

De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional⁵⁸

Maarten Simons
Jan Masschelein

1. Introdução

No discurso contemporâneo, família e escola não mais aparecem como instituições para criação de crianças e educação. O principal discurso em contextos acadêmicos, assim como na mídia popular, prefere o conceito de 'ambiente de aprendizagem'. O uso deste conceito é endêmico. Escolas e salas de aula, assim como os locais de trabalho e a internet, são hoje consideradas como ambientes de aprendizagem. Além disso, as pessoas atualmente são entendidas como aprendizes e o objetivo principal da educação escolar tornou-se 'ensinar' orientando e estudantes como aprender. Os papéis de professores e palestrantes são, conseqüentemente, redefinidos como

58 Este texto é uma versão reeditada e estendida de Simons, M., Masschelein, J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of philosophy of education*, 42 (3-4), 687-704. Agradecemos a John Wiley and Sons pela permissão para uso do texto nesta tradução ao português. Tradução do inglês por Allan Moreira Xavier.

instrutores, desenvolvedores de (poderosos) ambientes de aprendizagem e facilitadores ou treinadores do processo de aprendizagem. Não é exagero considerar que o novo vocabulário já faz parte de nossa experiência coletiva ou atual compreensão de si como professores, palestrantes ou pesquisadores, ou, pelo menos, guiando reformas em práticas educacionais. Este trabalho, no entanto, não focará nas consequências dessas reformas para os professores e os efeitos nas práticas de ensino. Ao invés disso, o trabalho toma esses discursos (de reforma), e os modos contemporâneos de falar sobre e de olhar a 'aprendizagem', como pontos de partida para analisar o novo modo de compreensão de nós mesmos e o mundo que implica. O objetivo deste trabalho é argumentar que em termos de ambientes de aprendizagem a corrente compreensão de si não é simplesmente uma renovação de nosso vocabulário, mas uma indicação de uma transformação geral muito mais ampla do mundo da educação. Resumindo, nós queremos discutir que a atual compreensão de si em termos de 'ambientes de aprendizagem' e 'aprendizes' indica uma alteração em nossa experiência de tempo e de espaço; uma mudança do que será chamada adiante de 'compreensão de si histórica' para uma 'compreensão de si ambiental'. De maneira a clarear o escopo preciso deste trabalho, duas observações preliminares devem ser feitas: sobre a 'curiosidade' que constitui a base para esta pesquisa e sobre o entendimento dos termos 'espaço e tempo'.

No intuito de explorar e descrever completamente as transformações contemporâneas, nós desejamos aplicar um tipo de 'curiosidade' que, de acordo com Foucault, inclui

uma atitude de cuidado para o presente (Foucault, 1980, p. 108; cf. Rajchman, 1991, p. 141). O objetivo dessa atitude de cuidado não é 'entender' o presente, mas cortar o presente ou 'introduzir uma descontinuidade' na nossa compreensão de si atual (Foucault, 1984a, p. 88). Essa curiosidade foucaultiana é motivada pelo desejo de tornar-se estranho em um presente familiar (de 'ambientes de aprendizagem') e pela consideração da falta de obviedade quanto a quem somos e ao que fazemos (nos 'processos de facilitação de aprendizagem'). Assim, curiosidade combina tanto vigilância ou atenção quanto distância (em relação a você mesmo no presente) (Gross, 2001, p. 512). Desta maneira, o primeiro objetivo deste ensaio é tentar inserir rupturas em nosso entendimento contemporâneo do mundo da educação em termos de 'ambientes de aprendizagem'. Tal tentativa pode ser compreendida como uma tentativa cuidadosa para modificar nossos modos de ser no presente, uma tentativa para 'viver o presente de outra maneira' (Foucault, 1979, p. 790), para abrir espaços no presente que permitam pensar a pedagogia de outro modo – além das ideias atuais sobre a construção de espaços de aprendizagem.

Em segundo lugar, especial atenção será dada neste ensaio para as questões de espaço e de tempo nos cenários educacionais. A preocupação pelo espaço e pelo tempo deve ser localizada em dois níveis. Primeiramente, e alinhado com a 'virada espacial' nas ciências sociais, é importante ter em mente que o 'contexto espacial em que identidades particulares se desenvolvem são mantidas' (paecher, 2004, p. 307; cf. Giddens, 1990). No entanto, gostaríamos de enfatizar na maneira pelos quais modos de

compreensão de si passado e presente (de alunos, professores e pais) são conectados com uma organização espacial (assim como temporal) particular de infraestrutura e lugares educacionais (cf. Nespor, 1994; Edwards and Usher, 2000, 2003; Paecher et al., 2001; Mulcahy, 2006). Também, em um diferente nível, gostaríamos de concentrar-nos na experiência passada e presente de espaço e tempo (de alunos, professores e pais), por exemplo, como tempo e espaço estão sendo objetificados dentro de diferentes modos de compreensão de si (cf. Foucault, 1967/1984; Castells, 1996). O termo 'experiência' (assim como os termos relacionados 'compreensão de si' e 'consciência') é usado aqui com um sentido específico foucaultiano (Foucault, 1984b, p. 13). Refere-se a um modo de ver e de falar (sobre nós mesmos, sobre outros e sobre o mundo) que emerge de um momento particular e um contexto, e que gradualmente torna-se o horizonte (evidente) do que fazemos e pensamos (Foucault descreveu a emergência da 'sexualidade' e da 'loucura' como experiências tais quais). Neste nível, gostaríamos de desenvolver a tese sobre a mudança de uma compreensão de si histórica para uma compreensão de si ambiental, isto é, na relação de si mesmo como alunos, professores e pais compreendidos como parte de um 'ambiente'. A mudança do 'histórico' para o 'ambiental' é uma tentativa de explorar e descrever o que é chamado em termos mais familiares de transição da modernidade para a pós-modernidade (Lyotard, 1979). Compreensão de si histórica refere-se a uma experiência que privilegia o tempo (objetificado como desenvolvimento/progresso/acumulação histórica) sobre o espaço (considerando espaço em termos de 'localização

e extensão'). Compreensão de si ambiental refere-se à experiência que privilegia o espaço (objetificado como 'ambiente') sobre o tempo (considerando o tempo como o 'aqui e agora' em um ambiente). Resumindo, a primeira parte do ensaio irá recorrer a conceitos Foucaultianos – principalmente àqueles elaborados em *Vigiar e Punir* (1977) – de maneira a mapear a organização moderna do tempo e do espaço nas escolas (seção 2). Na próxima seção, esta organização passada irá ser confrontada com a organização contemporânea do tempo e do espaço em ambientes de aprendizagem (seção 3). O contraste de ambos os mapas irá ajudar a evidenciar as principais características da experiência atual de espaço e de tempo (discutidas nas seções 4 e 5), de maneira a explorar, finalmente, o 'lado negro' desta compreensão de si ambiental da educação e a maneira para lidar com ela (seção 6).

2. A organização moderna do tempo e do espaço nas escolas

Apesar de frequentemente discutida em outros textos, gostaríamos de iniciar com uma caracterização esquemática foucaultiana (1977) da organização moderna das escolas como descritas em *Vigiar e Punir* (veja, por exemplo: Pongratz, 1989; Ball, 1990; Popkewitz and Brennan, 1998). Sem reivindicar a produção de uma exaustiva descrição, iremos concertar-nos em particular na organização do tempo e do espaço e na compreensão de si (de alunos, professores e pais) que emerge aqui (ver também Masschelein and Simons, 2007).

