantas décadas? Que outro espaço institucional

pode portanto contribuir para a constituição dos sujeitos desses futuros coletivos inteligentes?

Se no ciberespaço torna-se possível o reencontro do significado com o objeto, um significado construído no próprio âmbito de um saber que se sabe e por isso reconhece e acolhe o outro, não poderá a instituição escolar redimir-se da fragmentação que impôs ao saber, educando os futuros protagonistas do ciberespaço?

O atrevimento da resposta é que, sendo a escola uma instituição do Território, se quer que ela ajude a fazer o trânsito para o espaço do Saber, apropriando-se da tecnologia gerada pelo espaço da Mercadoria e servindo de incubadora dos coletivos inteligentes que vão habitar esse possível espaço do Saber. Mas, para fazê-lo, ela precisa desconstruir sua identidade territorial, ajudar a sociedade da mercadoria e do conhecimento a se desenvolver para que possa, quem sabe, transformar-se na sociedade do saber compartilhado.

À educação coube – e ainda cabe – assistir a sujeitos imaturos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sua missão tem sido tutorar crianças e jovens nas etapas de aquisição e formalização da linguagem, desenvolvimento do raciocínio, internalização dos signos e códigos sociais que presidem a convivência e outras tarefas do desenvolvimento da vida infantil para a vida adulta.

Ora, nenhum coletivo inteligente conseguirá constituir sujeitos sem arcar com o ônus de zelar por sua maturidade, porque ninguém nasce sujeito da comunidade humana, seja ela a do Território ou a da Mercadoria. Antes, é preciso viver a experiência de um espaço, ao mesmo tempo protegido e aberto, no qual os elementos de uma situação são organizados a partir de intenções específicas, para que os seres humanos sobrevivam à vulnerabilidade com que nascem e aprendam o que se quer que seja aprendido.

Não é por acaso que esse espaço protegido é primeiramente o da família: parte do processo de desenvolvimento é determinado pela condição biológica, circunstância insuperável do habitante do espaço Terra, no qual o vínculo familiar, tribal, do clã, é determinante. Quando o Território se institui como espaço antropológico, a educação formal se faz necessária como continuidade do abrigo

familiar, responsável por seguir garantindo o ambiente adequado para que os indivíduos cresçam e aprendam. Não apenas as aprendizagens propiciadas pela relação primitiva, familiar – a chamada socialização primária – mas as aprendizagens que são demandadas pela vida social. Primeiro aquelas necessárias ao Território, das quais ela tem dado conta, depois as demandas de conhecimento colocadas pela Mercadoria, com as quais a escola ainda briga e, num futuro talvez próximo, as aprendizagens que serão necessárias para viver e conviver na sociedade do saber.

A educação é insubstituível para constituir sujeitos. Mas a escola não o é. E o mundo escolar percebe isto, reage a isto, quando elege a mídia como responsável por suas mazelas. O que faz a cultura escolar ser reacionária em face da mídia, ou, dito de outro modo, o que faz a mídia ser ameaçadora para o mundo da escola, é o fato de que ela não tem conseguido concorrer com a sedução do espetáculo porque seu ritmo é ou lento, ou apressado, nunca rápido e ágil. O ritmo da escola é o das burocracias, das alfândegas e guichês, dos carimbos e normas, marcas registradas do Território. Enquanto isso, a sociedade do conhecimento cria outros espaços de aprendizagem, mais sintonizados com o voraz apetite dos fluxos e das redes por novos significados que possam ser desencarnados, reproduzidos, repetidos. E, sobretudo, mais sedutores para as crianças e jovens.

A cultura escolar se dá conta de que pode ser dispensada. A desconfiança e o temor de que o computador venha a substituir o professor são as versões mais recentes da reação escolar conservadora. Até agora, essa ameaça assusta; mas não é mortal. No entanto, já se pode prever que, se os desafios postos diante da escola pelo mundo do espetáculo são assustadores, seu confronto com as redes de comunicação interativa será, desta vez sim, uma batalha de vida ou morte.

Tudo indica que, se a escola não mudar, o século XXI assistirá à sua extinção, porque outros espaços formadores de sujeitos de coletivos inteligentes surgirão para preencher o vazio que a educação escolar deixa, ao ficar de costas para o futuro e voltada, chorosa, para um passado que não tem retorno.