A escola moderna é uma organização que posiciona e classifica as pessoas espacialmente com objetivo de controlar seu comportamento e propositalmente organizar desenvolvimentos individuais. Esta classificação é considerada indispensável para uma vigilância detalhada e a avaliação do desenvolvimento dos alunos por um período de tempo. Para colocar mais precisamente: esta organização espacial é a condição necessária para considerar a individualidade dos alunos em termos evolucionários e para visualizar os alunos como um objeto ou 'caso' para instrução ou julgamento adequado em salas de aula. Foucault enfatizou que esse arranjo e comparação nas salas de aula não priva os alunos de um tipo de individualidade ou identidade 'natural'. Pelo contrário, sem essa organização espacial e temporal nas escolas, a experiência moderna da individualidade ou identidade dos alunos (em termos evolucionários) não seria possível. É importante sublinhar em mais detalhes a especificidade dessa individualidade evolucionária.

Foucault elaborou em detalhes como práticas disciplinares do século XVIII em diante produziram uma experiência específica de espaço e de tempo, as quais foram também relacionadas ao estabelecimento de disciplinas e práticas científicas nas ciências humanas. Ele explicou como a organização espacial e temporal das escolas dividiu a duração em segmentos paralelos ou sucessivos, culminando em séries cumulativas de estágios temporais, na direção de um ponto final estável. Esta organização possibilitou a descoberta do tempo como 'evolutivo', processo linear que é caracterizado como 'progresso'. Nas palavras

de Foucault: 'Os métodos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos são integrados, um sobre o outro, e que são orientados para um ponto estável final, em resumo, um tempo "evolutivo"... Ao mesmo tempo, técnicas administrativas e econômicas de controle revelam um tempo social seriado, orientado, cumulativo: a descoberta de uma evolução em termos de "progresso". As técnicas disciplinares revelam séries individuais: a descoberta de uma evolução em termos de "gênese"'. O tempo é então administrado fazendo dele útil, por segmentação, seriação, síntese e totalização.

Essas práticas disciplinares direcionam para uma problematização (e consciência) específica. E permitem o surgimento de disciplinas científicas específicas, como a 'pedagogia analítica'. Esta é um tipo de pedagogia que estabelece procedimentos educativos dividindo o processo de aprendizagem em vários níveis hierarquizando cada etapa do desenvolvimento em pequenas etapas cumulativas. Neste contexto, questões relacionadas aos 'objetivos' e 'fins' (isto é, aos estados terminais) e 'meios' aparecem como elementos de preocupação geral para organizar o 'desenvolvimento'. Ao forçar o comportamento na direção de um estado terminal (uma norma fixa), exercícios disciplinares tornam possível 'a caracterização perpétua do indivíduo, seja na relação com esse termo (estado), na relação com outros indivíduos, ou na relação com um tipo de itinerário' (p. 161). Este breve relato ajuda a esclarecer como a escola moderna e o arranjo da sala de aula normalizam alunos.

Normalização envolve atividades específicas como: homogeneização com base na idade (grupos), diferenciação com respeito ao sujeito material do ensino, definição de atitudes e habilidades de cada aluno, medidas/estimativas regulares do desenvolvimento dos indivíduos com base em avaliações (e notas e posições), observação de lacunas e hierarquização de qualidades, habilidades e atitudes de maneira a premiar ou punir os alunos (Foucault, 1977). A atribuição de uma posição normatizada nesse arranjo de tempo ou espaço torna possível, baseando-se nas normas, para o aluno conhecer a si mesmo em relação aos outros alunos. Conduz para um conhecimento escolástico sobre o si como aluno ou um autoconhecimento 'normatizado'. Resumindo, a relação dos alunos de si para consigo é uma relação mediada por escalas, pontos e médias (em relação aos colegas de classe de aproximadamente a mesma idade).

Nesse arranjo, a escrita de um relatório baseado em pontos e escalas é um tipo de instrumento para posicionamento do aluno (e de si mesmo como aluno), e esse conhecimento relatado apoia a intervenção educacional ou a correção e mais adiante, a vigilância disciplinar. Esse conhecimento 'escolástico' e autoconhecimento são diretórios para uma carreira escolar de sucesso, gradual e programada. Na escola e na sala de aula modernas, o aluno é, portanto, alguém que pode e deve orientar a si mesmo (ou quem está sendo orientado) por pontos e médias. Baseado nesses pontos e escalas, e em nome de atitudes e habilidades, é uma orientação com um destino particular na direção de um futuro claramente definido dentro do sistema escolar e, finalmente, na sociedade. Nós iremos esclarecer

adiante a maneira na qual a orientação em ambientes de aprendizagem é diferente. No entanto, é importante primeiramente discutir a relação moderna entre vida escolar e vida familiar.

Certamente, a organização do tempo e do espaço em escolas e salas de aula, assim como a circulação do conhecimento 'escolástico' e do autoconhecimento, penetra na família e redefine-a como um meio de educação como uma extensão da vida escolar (Donzelot, 1977). Pais, por exemplo, chegam a tomar seus filhos em comparação com colegas de classe e em relação ao que é mediano ou normal. Por tais orientações do normal da escola, os pais tornam-se envolvidos na carreira escolar de seus filhos, isto é, como pais eles podem reorientar seu comportamento pedagógico e seu modo de se comportar na família recebe uma dimensão e relevância 'escolásticas'. Assim, relatórios escolares sobre alunos correlacionam novas responsabilidades parentais e, como resultado, com sentimentos parentais de orgulho ("vejam meu filho...") e experiências de (im)perfeição ("é minha culpa que meu filho..."). Na sociedade moderna, a visão dos pais sobre seus filhos torna-se colorida por lentes 'escolásticas', do momento que os filhos levantam pela manhã até irem para cama a noite, no trabalho e nas brincadeiras, e crianças tornam-se atentamente observadas e monitoradas pelos pais para que estejam dentro do ritmo da vida escolar.

3. A organização atual do tempo e do espaço em ambientes de aprendizagem

A organização atual do tempo e da escola em muitas escolas (e outros lugares) é diferente (veja também Nespor, 1994; Edwards, 2002). Como mencionado anteriormente, o objetivo deste ensaio não é descrever em detalhes os desenvolvimentos históricos sutis, mas apontar descontinuidades ao confrontar a organização moderna (e a experiência) de tempo e espaço descritas anteriormente com a organização contemporânea de espaços de aprendizagem. Para esta descrição, nós contaremos principalmente com discursos e práticas de iniciativas de reformas influentes em Flandres (Bélgica) (Bossaerts et al., 2002; Ministry of the Flemish Community (MFC), 2006), Holanda (Dutch Ministry of Education, Culture and Science (DMECS), 2004) e a Grã-Bretanha (Pollard and James, 2004), apoiadas por discursos de iniciativas de reformas de organizações internacionais como a OECD (da sigla em inglês) e UNESCO.

Em todos esses discursos, uma alteração pode ser detectada a partir das falas sobre carreiras escolares normatizadas ao olhar as trajetórias de aprendizagem individuais e a 'aprendizagem pessoal' (Bossaerts et al., 2002; Pollard and James, 2004). Além disso, tais discursos assumem que alunos devem ser hoje compreendidos como sujeitos de aprendizagem e não mais como apenas objetos do(s) métodos de) ensino: '... a aprendizagem dos alunos, não o ensino, deve se tornar a principal prioridade.' (DMECS, 2004, p. 13) Aprendizagem é o termo central aqui, e é definido como um 'processo de mudança e desenvolvimento' – no nível do conhecimento, das habilidades e

atitudes, ou competências. 'Aprender a aprender' é sobre tornar-se um aprendiz (maturo, independente), isto é, alguém que aprendeu a administrar ou conduzir este processo contínuo de mudança ou acumulação de competências por si próprio (MFC, 2006). A partir desta perspectiva, a individualidade e a identidade dos alunos não são mais compreendidas em termos evolucionários (com um destino claro). Como aprendizes envolvidos em um processo de aprendizagem ou acumulação contínuo, a individualidade e a identidade dos alunos são vistas como sempre temporárias. É uma fase momentânea em uma trajetória ou processo da vida. Assim, por um lado, individualidade e identidade são consideradas como imagens instantâneas de oportunidades realizadas em um certo momento (p. e. competências adquiridas); por outro, como necessidades de aprendizagens que permanecem (para continuar o processo de aprendizagem).

Por consequência, o que é sugerido nestas iniciativas de reforma é que o ambiente de aprendizagem nas escolas (e em outras organizações) deve ser desenvolvido com o objetivo de estimular processos de aprendizagem (para aprender) e na oferta particular de recursos e oportunidades de aprendizagem. O professor é visto como o principal ator neste *design*: 'É essencial ao professor ter habilidade para criar ambientes de aprendizagem... que levem ao máximo de desempenho o processo de aprendizagem. As atividades administradas pelo professor convergem na criação da condição para aprendizagem' (MFC, 1999, p. 11). Com intuito de oferecer efetivamente 'estímulos' para aprendizagem, ambientes de aprendizagem deverão

funcionar, outrossim, como ambientes de estimulação. O desafio, de acordo com reformistas da escola atual, é utilizar-se de estímulos da vida real (p. e. problemas) de maneira a habilitar aprendizagem efetiva (p. e. resolução de problemas) (MFC, 2006). Recursos e estímulos do ambiente social, do ambiente de trabalho, do ambiente político e cultural podem ser simulados dentro de ambientes de aprendizagem e usados como recursos de aprendizagem (para treinar a habilidade do indivíduo para aprender). Como tal, esses discursos sobre reforma argumentam que a vida adulta e os desafios nos ambientes adultos devem estar virtualmente presentes no ambiente escolar. A sociedade é um recurso para a determinação de objetivos de aprendizagem realísticos ou problemas da vida real (competências úteis); é um padrão para acessar a funcionalidade do que está sendo aprendido (relevância prática), ou um recurso para converter conhecimento em competências (estágio).

É importante observar que, de acordo com este discurso, nem idade ou sujeito material, ou tempo e evolução escolar, determinam a posição de alguém como aprendiz: 'escolher para o aluno é escolher lidar com diferenças. Cada aluno é diferente, cada um aprende diferentemente. É tarefa da escola prover cada aluno com uma educação que vise seus talentos particulares, seu estilo de aprendizagem, sua bagagem e seu conhecimento prévio' (DMECS, 2004, p. 16; Bossaerts et al., 2002). Em um sentido restrito, dentro de um ambiente de aprendizagem a ideia de uma 'posição' (normal) não faz mais sentido. No entanto, o aprendiz está em contínuo movimento ou envolvido em um contínuo processo para acumular competências a fim

de satisfazer necessidades de aprendizagem. Essas necessidades de aprendizagem correlacionam-se como a trajetória de aprendizagem escolhida, a fase nessa trajetória de aprendizagem, resultados de aprendizagens anteriores e preferências pessoais, inabilidades, etc. Assim, no discurso contemporâneo os alunos são compreendidos como tendo todos as mesmas necessidades individuais, principalmente, necessidades de aprendizagem (estimuladas e simuladas), e as reformas enfatizam que 'o aluno mediano não existe' (Klasse voor Ouders, 1997, p. 2). Necessidades individuais aparecem como normativas e essas necessidades são variáveis e relativas. Consequentemente, o que é exigido hoje é um 'currículo sob medida', a 'escolha do aluno para estudar e aprender', e a 'flexibilidade que direcionam qualificações para todos' (Pollard and James, 2004, p. 4; Bossaerts et al., 2002).

Nos ambientes de aprendizagem sugeridos pelos reformistas, avaliação contínua e *feedbacks* tornam-se indispensáveis. Essas tecnologias oferecem uma imagem instantânea de alguém que está em movimento e podem acompanhar alguém que está envolvido em um processo contínuo. Como tal, em sua trajetória única, o aprendiz não mais necessita de vigilância e instrução normatizada, mas necessita de permanente monitoramento, treinamento, *feedbacks*. O que é necessário na 'aprendizagem personalizada' é 'definir objetivos pessoais', dando 'ao aprendiz constante *feedback*' e 'utilizar dados efetivamente para planejar a trajetória' (Pollard and James, 2004, p. 4). Para o aluno que está guiando seu próprio processo de aprendizagem, autoconhecimento é baseado em informação: informação sobre

as competências requeridas que darão acesso ao ambiente de aprendizagem, sobre os resultados de aprendizagem esperados, sobre o investimento de tempo requisitado, instruções ou manuais informativos sobre como (aprender a) administrar o processo de aprendizagem, sobre as mais-valias de competências obtidas por outros ambientes e sobre o fornecimento dos ambientes de aprendizagem. Também necessária aos alunos é a informação sobre trajetórias modelo ou de sucesso, sobre investimento médio de tempo requerido e sobre o valor de mercado de (combinações dos) módulos. Todo este conjunto de informações auxilia o aprendiz a tornar-se efetivamente um 'selecionador autônomo' (veja também Marshall, 1996).

Como resultado, a organização da escola como ambientes de 'linhas de aprendizagem contínuas' está correlacionada com a necessidade pelo que o DMECS chama de 'informação permanente para orientação permanente' (DMECS, 2004, p. 14). O que se requer em um ambiente em que se deve conhecer os movimentos e as necessidades de todos a qualquer momento é a concentração deste tipo de informação em um sistema de posicionamento e monitoramento permanente (Vrije Centra voor Leerlingenbegeleiding/Centres for Pupil Monitoring, 2002). Este monitoramento 'ambiental' tem um objetivo particular. Monitoramento permanente auxilia a conectar diferentes ambientes de aprendizagem e proteger a continuidade da trajetória de aprendizagem do ponto de vista do aprendiz: 'É uma responsabilidade compartilhada de escolas primárias e secundárias a troca de informações e dados sobre o aluno de maneira que este possa dar

continuidade ao caminho que escolheu tanto quanto possível. Sistemas de monitoramento contínuo de alunos e portfólios digitais podem ser instrumentos importantes para 'efetividade' (DMECS, 2004, p. 14). O objetivo não é mais conhecer a si mesmo como aluno em uma relação com um padrão particular, com vistas a um destino social e baseado em julgamento normatizantes. Ao invés disso, autocohecimento refere-se à acumulação sem fim de resultados de aprendizagem na trajetória de aprendizagem personalizada do indivíduo e aos entremeios da 'balança comercial' dos investimentos de aprendizagem.

O nível de referência para esse tipo de balança não é mais uma média como na organização escolar moderna. O nível de referência da criança nos ambientes de aprendizagem de hoje é a fase precedente em seu próprio processo individual de aprendizagem. Portanto, cada aluno é o seu maior competidor e, ao tornar-se a norma para si mesmo, tudo pode sempre ser melhor ou diferente. O bom aprendiz nesse contexto é aquele que conhece seus pontos fortes e fraquezas, e está consciente de suas necessidades educacionais remanescentes. Médias e pontos podem ainda ser úteis nos ambientes de aprendizagem atuais, mas eles têm uma função particular. Informação sobre funções médias como um referencial podem inspirar e motivar os alunos em sua competição consigo mesmos: 'onde estou em comparação com os outros?' É onde a noção competitiva de 'excelência' entra em cena na reforma curricular da escola (veja também Readings, 1996). Do ponto de vista da 'excelência', comparações e médias mantêm um risco primário de serem reconhecidas como normas confortáveis e, como

resultado, interromper o processo contínuo de acumulação e competições consigo mesmo. Aprendizes excelentes competem principalmente consigo mesmos. Antes de evidenciar mais abstratamente a experiência modificada de tempo e de espaço nos ambientes de aprendizagem, é importante visualizar rapidamente a redefinição de vida familiar (entre outras esferas da vida) dentro do discurso educacional contemporâneo.