Para continuar sendo indispensável, a escola deve fazer uma dupla desconstrução de sua identidade. A identidade de espaço no qual se aprendem

apenas as normas, transcendências e ciências identificadas com o Território precisa ser reconstruída em espaço no qual se aprendem, sim, as competências necessárias à circulação da Mercadoria. Esse é um tributo que ela não pode deixar de pagar.

Mas se não quiser enredar-se nas redes virtuais de conhecimento disponibilizadas no espaço da Mercadoria, terá que olhar para diante, para o próximo desafio: reconstruir-se, ela própria, como coletivo inteligente. Só assim deixará de reagir e será pró-ativa no mundo do espetáculo, do qual a "sociedade do conhecimento" é a face mais intelectualizada, e poderá estender a mão para o futuro ainda indeterminado da sociedade do saber.

Dessa forma, quando se afirma que a escola *pode* servir à transição para o espaço do saber, vale dizer que não é qualquer escola que se qualifica para isso, e sim aquela que se candidata a ser parceira, sujeito, coletivo inteligente e ajudante do parto da sociedade do saber pela sociedade do conhecimento que será, sem dúvida, um parto com dor.

E eis que chegamos às políticas educativas, pois se não é qualquer escola, também não é qualquer política educativa que pode apoiá-la para responder às demandas da sociedade do conhecimento e qualificar-se para a do saber. Podemos, agora, arriscar uma definição menos convencional do que as encontradas nos manuais de gestão educacional: as políticas educativas deste milênio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em feitos, em atos concretos, em programas e ações educativas que ajudem a fazer de cada escola um coletivo inteligente, a incubadora dos coletivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber.

Utopia? Excesso de otimismo? Não, apenas esperança, alimento da utopia que se reconhece difícil de realizar. No final de 1999 a mensagem de Rubem Alves, citada a seguir, circulou na *internet*:

"Hoje não há razão para otimismo. Hoje só é possível ter esperança. A esperança é o oposto do otimismo. Otimismo é quando, sendo primavera do lado de fora, nasce a primavera do lado de dentro. Esperança é quando, sendo seca absoluta do lado de fora, continuam as fontes a borbulhar dentro do coração. Otimismo é alegria "por causa de": coisa humana, natural. Esperança é alegria "a despeito de":

coisa divina. O otimismo tem suas raízes no tempo. A esperança tem suas raízes na eternidade. O otimismo se alimenta de grandes coisas. Sem elas, ele morre. A esperança se alimenta de pequenas coisas. Nas pequenas coisas ela floresce. Basta-lhe um morango à beira do abismo. Hoje é tudo o que temos ao nos aproximarmos do século XXI: morangos à beira do abismo, alegrias sem razões. A possibilidade da esperança".

Se existe um Deus das pequenas coisas, ele deve ser o protetor dos educadores. Tratemos, então, de inventariá-las. Tratemos de analisar as políticas educativas diante do desafio de construir a escola do século XXI.

As políticas educativas como espaços de negociação de consensos

Because of our technology we can restructure our education system. Because of our commitment to democracy we must do it. The image of a student acquiring powerful knowledge previously inaccessible to all children, puts a spotlight on a new ways in which privilege breeds greater privilege. Having a personal computer and the freedom to use it to follow personal learning gives access to a new world of knowledge. If some are left out, the gap between the "haves" and the "have nots" will grow exponentially. Seymour Papert & David Cavallo

Ainda que seja imaginável, possível e factível, é preciso perguntar se a escola, coletivo inteligente incubador da inteligência coletiva, aluno por aluno, é um ideal valioso, desejado. Este é o espaço do grande diálogo, da grande negociação das políticas educativas com a burocracia, o parlamento, o governo, a igreja, o sindicato, enfim, os guardiães do Território, com seus interesses, suas leis, instituições, normas reguladoras da vida escolar de todo dia e do comportamento de seus muitos sujeitos - políticos, dirigentes partidários, gestores, diretores de escola, supervisores, inspetores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos, imprensa, opinião pública.

O consenso parece fácil porque a educação padece de uma falsa unanimidade na sociedade. Mas se for para valer é um consenso difícil diante dos muitos interesses em jogo e do imediatismo da maior parte deles. Calvino

constrói um verdadeiro manual da política educacional com suas magistrais propostas para o próximo milênio. Melhor dizer, um guia de navegação.

As propostas do escritor italiano deveriam ser seis, mas foram cinco, porque a morte o levou antes de concluí-las. Mas em seus rascunhos já estava nomeada aquela que seria a sexta e última proposta, pela qual começamos: **a consistência**. Pode-se imaginar o que escreveria Calvino sobre a consistência e adotá-la como um dos critérios de teste para o consenso a ser construído visando transformar a escola em inteligência coletiva. Citemos apenas alguns dos nós a serem desatados pela negociação.

- Para facilitar uma escola que ajude a criar comunidades inteligentes, será preciso uma política educativa que promova a iniciativa e a autonomia das comunidades escolares e aposte que há vida inteligente no planeta escola. Caso contrário, como poderão elas incubar um futuro de autonomia, se não podem exercê-la em sua própria organização e assuntos domésticos? Estarão os políticos, os dirigentes, os gerentes, a burocracia territorial escolar dispostos a promover uma autonomia verdadeira? Como reagiriam diante de processos tão singelos como, por exemplo, mandar o dinheiro diretamente para a escola, de acordo com o orçamento feito por ela, para citar apenas um, para não falar do mais difícil, que é a autonomia para gerir seu orçamento e contratar sua equipe de profissionais?
- A política educativa que faça frente ao atrevimento de uma proposta como esta terá que fortalecer a diversidade. Estariam os professores dispostos a acolher a diferença? Numa comunidade inteligente, os saberes de cada um são reconhecidos por todos. Estariam as universidades que formam os professores de acordo que os saberes acadêmicos tenham o mesmo valor dos saberes práticos?
- A escola incubadora de inteligência coletiva deverá estar aberta para o mundo do saber como um todo, não apenas para aqueles saberes que credenciam à continuidade de estudos. No momento em que os pais compreendessem o alcance da proposta, estariam eles dispostos a abrir

mão da preparação de seus filhos para fazer o exame de ingresso no ensino superior?

- Para incubar inteligência coletiva, a escola precisará desenvolver seu próprio projeto pedagógico. Estariam os professores dispostos a fazer do projeto pedagógico um exercício de construção da inteligência coletiva da comunidade escolar, abrindo mão de seus direitos ou privilégios corporativos, de seus domínios disciplinares, heranças do Território demarcador?
- Escolas inteligentes supõem professores e alunos com direito a voz e voto na definição das normas de convivência. Estariam os diretores dispostos a abrir mão de seu poder e construir liderança legítima na escola?
- Para que as comunidades escolares tornem-se coletivos inteligentes na sociedade do saber, elas precisam aprender, usando a tecnologia da informação, o que requer não só os recursos básicos de ensino e aprendizagem, mas também aqueles que são indispensáveis à incorporação da tecnologia da informação de modo eficaz, isto é, no dia a dia do trabalho escolar. Para que isso aconteça vai ser preciso negociar algumas condições indispensáveis: (a) que a provisão de aparatos tecnológicos para a escola pública ou privada deixe de ser uma ação destinada a obter dividendos políticos, no caso da primeira, ou de marketing, no caso da segunda, e aconteça segundo um plano estratégico, sustentável a longo prazo; (b) que existam recursos para garantir, primeiro a cada professor e sala de aula, depois a cada aluno ou grupo de não mais de cinco alunos, acesso a recursos tecnológicos que sejam suficientes para torná-los parte da prática cotidiana como são hoje o giz e o quadro negro, com conexões velozes para não quebrar o ritmo do trabalho escolar e não desperdiçar um tempo que a instituição não dispõe; (c) que diretores e outros gestores libertem a tecnologia dos sinistros laboratórios de informática, nos quais o uso é pontual, excepcional mesmo, a ponto de tornar-se uma cerimônia em vez de uma rotina corriqueira; (d) que os responsáveis pela formulação e implementação da política educativa

queiram, e possam, promover as reformas gerenciais e institucionais necessárias para obter e dirigir, de modo sustentável, recursos de vulto à provisão de tecnologia às escolas.