Neste contexto, a família também é concebida como um ambiente de aprendizagem; famílias são mais ou menos poderosas ou efetivas, com menor ou maior oportunidades/recursos de aprendizagem e mais ou menos simulam adequadamente (para as crianças) o ambiente social mais amplo ou o ambiente de aprendizagem dentro das escolas. Devido a esta organização do tempo e do espaço em termos de espaços de aprendizagem, pais e professores tornam-se parceiros ou 'partes interessadas' – entre outros parceiros no ambiente mais amplo da escola. Como partes interessadas, devem 'trocar informação' para otimizar o treinamento do processo pessoal de aprendizagem da criança (Pollard and James, 2004, p. 14; veja também OECD, 1997). Todas as partes interessadas devem levar em consideração a diversidade das oportunidades de aprendizagem e reconhecer a mais-valia de cada ambiente: '... o aluno pode atingir ainda mais e em nível maior e pode melhor usar seus talentos se nós tivermos sucesso em integrar a aprendizagem dentro e fora das escolas, assim como aprendizagem formal e informal, dentro do melhor programa de curso regular e se reconhecermos diferentes experiências de aprendizagem via, por exemplo, portfólio'

(DMECS, 2004, p. 19). Consequentemente, os discursos de reforma enfatizam constantemente que a divisão de trabalho entre os parceiros não é estável. É tópico de constante negociação – quem é responsável pelo que? Quem treina quem? – E decisões na divisão de trabalho dependem das necessidades e interesses dentro do ambiente social. Como tal, negociação sobre a divisão de trabalho – com vistas a 'serviços coordenados dentro e fora da escola para apoiar a criança como um todo' otimizados (Pollard and James, 2004, p. 4) – é uma preocupação permanente e é parte do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem atuais.

4. A emergência de uma compreensão de si 'ambiental'

Baseado no mapa previamente apresentado da organização presente de tempo e espaço, e em contraste com algumas características da organização (escolar) moderna, nós desejamos esclarecer que o conceito de '(aprendizagem) ambiental' (combinada com as iniciativas de reforma e ferramentas de monitoramento de alunos utilizadas atualmente) indica a emergência de uma nova experiência de tempo e de espaço, uma nova compreensão de si. Considerar o mundo como ambiente (de aprendizagem) e a si mesmo como aprendiz neste mundo tem as seguintes implicações.

Primeiramente, o que está sendo enfatizado quando nos referimos a um ambiente é o 'aqui e agora': um ambiente cria desafios e necessidades aqui e agora, e oferece oportunidades e recursos aqui e agora (Donzelot, 1991, p. 276).

Este tipo de compreensão de si ambiental é a-temporal e direciona para uma experiência de um 'tempo sem tempo', um 'presente-permanente', ou 'efemeridade eterna' (Castells, 1996, pp. 433, 467). Considerar a si mesmo como habitante de um ambiente implica que a compreensão de si de um indivíduo é focada nas capacidades do presente e em oportunidades para resolver desafios e necessidades do presente. De suprema importância são as capacidades e recursos que o indivíduo possui a disposição e, portanto, é indispensável ter informações transparentes e atualizadas sobre o que está disponível aqui e agora. Esta compreensão de si ambiental implica uma concepção particular do passado e do futuro.

A partir deste ponto de vista, o passado de alguém não é mais considerado como uma história oculta, como algo que está parcialmente revelado; e não é concebido como algo que determina o presente do indivíduo, e também (se não retrabalhado terapeuticamente) as ações futuras deste indivíduo. A nova relação desta compreensão de si com o passado é capturada muito bem pela explicação sociológica de 'sociedade individualizada'. Beck, por exemplo, indica que as percepções se tornaram 'particulares' e 'a-históricas': 'os horizontes temporais de percepção estreitam mais e mais, até finalmente no caso limite a história encolhe até o (eterno) presente, e tudo gira em torno do eixo do ego e da vida pessoal do indivíduo (Beck, 1992, p. 135). O passado é então julgado em termos de oportunidades (e recursos) que oferece hoje para enfrentar desafios do presente. Portanto, o passado é algo que pode e deve ser usado ou esquecido em vista desses desafios e do futuro

que eles abrem. O que está em risco em um ambiente é a prontidão para limpar o passado e a memória com vistas na utilidade, potencial e benefício presente e então, resguardar as oportunidades 'aqui e agora'. Como resultado, o sujeito humano não é mais considerado como aquele fundacional ou subjacente – sempre pronto, mais ou menos transparente – mas como uma imagem instantânea das oportunidades realizadas.

Para esta compreensão de si ambiental, não apenas o passado, mas também o futuro é concebido como termos de oportunidades e limites do 'aqui e agora'. O futuro é o que pode ser construído ou realizado tendo em vistas as oportunidades e recursos que o indivíduo possui a sua disposição. Então, o mundo não é mais algo de 'fora', como Arendt determinou, algo que tem sua própria durabilidade (Arendt, 1994). Nem é o mundo, como (tecno)cientistas modernos assumiram, que pode e deve ser decifrado com intuito de mudá-lo ou controlá-lo através da aplicação do conhecimento e compreensão. Em termos ambientais, o mundo é o que oferece aqui e agora as oportunidades e os recursos para construir um futuro. O futuro do mundo é conseqüentemente um cálculo com base na avaliação do aqui e agora, em um ambiente particular.

É esta compreensão de si *ambiental* que nós gostaríamos de salientar em mais detalhes ao apresentar em particular a experiência da finitude humana que emerge aqui: como nós (como aprendizes) experimentamos nossa finitude enquanto nos movemos pelos ambientes? Baseando-nos em Deleuze (1986), a especificidade da experiência de finitude presente em ambientes (de aprendizagem) pode

ser retratada quando justapomos esquematicamente as experiências pré-modernas e modernas de finitude.

Nos tempos pré-modernos, as pessoas experimentam sua finitude em confronto com um infinito (Deus) fora do mundo. Com relação a Deus, as pessoas reconhecem a infinitude e aprendem a conhecer a si mesmas como seres finitos. Ainda, as pessoas também passam a entender a si mesmas como capazes de se apropriar dessa finitude e de achar seu destino nesta apropriação (por exemplo, ao viver de acordo com a ordem divina e sua lei moral). De acordo com Deleuze, esta relação entre Deus e a finitude humana transmuta na modernidade para tornar-se uma relação secular entre processos infinitos dentro do mundo e dentro da humanidade. Por isso, a humanidade moderna experimenta a finitude novamente, mas de uma maneira diferente. Nos tempos modernos, linguagem, processos de trabalho e vitais (mas também cultura, nacionalidade, racionalidade e razão) são consideradas como processos autônomos que têm sua própria história e desenvolvimento (Foucault, 1966). Divisão do trabalho e capitalismo, por exemplo, assim como a evolução da vida e a seleção natural, são compreendidas independentemente a partir de pessoas singulares. Com relação à infinitude desses processos (intramundanos), a humanidade experimenta a finitude de uma nova maneira, mas também tenta se apropriar dessa finitude e dar à vida um destino humano, particular. Exemplos dessas apropriações são as histórias (teleológicas) de emancipação e progresso nos níveis coletivo e individual. Essas histórias de um futuro glorioso de culturas (alemãs, francesas, inglesas) e nações e o cultivo

e emancipação de cada e de todos (veja também Lyotard, 1979). Essas histórias, com suas dimensões distintas políticas e educacionais, mantêm uma promessa de destino da humanidade, i. e., um futuro de reconciliação da humanidade com sua natureza real. Assim, essas histórias modernas assumem um tipo de compreensão de si histórica, i. e., uma compreensão de si com sendo parte de um processo histórico, como tendo a missão histórica e caminhando na direção de um futuro glorioso.

O que gostaríamos de argumentar, e baseando-nos em Deleuze, é que exatamente a experiência moderna de finitude e a apropriação em projetos de emancipação não é mais nosso – apesar de toda nostalgia. Há uma mudança dessa compreensão de si histórica para a nossa presente compreensão de si ambiental. Além disso, o que emerge é uma nova experiência de finitude, e uma nova maneira de se apropriar dessa finitude.

5. A experiência de finitude dentro de ambientes (de aprendizagem)

Considerar a si mesmo como parte de um ambiente conduz a uma experiência particular de finitude: *a experiência de estar permanentemente em uma condição de recursos limitados* (Deleuze, 1986). Aqui a finitude tem uma dimensão espacial (o ambiente) e essa espacialidade produz uma dimensão temporal particular (o 'aqui e agora', 'o futuro que é virtualmente o presente', 'os benefícios do passado que estão disponíveis'). Diferente da experiência moderna de finitude, já que a consciência moderna antes de tudo

tinha uma dimensão temporal (uma consciência histórica e um projeto histórico de emancipação) e acrescentava uma dimensão espacial (por exemplo, uma organização 'escolástica', disciplinar de uma emancipação teleológica) (Foucault, 1966). Mas não apenas as dimensões temporais e espaciais da experiência de finitude mudaram. Também, a apropriação desta finitude tem um novo significado.

Apropriação não é mais algo que as pessoas perderam e que precisam retomar, como no marxismo, no humanismo, no liberalismo, etc. Esta é uma história tipicamente moderna de apropriação do passado e do futuro do indivíduo. Em vez disso, apropriação da finitude atualmente é uma dedicação permanente. Ao serem confrontadas permanentemente com recursos limitados, o que as pessoas devem apropriar é a força para combinar de um modo ilimitado os recursos limitados que possuem a sua disposição aqui e agora. É a capacidade de fazer combinações originais e de criar ou construir o que é necessário aqui e agora, dentro de um ambiente. Apropriação então é sobre 'amostragem' e 'reciclagem' de recursos linguísticos, sociais, culturais e naturais e sobre ser 'inovador'.

É importante enfatizar novamente que para essa compreensão de si ambiental a ideia moderna de progresso e de emancipação e sua suposição histórica, não fazem mais sentido. Ao invés disso, o mundo 'empoderado' torna-se parte do nosso vocabulário de lutas diárias (Cruikshank, 1996; Donzelot et al., 2003). Trata-se de empoderar pessoas ao invés de emancipar classes, raças ou culturas. Claro, ainda é possível qualificar um ato criativo e único, aqui e agora, em termos de emancipação e progresso.

Esta qualificação temporal essencialmente meramente se refere ao sucesso de uma iniciativa (de empoderamento) dentro de um ambiente e de um momento particulares. O que está realmente em jogo é a busca é estar empoderado ou ter o poder e autoridade para enfrentar os desafios no ambiente do indivíduo. Então, se o indivíduo deseja se ater ao termo 'emancipação', deve ter em mente que a emancipação ambiental tem, antes de tudo, uma dimensão espacial; a qualificação em termos de emancipação extingue-se quando há uma combinação nova, de mais sucesso, e quando há novas necessidades ambientais.

A mudança da emancipação para o empoderamento não implica que não existirão mais histórias confiáveis para nos orientarmos no mundo ou que pessoas (estados, culturas, comunidades, etc.) estão perdidas sem destino. Ainda existem histórias – até 'meta-narrativas' – ainda que estas estejam focadas no empoderamento ou na emancipação ambiental. Um exemplo de história de empoderamento da Europa como apresentada na Declaração de Lisboa: tornar-se a sociedade de conhecimento e a economia mais forte e mais dinâmica do mundo (Lisbon European Council, 2000). É uma história sobre a falta de competitividade da Europa em comparação com os Estados Unidos e a Ásia. A história retrata uma imagem instantânea das oportunidades realizadas e dos recursos mobilizados e convoca países europeus para reunir, de modo criativo e bem sucedido, os recursos (reservas) e oportunidades no ambiente europeu. É uma história sobre a Europa querer competir com ela mesma e que referencia e monitora sua performance. Parte relembra a história da Europa – i.e., a importância histórica

da Europa como sociedade de conhecimento *avant la lettre* – para lembrar-nos do potencial que está disponível. Resumindo, é uma história sobre um futuro – alguns preferem usar a palavra sobrevivência de uma Europa que está virtualmente presente.

Esta mudança de uma compreensão de si histórica para ambiental auxilia explicar o excessivo uso da palavra ‘aprendizagem’ atualmente (Simons and Masschelein, 2008). Aprendizagem é considerada a força fundamental ou capacidade de apropriação. Através da aprendizagem, a humanidade pode ser considerada como hábil para enfrentar os desafios dentro de um ambiente. Como consequência, necessidades de aprendizagem são traduções dos limites de oportunidades em um ambiente, e as suas detecções são o primeiro passo para uma apropriação contínua e estratégia da finitude do indivíduo. A norma social hoje é a habilidade de se usar autonomamente a força de aprendizagem individual, determinar cuidadosamente os objetivos do indivíduo e administrar eficaz e eficientemente o processo de aprendizado. A norma é ter dedicação permanente para encontrar ou construir o próprio destino, fazer ‘planos’ e aprender. Por consequência, aprendizagem ideal pressupõe, hoje em dia, um tipo de virtude ambiental, ‘raciocínio estratégico’ ou a habilidade de ler o ambiente, de julgar as potencialidades em termos de utilidade, de prever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente, etc.

Compreensão de si ambiental, e apropriação estratégica através da aprendizagem, também explica a emergência de tensões (e atitudes políticas) novas. A tensão entre

ser conservador e progressista pertence a uma compreensão de si histórica, moderna, já que ambos os polos pressupõem uma dimensão temporal, histórica. Dentro de uma compreensão de si ambiental, uma tensão entre ser proativo e ser reativo começa a emergir. Estes polos podem ser considerados atitudes possíveis ou estratégias na direção de desafios e oportunidades em um ambiente. Semelhante à consideração do conceito de emancipação na contínua batalha por empoderamento, o conceito de ‘tradição’ pode ainda estar presente no vocabulário (político). No entanto, ‘tradição’ hoje refere-se a um tipo de recurso ou uma ‘mais-valia’ para enfrentar os desafios contemporâneos. Refere-se a uma lembrança do passado que torna-se (novamente) recurso útil e deve ser conservada por esta razão.

Finalmente, é dentro deste espaço de pensamento que problemas sociais e individuais podem ser ‘desmascarados’ como problemas de aprendizagem, ou como dificuldades no que diz respeito ao empoderamento e à apropriação da finitude pelo indivíduo. Desemprego, por exemplo, pode ser explicado como uma combinação infrutífera de recursos humanos dentro do ambiente presente, e (novo) treinamento pode ser considerada solução. O estresse pode ser explicado pela falta de proatividade, e habilidades sociais limitadas podem ser consideradas a causa da solidão (cf. Rose, 1990). Esses problemas são todos causados por apropriação malsucedida da finitude individual e, como resultado, aprendizagem é uma solução sugerida. Em suma, aprendizagem e ‘mobilização do aprendiz por toda vida’ são consideradas condições para o bem-estar e prosperidade, e em última análise, para a vida como se apresenta.