- Finalmente, é preciso lembrar que é no espaço das políticas educativas que vai ser negociado o consenso sobre equidade e justiça na distribuição dos benefícios da tecnologia da informação às escolas: será esse benefício para poucos ou para todos? Como distribuí-lo de modo a não aprofundar e, se possível, diminuir as diferenças sociais na educação?

É amplo o âmbito da política educativa como espaço de negociação. É árduo construir consensos que efetivamente dêem sustentação política de longo prazo às ações e programas de execução das políticas, garantindo continuidade com rapidez, mas não às pressas, com consistência não improvisadamente, tal como tem sido o estilo de muitas gestões políticas da educação.

As políticas educativas como espaço científico e técnico

The problem with education is a shortage of bold, coherent, inspiring yet realistic visions of what education could be like 10 and 20 years from now. Vision is the key to how policy-makers and educators can participate in forging an education to match the needs and opportunities of the new century. But vision is also the key to what this education should be about.
Seymour Papert & David Cavallo

Uma das "pequenas" coisas que vão nos permitir ter esperança é nossa capacidade de educar pessoas que são sujeitos do saber. Qual é o arsenal da psicologia de desenvolvimento e aprendizagem, da didática e da pedagogia, que nos dará segurança? Como ensinar para que o aluno aprenda sem o confinamento disciplinar? Como criar cabeças bem feitas em vez de continuar enchendo cabeças jovens de conteúdos enciclopédicos, muitos dos quais já estão sendo contestados pela tecnociência contemporânea? Como se aprende a física, e em que isso difere da aquisição das linguagens?

Como, na prática, colocar em ação um currículo interdisciplinar e contextualizado? Já sabemos quais são as competências que precisam ser

construídas para promover coletivos inteligentes? Temos uma noção bastante próxima. Mas entre a listagem verbal das competências para a sociedade do conhecimento e a construção de uma didática que saiba construí-las, aluno por aluno, há ainda um longo caminho a percorrer.

Sem ações destinadas a disponibilizar para as escolas os dois insumos mais importantes do processo educativo – os professores e os recursos pedagógicos –, não será possível que elas se tornem comunidades que aprendem. Abre-se aqui um espaço da maior importância para as políticas educativas atuarem como políticas, no seu sentido mais amplo: diretrizes e projetos que promovam o inventário de tudo o que sabemos e a invenção de novos saberes pedagógicos mais adequados à constituição de indivíduos que saibam pensar junto, especialmente daqueles que deverão liderar esse processo – os professores.

A produção de insumos técnicos que apoiem a escola na construção de inteligência coletiva é uma tarefa grande demais para ser realizada apenas pelo governo, e até mesmo apenas pelos sistemas educacionais públicos ou privados. O principal desafio que as políticas educativas vão enfrentar como espaços técnicos e científicos é o imperativo de agir com agilidade e flexibilidade, tal como requerem as novas tecnologias da informação, que sofrem mutações e progressos permanentes. Algumas tarefas indispensáveis dessa política podem ser encontradas nas idéias de Michael Fullan : (a) a primeira delas é imprimir agilidade à ação educacional e à atividade escolar, para superar o atraso contínuo que estas apresentam face à evolução da tecnologia; (b) em segundo lugar, induzir e articular saberes, talentos, enfim o arsenal cultural, científico e técnico existente nas universidades, nas grandes organizações governamentais ou não, nas médias e pequenas empresas, e canalizá-los para a produção de insumos pedagógicos com especial atenção para a formação de professores; (b) em terceiro lugar, sensibilizar a sociedade para iniciativas de apoio ao desenvolvimento das escolas; e (c) finalmente, estimular a abertura, permeabilidade e porosidade das escolas para absorver os talentos da sociedade.

Na plenitude do exercício de seu espaço como ciência e como técnica, a política educativa se transformaria, ela própria, num coletivo inteligente. Estão já testados os modelos de gestão, os circuitos para troca de informações e de sentidos que poderiam dar realidade a uma política educativa mais consoante com os desafios da sociedade do conhecimento, que pode caminhar para a sociedade do saber?