Baseando-se nesse esboço da organização presente do tempo e do espaço, e na emergência de uma compreensão de si ambiental, a próxima seção explora o lado negro desta auto-compreensão: a explosão de sistemas de monitoramento e avaliação (no intuito de posicionar o indivíduo permanentemente).

6. O lado negro da compreensão de si 'ambiental': estar abandonado

Experimentar a si mesmo como sendo parte de um ambiente implica que a apropriação da finitude do indivíduo (pela aprendizagem) e a busca por destino (no empoderamento) são dedicações permanentes. A emergência de uma compreensão de si ambiental, no entanto, não pode ser desconectada de uma explosão de sistemas de monitoramento e avaliação.

Como discutido anteriormente, o projeto de guiar o processo de aprendizagem do indivíduo representa que o aprendiz está em permanente necessidade de um tipo particular de informação, isto é, a informação sobre seu desempenho. Ele deve saber como melhorar ou mudar seu desempenho para encontrar de forma otimizada suas necessidades dentro do ambiente. Esse tipo de informação avaliativa é descrita na cibernética como 'feedback', e sua função é controlar a operação de um sistema 'pela inserção nos resultados do desempenho prévio' (Wiener in van Peursen et al., 1968, p. 57; cf. McKenzie, 2001, p. 70). Informação de feedback, e auto avaliação detalhada baseada no feedback que está disponível ('quais são meus pontos

fortes?' 'quais são minhas fraquezas?' 'quais são minhas necessidades de aprendizagem?'), permitem ao aprendiz 'governar' a si próprio dentro de um ambiente. Feedback é o tipo de informação que é indispensável para orientar a força de aprendizagem do indivíduo e, portanto, orientar o empoderamento do indivíduo pela aprendizagem. Em outras palavras, enquanto move-se pelos ambientes, o feedback funciona como um tipo de 'posicionamento global' permanente, para quem está procurando ser permanentemente 'empoderado'. Então, feedback e auto avaliação tornam-se mecanismos poderosos de direcionamento nos ambientes de aprendizagem atuais (cf. Bröckling, 2006).

Nesse ponto, é importante salientar a diferença do posicionamento dentro de uma organização (disciplinar) moderna (como a escola e a sala de aula). A escola e a sala de aula modernas, como explicamos na segunda seção deste trabalho, funciona de acordo a normas fixadas e com especialistas observando e julgando alunos regularmente e de acordo com essas normas e padrões. O aprendiz em discursos contemporâneos, no entanto, não mais precisa de vigilância regular e instrução normativa por especialistas, mas necessita de *feedback* permanente para conhecer permanentemente sua própria posição (Deleuze, 1990). O que surge desta necessidade permanente pelo feedback: Como foi meu desempenho? Onde me encontro? Por favor, avalie-me (ver também McKenzie, 2001). De outra forma, *feedback* e auto avaliação funcionam como um tipo de 'posicionamento global' permanente – informação de *feedback* permanente para orientação permanente. Considerar a si próprio como parte do ambiente correlaciona-se com as

experiências de querer saber mais sobre a própria posição a cada momento. A situação ideal é a situação em quem o indivíduo dispõe do que é chamado de 'feedback concomitante', isto é, *feedback* que o indivíduo recebe durante (e não depois) de seu desempenho.

Esse ideal de governo de si e controle de si baseado no posicionamento ambiental permanente (e nas informações de *feedback*) não implicam, contudo, que não exista (mais) controle externo. O tipo de controle mudou, e o aprendiz é confrontado com novas figuras que entram no cenário da vigilância e do julgamento. Por exemplo, *personas* entram no cenário e tribunais são instaurados para medir, julgar e desenvolver o grau de 'capitalização do indivíduo pela aprendizagem' (p. e. conselheiros), para salvaguardar o acesso ao ambiente (p. e. a novos ambientes de aprendizagem e suas trajetórias, a ambientes de trabalho...) e para medir o potencial do indivíduo (p. e. avaliadores profissionais). Parece que cada ambiente tem seu próprio mecanismo de avaliação, organiza sua própria comissão de avaliação, julgamento e seleção, e define seu próprio critério para julgar se o acesso pode ser garantido. Isso torna-se claramente visível no ambiente escolar. Qualificações obtidas na escola, por exemplo, não mais são condição suficiente para entrar no mercado de trabalho. São, no máximo, condição necessária. Alunos, ao invés disso, são solicitados a considerar a si próprios como aprendizes e a realçar a empregabilidade por toda vida. Cada organização de trabalho decide ela mesma se trajetórias de aprendizagem adicionais são necessárias para garantir aos aprendizes o acesso e para empregá-los (provisoriamente). É importante

salientar aqui que o critério pelo qual alguém é julgado (isto é, para avaliar e para garantir o acesso de alguém ao ambiente) não é fixado e decidido previamente. O que hoje é suficiente ou um requisito para dar acesso a um ambiente pode não ser mais suficiente ou requisito amanhã.

Gostaríamos de enfatizar aqui que o ato de determinar e fixar critérios, regras e normas não mais precede os atos de julgamento. Nos ambientes de hoje, as duas ações estão confusas ou coincidem. Cada vez mais, as decisões são tomadas *ad hoc* e o indivíduo conhece os critérios durante o veredito. Informação sobre os critérios usados para decidir a admissão de acesso é frequentemente comunicada junto com a própria informação de decisão: 'Sua solicitação foi rejeitada por você não possuir os requisitos particulares.' Mas essa informação sobre os critérios é sempre muito tardia para que possa ser útil. Nesse contexto, a ação de decretar e julgar é frequentemente a ordem do mesmo personagem, a mesma comissão, ou o mesmo conselho. Neste sentido, o poder judiciário e o poder legislativo estão imbricados. Consequentemente, e baseando-nos nas ideias de Agamben (1997), dentro de uma organização ambiental de tempo e de espaço, o indivíduo é entregue cada vez mais à mercê do poder soberano. Esse tipo de poder não faz julgamentos baseado em critérios e regras que foram formuladas previamente, mas estabelece tais critérios e regras no próprio ato de julgamento.

Disto nós podemos concluir que talvez o conceito de 'estar abandonado' caracteriza mais adequadamente a experiência de ser parte de uma condição ambiental, isto é, a experiência de estar livre de qualquer quadro normativo

ainda que ao mesmo tempo corre o risco de ser abandonado. O termo 'abandonado' deve ser compreendido aqui em seu duplo sentido: estar completamente livre de qualquer restrição, mas ao mesmo tempo, ter sido desistido ou desamparado (Agamben, 1997). Então, não é apenas sobre ser 'abandonado', mas ao mesmo tempo sobre ser 'banido', o que implica ser expulso da vida normal ou regular, e deste modo livre, ainda que ao mesmo tempo não mais protegido pelas regras, normas, etc. um ambiente, como um ambiente de aprendizagem escolar ou ambiente de trabalho, não mais oferece um quadro coletivo e normalizante que posiciona e orienta o indivíduo como aluno, professor ou trabalhador (com relação aos colegas alunos, professores ou trabalhadores). Dentro desse ambiente, trajetórias são definidas e perseguidas seguindo o ritmo das necessidades do próprio indivíduo (e, portanto, experimentadas como sendo dentro do autocontrole do próprio indivíduo), mas ao mesmo tempo o indivíduo está sempre numa posição onde pode ser entregue ou estar à mercê de julgamentos e decisões externas.

Talvez o termo 'exceção' compreenda ainda melhor a especificidade da experiência de ser parte de um ambiente. Sentir-se abandonado é quase como sentir-se uma exceção ou como alguém a quem a regra ou norma não se aplica (*ibid.*). Ainda, experimentar-se como uma exceção significa que o indivíduo se experimenta em relação à norma ou a regra que está suspensa (e assim, a experiência da liberdade), ainda que esta experiência implique ao mesmo tempo na possível 'execução' de qualquer decisão a partir das novas regras e normas (consequentemente,

a experiência de ser entregue às decisões do soberano). Resumindo, é a condição de estar em 'estado de exceção'. Por outro lado, dentro de um ambiente de aprendizagem todos os aprendizes são 'excepcionais' com suas necessidades e trajetórias de aprendizagem individuais (escapando a qualquer norma ou regra), mas cada um deles pode tornar-se vítima, ou o escolhido, pelas decisões soberanas. Tais decisões soberanas não são baseadas em normas e regras preexistentes, mas produzem ou decretam regras e normas na ação de decidir.

Consequentemente, a compreensão de si ambiental parece incluir uma experiência muito específica; uma experiência de ser excepcional, de não se encaixar em uma regra ou norma particular, mas ao mesmo tempo, experimentar a si mesmo como a mercê de critérios e julgamentos *ad hoc*. O indivíduo retrocede nele mesmo (dada oportunidade de controlar a si próprio), mas ao mesmo tempo já está à mercê de (ou será entregue à) alguém ou alguma coisa. Concisamente, a experiência de ser normativo a si próprio e de ter de encontrar continuamente o próprio destino (pela aprendizagem e empoderamento) pode sempre subitamente transformar-se em uma experiência de ser entregue (e ser julgado como inadequado).

Estar à mercê das decisões soberanas é o lado negro ou nebuloso da compreensão de si ambiental. Talvez principalmente as crianças e os alunos estão 'sofrendo' desta experiência porque a eles é dito repetidamente que possuem todas as necessidades únicas e que cada um deles é excepcional. De fato, atualmente, cada aluno ou aprendiz é considerado excepcional; cada aluno tem suas necessidades

educacionais especiais, e cada aluno deve escolher sua própria trajetória com vistas ao que entende como seu próprio destino. O Flemish Minister of Education (Vandenbroucke 2004) declarou neste sentido: todos devem ter a oportunidade de desenvolver seus próprios talentos na direção de competências e qualificações úteis, e todos têm o direito de tornarem-se o que desejarem e escolherem o que supre suas próprias necessidades. Isso parece de fato com um dia-presente, liberação educacional - 'vom Kinde aus'. No entanto, é importante ter em mente que esta liberação é de fato uma estratégia ambiental de 'empoderamento' com seu lado desagradável particular: a emergência de sistemas de monitoramento, feedback e avaliação, assim como a exposição a decisões soberanas. Cada aluno é solicitado a experimentar a si próprio como único e excepcional, mas este posicionamento de compreensão de si os expõe permanentemente a decisões soberanas.

A organização contemporânea de ambientes de aprendizagem dificilmente pode ser considerada como direcionadora de uma 'liberação da criança/do aluno' – algo que, não obstante, quase todas as reformas até o presente têm em mente. Claro, o julgamento normalizador com base em normas fixadas parece ser algo do passado. Novos mecanismos tanto de controle quanto de controle de si têm aparecido nos cenários de aprendizagem (por toda vida), combinados com julgamentos *ad hoc*. Eles transformaram os interesses pedagógicos em problemas de monitoramento e *feedback*. Uma questão urgente, conseqüentemente, é: outra atitude pedagógica é possível, além das atitudes de controle permanentes e dos julgamentos *ad hoc* que são

parte da compreensão de si ambiental, mas sem restaurar julgamentos (normatizantes) e atitudes pedagógicas que pertencem à compreensão de si histórica?

Talvez a condição além da compreensão histórica e ambiental seja mais comum do que podemos esperar. Talvez seja simplesmente a condição de crianças imperturbáveis brincando que já esqueceram seus pais, mas também as condições dos pais – privados de 'real especialidade pedagógica' – cujas crianças são apenas crianças. Outro exemplo pode ser aquele do aluno e do estudante no momento em que se torna um com seu estudo, esquecendo o tempo e o espaço – um momento sem destino (Agamben, 1998). Talvez esses momentos de trabalho sejam importantes em educação. No entanto, na direção desses momentos, cada atitude de julgamento e cada organização do tempo e do espaço estão impotentes. De fato, é difícil ensinar crianças como brincar ou estudantes como estudar com paixão. Nesse caminho, estes momentos de brincadeira e estudo são momentos em que as pessoas não se apropriam de sua finitude (pela aprendizagem, pelas normas e planos), em que pais e professores não procuram intervir para finalizar a brincadeira ou o estudo. Eles suportam sua finitude. Por isso, o que nós temos em mente é uma atitude pedagógica em que pais, professores e palestrantes suportam sua finitude. É uma atitude estranha em que as pessoas não perdem a atenção (pela criança, pelo aluno), ainda, sem que essa atenção acabe prejudicando ou intervindo (e procurando auxiliar a criança e o estudante a conciliar-se com suas vidas).

Nesse sentido, esta atitude pedagógica pode ser considerada uma atitude de espera ou aceitação (veja também Blake et al. 1998, p. 85). Aceitação, no entanto, não se refere neste contexto ao que sobra quando todas as boas intenções se tornaram sem esperanças. O que temos em mente é uma 'aceitação evolvida' que é o ponto de partida para ação pedagógica real e para falar 'em seu próprio nome'; novamente, não é objetivo deste trabalho elaborar esta alternativa em detalhes, mas salientar um caminho de repensar e reavaliar uma atitude pedagógica particular. Falar e agir 'em próprio nome' significa que no que dizemos e no que fazemos como pais e professores, mostramo-nos como somos. Significa que nossas palavras e ações tomam corpo (cf. Foucault, 2001). Esta personificação e fala 'em seu próprio nome' significa que nós dizemos as coisas certas e que o que dizemos é verificado e está de acordo com que fazemos. 'Certo' e 'verdadeiro' neste contexto não se refere a agir ou falar de acordo com princípios gerais, regras ou normas. 'Verdadeiro' e 'certo' são palavras que se adequam de uma maneira ou de outra, e sem conhecer previamente o que é apropriado ou inapropriado. Pensamos em 'palavras pedagógicas' como palavras confortantes. Frequentemente, palavras de conforto não tiram a dor e não curam a desolação de alguém. Através destas palavras, envolvimento e proximidade são provocados, sem fingir entender o que realmente são. A 'verdade' de palavras realmente confortantes não podem ser deduzidas de boas intenções que se escondem atrás delas porque uma resposta que é desconfortável frequentemente é: 'mas suas intenções eram boas'. Palavras realmente confortantes

assumem a aceitação de uma situação e o que aconteceu – talvez principalmente a aceitação da finitude do próprio indivíduo. Essas palavras são o que podem ser ditas após a aceitação e sem ter a chance de usar um repertório de expressões comuns. Conseqüentemente, palavras 'certas' são, até certo ponto, sempre supérfluas, mas exatamente por esta razão elas são sempre inesperadas e oferecem uma oportunidade para encontrar conforto.

Apesar de maiores elaborações serem necessárias, na busca para ir além da compreensão de si ambiental, nós desejamos apelar para verdadeiras palavras pedagógicas, palavras ditas por pais e professores que aceitam que a finitude de seus filhos e alunos não pode ser curada, mas apesar disso, dizem em suas próprias palavras o que deve ser dito. Nestes termos, crianças e alunos podem encontrar 'algo', talvez um tipo de conforto (pelo que não mais existe), mas antes de tudo uma abertura (pelo que pode ser, pode vir). Enquanto enfrentamos a transformação de uma consciência de si histórica para uma ambiental, nós claramente experimentamos o que nos é entregue (a decisão soberana). A partir de uma atitude de aceitação, nós podemos, contudo, experimentar ao mesmo tempo o que é verdadeiramente pedagógico, e podemos entender a importância de procurar as palavras certas. O que queremos exaltar é que: a aceitação que pessoas trazem ao mundo sem destino não dispensam a importância da pedagogia e da educação, mas, pelo contrário, é exatamente a condição pela qual algo como a experiência pedagógica pode ser possível de verdade. E como nós tentamos esclarecer em outro trabalho (Massschelein & Simons, 2014), nesta linha de pensamento

pode ser possível considerar a escola como uma organização particular de espaço-tempo a ser reinventada, uma organização de espaço-tempo que começa da aceitação de que não há destino natural, mas que um destino pode ser encontrado e construído. De escolas a ambientes de aprendizagem e... de volta.