Como aprender as lições de iniciativas que conseguem fortalecer os provedores de conteúdos e soluções pedagógicas e tecnológicas, como a comunidade universitária, as grandes corporações, as organizações não-governamentais e todos os movimentos sociais, as pequenas empresas provedoras de serviços, visando aproveitar seu talento para a melhoria do ensino e da aprendizagem? Ou, dito de modo mais simples: como fazer política educativa de modo inteligente, compartilhando com outros setores da gestão social e evitando o monopólio político que o estado ou as corporações empresariais querem ter do processo de introdução da tecnologia nas escolas? Aplicando às políticas educativas as propostas de Calvino: como atuar na educação com a **rapidez** e a **exatidão** que este milênio vai cobrar de todos os setores da vida social, superando a pressa e a improvisação que caracterizaram as políticas educativas do século passado?

As políticas educativas como espaço de ação

As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...
Italo Calvino

De todas as propostas que Calvino faz para o próximo milênio, a **leveza** é a mais sedutora, a mais fácil de ser percebida intuitivamente e a mais difícil de explicar.

A expressão "comunidades inteligentes" desperta de imediato o sentimento de leveza porque associada ao imponderável, ao virtual, ao ciberespaço, no qual tudo que é sólido se dilui em múltiplas significações que

mudam permanentemente. Pode-se, portanto, deduzir que a escola que incuba o coletivo inteligente e a pedagogia que ela pratica precisam ser leves. Logo, a leveza precisa estar presente na política educativa que lhes corresponde.

Ainda no plano da intuição, podemos inventariar o "leve" e o "pesado" na política educativa: a flexibilidade, a maleabilidade, a abertura para negociação são leves; o centralismo nepotista, o clientelismo são pesados; as normas detalhadas, os controles prévios e cartoriais são pesados e, levíssimas, as orientações que propõem alternativas e incorporam o erro como parte da prática com a qual se aprende; leves são os processos de negociação, que têm como referência as competências a serem constituídas nos sujeitos dos coletivos inteligentes; pesadíssimos, aqueles que têm referência nos interesses eleitorais ou corporativos; pesadíssimos, também, são os padrões arbitrários e descontínuos de gestão; leves, todas as estratégias de descontração de poder e de prestação de contas. E, *last but not least*, são leves todos os processos e iniciativas para comprometer a sociedade com a provisão de educação; e extremamente pesados os vícios do estado provedor, que quer fazer tudo e não faz nada bem feito, nem fortalece as organizações, empresas, movimentos que querem e podem produzir serviços, mercadorias e todo o tipo de insumos para a melhoria do trabalho escolar.

O exercício poderia seguir adiante, mas há outra proposta de Calvino que precisa ser incorporada no mapa de navegação da política educativa em ação: a **visibilidade**. Coletivos inteligentes são transparentes, expõem os significados, submetem-nos às avaliações dos outros saberes. Dessa forma, as políticas educativas em ação precisam ser visíveis, palpáveis, para facilitarem a escola incubadora de coletivos inteligentes. Não se criou ainda, em educação, processos mais eficientes para tornar visível o trabalho escolar, e as políticas que o sustentam, que as avaliações de processo e de resultados com critérios objetivos e transparentes.

O maior pecado das políticas educativas que quiserem promover escolas de coletivos inteligentes será a padronização e a uniformidade. A

proposta de **multiplicidade** de Calvino cabe aqui como uma luva. É da natureza mesma dos coletivos inteligentes manter o singular sem perder o ganho de escala dos grandes números. Além disso, é inútil gastar tempo e dinheiro para garantir uma uniformidade que o mundo virtual, ao qual os protagonistas da educação passam a ter acesso, destrói e reconstrói permanentemente. A multiplicidade diz respeito à inclusão. Excludente é tudo aquilo que precisa de um espelho para identificar-se, porque não consegue se ver na diferença do outro. A política educativa que vai sustentar a escola do século XXI terá na diversidade, na multiplicidade e na inclusão seus princípios propulsores.

Completa-se, com isso, o guia de navegação inspirado em Calvino. As tais pequenas coisas das quais dependem nossa esperança. Ao avaliar o verdadeiro tamanho dessas pequenas coisas, não se pode mesmo ser otimista. Só se pode ter esperança de que, aluno por aluno, a escola consiga construir inteligência que se compartilha. E que se as políticas não puderem ajudar, pelo menos não as atrapalhem nesse empreendimento.

As políticas educativas como espaço ético

É válido lutar para que nossas organizações não sejam negativas por negligência mas positivas por vontade.
Fullan & Hargreaves

A transformação das escolas em comunidades inteligentes tem, em si mesmo, um sentido ético: dá valor à identidade própria e à autonomia da instituição escolar e aposta no protagonismo de seus atores para acertar, errar e aprender com os próprios erros. O valor atribuído a esse objetivo demarca o espaço ético das políticas educativas destinadas a apoiar as escolas para alcançá-lo. A forma como esse valor for perseguido, na prática dessas políticas, é que vai mostrar se existe coerência na negociação; respeito ao talento e à cooperação da sociedade; agilidade, flexibilidade e rapidez para

conduzir a negociação e catalisar os talentos sociais em favor da escola; leveza e transparência nas ações de implementação e respeito à diversidade dos atores.

Dito de outra forma, a ética das políticas educativas, como de toda e qualquer política, se constrói a partir da prática. Numa perspectiva que dá à prática o primado sobre a doutrina e a ideologia, não cabe uma ética de valores absolutos ou transcendentais. Cabem apenas aqueles valores que puderem ganhar expressão concreta em ações, cujos resultados são tão imperfeitos quanto o são todas as ações na escala humana.

Valendo-se das categorias de Pierre Lévy, pode-se afirmar que as políticas que visam à construção de escolas como coletivos inteligentes não têm poder nem obrigação de promover o Bem – elas são uma *utopia do instável e do múltiplo*, espaços de possibilidades permanentemente negociados. Respondem à ética do melhor, não à moral do Bem absoluto, que é incompatível com a negociação. Se há negociação, há concessão. O Bem, por ser absoluto, não pode admitir nada exterior a si mesmo, não responde à concessão.

"Estático, definitivo, fora de contexto, o Bem impõe-se a priori acima das situações, ao passo que o melhor (o melhor possível) é situado, relativo, dinâmico e provisório. O Bem não varia, o melhor difere em toda parte. O Bem contrapõe-se ao Mal, ele o exclui. Já o melhor "compreende" o mal, uma vez que, logicamente, equivalente ao mal menor, contenta-se em minimizá-lo".

Ponto de bifurcação, o oposto da conclusão

*Se não te desviares de teu caminho, chegarás exatamente ao destino a que ele leva.
Provérbio chinês.*

Não é preciso lembrar que este século está vendo esgotarem-se, e rapidamente, as matrizes que deram origem às políticas sociais em geral, nas quais se incluem as educativas, bem como os paradigmas filosóficos, científicos e políticos que lhes deram sustentação. Não se pode deixar de

considerar seriamente, como sugere Laszlo, que estamos completando uma mudança iniciada há pelo menos dois séculos, quando a Revolução Industrial inaugurou um período de criação tecnológica ímpar na história humana, que ainda está plenamente ativo no espaço da Mercadoria.

A tensão entre o desenvolvimento tecnológico e as relações sociais e econômicas foi permanente ao longo de todo o século XX, e desemboca agora num questionamento dos valores, das normas de conduta, das concepções. Essa fase é crítica porque, se há a possibilidade de irromperem novos padrões de cultura mais compatíveis com os avanços científicos e técnicos, há também o perigo de que as tensões se tornem incontroláveis, levando a um colapso destrutivo, não a uma irrupção criativa.

Nada é mais forte para ilustrar essa afirmação de Laszlo do que o espetáculo diário que está sendo servido na mídia nos últimos meses: alta tecnologia convivendo com normas tribais que se alimentam da exclusão; mulheres vestidas com os panos da opressão, consultando computadores de última geração; milhões de petrodólares investidos em tecnologia de quarta geração que possibilite censurar (quem diria!) a internet; aviões de último modelo enfrentando-se com jumentos de carga.

A educação e suas políticas não podem ignorar esse quadro de conflito entre permanência e mutação. No quadro de incertezas, a bifurcação identificada por Laszlo é como uma bússola artesanal, caseira mesmo. Mais oscila que orienta na direção do norte. Precisamos escolher o destino, porque há uma alerta inexorável no velho provérbio chinês citado na epígrafe deste sub-título, sobre cuja obviedade e lógica impiedosa vale a pena refletir.

Pode-se usar, para isso, uma imagem da cena final do primeiro filme da série "O Planeta dos Macacos": diante do humano que fugia com sua fêmea, um símio jovem pergunta ao ancião do bando: - "Afiml, o que de tão misterioso existe do lado proibido? O que eles vão encontrar?" A resposta do velho símio é curta e amendrontadora. Ela é ouvida em *off*, enquanto o par de humanos olha horrorizado para as ruínas de uma Nova Iorque devastada pela

guerra nuclear: "Eles vão encontrar o seu destino". Se o destino que o tempo presente nos aponta é assustador, é preciso mudar a rota.

Não aos solavancos. Na educação, precisamos de uma estratégia de mudança que dê conta da arte de mudar com rapidez e leveza, preservando a criança ao jogar fora a água do banho. Quem sabe nossas políticas educativas deixariam de ser um eterno recomeço...

Se a matriz do estado benfeitor já não nos serve, não é nem a privatização nem a estatização que vão nos servir, já que todas são farinhas do mesmo saco: produtos dos paradigmas abrangentes do território-nação, dos cânones do estado e da igreja onipresentes. Faz pouco ou nenhum sentido discutir centralização e descentralização em si mesmas, ou as tantas formas pelas quais se pode financiar o serviço educacional, sem antes escolher o destino e acreditar no que ele não é e no que é: não é inimaginável, é cientificamente possível, tecnicamente factível e eticamente desejável.

A educação precisa tornar-se uma prática que anda para a frente e deixe de lado o exercício circular em torno dos eixos oferta-demanda, centralização-descentralização, público-privado, neoliberalismo-humanismo, mercado-planejamento, entre outros. Quando o destino é claro, o melhor caminho é o linear. O resto é mediação da ciência e da técnica.

O equipamento cultural da ciência, da técnica, dos valores partilhados, das linguagens que ajudam a expressar as visões é o que vai ter valor para identificar, na bifurcação, o caminho que, ao levar à irrupção de uma cultura nova, impõe parar de pensar na decomposição da cultura existente. É possível que a nostalgia ou denúncia do velho e do que é ruim no presente, lamúrias tão frequentes na educação, torne difícil para a inteligência educativa sonhar e ter a visão do novo.

Mas Santo Agostinho já tinha dito que *só existe o tempo presente: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro*. Só levaremos para o futuro aquilo que conseguirmos construir agora. Daí a importância da lição que o humano do filme aprendeu, ao ver, aterrado, a destruição de um presente que ele deixara intacto, num futuro tenebroso que

só ele conhece porque viajou no tempo. Um futuro que seus contemporâneos não sobreviveram para ver porque não temeram suficientemente o destino que haviam definido para si mesmos, e por isso não se desviaram de seu caminho.

Para escolher o destino, não basta erigi-lo objeto de desejo. É mister compreender e dominar sua dinâmica, já que ele sempre terá um componente de imprevisibilidade e incerteza. E aqui se encontra um consolo final. O espaço do saber, o coletivo inteligente a que Pierre Lévy se refere, outra coisa não é, no caso da educação escolar, que a proposta de Bethelhein para evitar outros holocaustos como aquele do qual foi vítima: um "coração informado". Ou o equilíbrio entre a emoção e a regra, proposto por Domenico De Masi, ou a sabedoria, condição de toda a virtude, segundo Sócrates. Na verdade, a sabedoria tem povoado os sonhos de muitos educadores, uns poucos dos quais citados ao longo deste trabalho. Em recente *Call for Action*, de Seymour Papert, ela se transforma num apelo dramático. Mas muito antes do nascimento de Cristo já era imaginável, ainda que só agora, no começo do século XXI, possa tornar-se possível e factível.

Vista assim, esta proposta inacabada até que é modesta: morangos que estão há muito tempo à beira do abismo e que só agora dispomos das ferramentas para colher. Não vamos desperdiçar esta oportunidade com debates ideológicos sobre o estado e o privado, o centralizado e o descentralizado, o mercado e a negação do mercado, e outros moinhos de vento que respondem à moral do Bem. O deus das pequenas coisas é o guardião da moral do melhor, de um "mais perfeito" que, por ser repleto de imperfeições, poderá sempre evoluir para o melhor possível, equivalente do mal menor.

São vagos os termos. Mais que isso, são rudimentares. Uma vez concluído o texto, a leitura crítica mostra que, por falta de categorias mais depuradas, há necessidade de retomar várias vezes idéias que ficaram descosturadas. A lógica não linear da exposição não resultou numa lógica circular espiralada, produtiva, mas na de um círculo repetitivo, quase vicioso.

Mesmo assim, espera-se que cumpra a finalidade, para a qual foi escrito, de provocar reflexão divergente, subverter e perturbar velhos conceitos impregnados na epiderme mental dos educadores e, oxalá, iniciar o caminho de busca de uma nova maneira de formular, implementar e avaliar políticas educativas sintonizadas com o *mind set* do terceiro milênio: coerente e equitativa na negociação; rápida e precisa na articulação de recursos técnicos e científicos; leve, transparente e múltipla na ação.

Indicações bibliográficas das inspirações

CALVINO, Italo. *Seis Propostas Para o Próximo Milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

LÉVY, Pierre. *Inteligência Coletiva - Por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

LASZLO, Ervin. *Macrotransição: O Desafio para o Terceiro Milênio*. São Paulo, Axis Mundi, Antakarana/Willis Harman House, 2001.

PLATÃO. Protágoras. In: <http://www.filosofia.org/cla/pla/protbil.htm>

BETHELHEIM, B. *Coração Informado*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1959.

ALVES, Rubens. *Otimismo e Esperança*. Mensagem recebida pela internet. Dezembro de 1999.

MORIN, Edgar. *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

_____ *A Cabeça Bem Feita. Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. São Paulo, Bertrand Editora, 2001.

DE MASI, Domenico. *A Emoção e a Regra. Os Grupos Criativos na Europa de 1850 a 1950* (org). Rio de Janeiro, José Olympio, 1999.

DE MASI, Domenico. *Se a vida sofre mudanças também a escola deve mudar*. In www.revistadigital.com.br

PAPERT, Seymour & CAVALLLO, David. *The Learning Hub. A Call for Action at Local and Global Level*. In <http://learning.media.mit.edu>

- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, TRIOM, 1999.
- PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1996.
- CORNELLA, Alfons. Trabalhos publicados em www.infonomia.com com destaque para: *Educación y Creación de Riqueza e Educación Digital como Estrategia de Conocimiento*.
- NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, TRIOM, 1999.

Bibliografia recomendada

- ALAVA, Séraphin (org). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelas, De Boeck Université, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madri, Alianza Editorial, 1997 (3 volumes).
- PAPERT, Seymour. Let's Tie the Digital Knot. *In Technos Quartely for Education and Technology*. Vol7, num. 4, 1998 (versão virtual encontrada em <http://learning.media.mit.edu>)
- REICH, Robert. *The Work of Nations*. New York, Vintage Books, 1991.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *A Arvore do Conhecimento*. São Paulo, Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y Lenguajes em Educación y Política*. Santiago, Hachette-CED, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto, Porto Editora, 1995.
- _____ *Dix Nouvelles Compétences por Enseigner*. Paris, ESF Éditeur, 1999.

TRIPATHI, Arun Kumar. No Boundaries for the Journeys of Mind. In: *Ubiquity – an ACM IT Magazine and Forum*. Association for Computing Machinery: www.acm.org

NICOLESCU, Basarab et. Al. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília, UNESCO, 2000.

ASSIS CARVALHO, Edgard de et. Al. *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo, Palas Athena, 1998.

Sites recomendados

www.ceoforum.org

www.bsu.edu

www.learning.media.mit.edu

www.iste.org

www.papert.org

www.techknowlogia.org

www.classroomconnect.com

www.infonomia.com

www.willisharmanhouse.com.br

www.cifs.dk