Referências

- AGAMBEN, G. (1997) *Homo Sacer*. Le pouvoir souverain et la vie nue, M. Raiola, trans. (Paris, Seuil).
- ARENDDT, H. (1994) *Vita activa*. De mens: bestaan en bestemming, C. Houwaard, trans. (Amsterdam, Boom).
- BALL, S. J. (ed.) (1990) *Foucault and Education*. Disciplines and Knowledge (London, Routledge).
- BECK, U. (1992) *Risk Society*. Towards a New Modernity (London, Sage).
- BOSSAERTS, B., DENYS, J. and TEGENBOS, G. (eds) (2002) *Accent op talent: een geïntegreerde visie op leren en werken* (Koning Boudewijnstichting) (Antwerpen, Garant).
- BRÖCKLING, U. (2006) *Und... wie war ich? Über feedback*, *Mittelweg*, 36.2, pp. 26–43.
- CASTELLS, M. (1996) *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Volume 1: The Rise of the Network Society (Oxford, Blackwell).
- CRUIKSHANK, B. (1996) *Revolutions Within: Self-Government and Self-Esteem*, in: A. Barry, T. Osborne and N. Rose (eds) *Foucault and the Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government* (London, UCL Press), pp. 231–251.
- DELEUZE, G. (1986) *Foucault* (Paris, Les Editions de Minuit).
- DELEUZE, G. (1990) *Pourparlers* (Paris, Les Editions de Minuit).
- DONZELOT, J. (1977) *La police des familles* (Paris, Les Editions de Minuit).
- DONZELOT, J. (1991) *Pleasure in Work*, in: G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (London, Harvester Wheatsheaf), pp. 251–278.
- DONZELOT, J. (with C. Mével and A. Wyvekens) (2003) *Faire Société: La Politique de la Ville aux Etats-Unis et en France* (Paris, Seuil).
- DUTCH MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (DMECS) (2004) *Secondary Education in the Netherlands: Agenda for 2010, 'The Pupil Captivated, the School Unfettered'*. *The Hague: Government of the Netherlands*. [Retrieved 13 April, from http://www.minocw.nl/documenten/koersvo-doc-koersvo_agenda2010_en.pdf]
- EDWARDS, R. (2002) *Mobilizing Lifelong Learning: Governmentality in Educational Practices*, *Journal of Education Policy*, 17.3, pp. 353–365.
- EDWARDS, R. and USHER, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity* (London, Routledge).
- EDWARDS, R. and USHER, R. (eds) (2003) *Space, Curriculum, and Learning* (Greenwich, CT, Information Age Publishing Inc).
- FOUCAULT, M. (1966) *Les mots et les choses* (Paris, Gallimard).
- FOUCAULT, M. (1967/1984) *Des espaces autres*, in: D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (eds) *Dits et Ecrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard), pp. 752–762.
- FOUCAULT, M. (1977) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (Harmondsworth, Penguin).
- FOUCAULT, M. (1979) *Vivre autrement le temps*, in: D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (eds) *Dits et Ecrits III 1976–1979* (Paris, Gallimard), pp. 788–790.
- FOUCAULT, M. (1980) *Entretien avec Michel Foucault*, in: D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (eds) *Dits et Ecrits IV 1980–1988* (Paris, Gallimard), pp. 104–110.

FOUCAULT, M. (1984a) *Nietzsche, Genealogy, History*, in: P. Rabinow (ed.) *The Foucault Reader* (New York, Pantheon), pp. 76–100.

FOUCAULT, M. (1984b) *Histoire de la sexualité* 2. L'usage des plaisirs (Paris, Gallimard).

GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity* (Cambridge, Polity Press).

GROS, F. (2001) *Situation du cours*, in: M. Foucault, *L'Hermeneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981–1982)* (Paris, Gallimard), pp. 488–526.

KLASSE VOOR OUDERS (1997) *De gemiddelde leerling bestaat niet* [The Average Pupil Does Not Exist], *Klasse voor Ouders*, 7, pp. 2–3.

LISBON EUROPEAN COUNCIL (2000) *Presidency Conclusions*, Lisbon 23–24 March 2006. Available at: http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

LYOTARD, J-F. (1979) *La condition postmoderne* (Paris, Les Editions de Minuit).

MCKENZIE, J. (2001) *Perform or Else: From Discipline to Performance* (London, Routledge).

MARSHALL, J. D. (1996) *The Autonomous Chooser and 'Reforms' in Education*, *Studies in Philosophy and Education*, 15, pp. 89–96.

MASSCHELEIN, J. and SIMONS, M. (2007) The Architecture of the Learning Environment/A 'School' Without a 'Soul'? De architectuur van de leeromgeving/Een 'school' zonder 'ziel'?, *Oase, Journal for Architecture/Tijdschrift voor architectuur*, 72, pp. 6–13. Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Coleção Educação: Experiência e sentido, Belo Horizonte: Autêntica.

MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (MFC) (1999), *Departement Onderwijs. Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale Tekst en memorie van toelichting* (Brussels, MFC).

MINISTRY OF THE FLEMISH COMMUNITY (MFC) (2006) *Attainment Targets Primary Education: Learning to Learn*. Retrieved on January 4 2008, from: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/lerenleren.htm>

MULCAHY, D. (2006) *The Saliency of Space for Pedagogy and Identity: Problem Based Learning as a Case in Point*, *Pedagogy, Culture and Society*, 14.1, pp. 55–69.

NESPOR, J. (1994) *Knowledge in motion: Space, Time, and Curriculum in Undergraduate Physics and Management* (London; Washington, DC, Falmer Press).

OECD (1997) *Parents as Partners in Schooling* (Paris, OECD).

PAECHTER, C. (2004) *Editorial: Space, Identity and Education*, *Pedagogy, Culture and Society*, 12.3, pp. 307–308.

PAECHTER, C., Edwards, R., Harrison, R. and Twining, P. (2001) *Learning, Space, Identity* (London, Paul Chapman).

POLLARD, A. and James, M. (eds) (2004) *Personalised Learning: A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme* (London, Economic and Social Research Council).

PONGRATZ, L. A. (1989) *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule* (Weinheim, Deutscher Studien Verlag).

POPKEWITZ, T. and Brennan, M. (eds) (1998) *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Political Projects of Schooling* (New York, Teachers College Press).

RAJCHMAN, J. (1991) *Truth and Eros: Foucault, Lacan and the Question of Ethics* (London, Routledge).

READINGS, B. (1996) *The University in Ruins* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

ROSE, N. (1990) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self* (London, Routledge).

SIMONS, M. and MASSCHELEIN, J. (2008) *Our 'Will to Learn' and the Assemblage of a Learning Apparatus*, in: A. Fejes and K. Nicoll (eds), *Foucault and Adult Education* (London, Routledge).

VAN PEURSEN, C., BERTELS, C. and NAUTA, D. (1968) *Informatie: een interdisciplinaire studie* (Utrecht, Het Spectrum).

VRIJE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING [Centers for Pupil Monitoring] (2002) *LVS-draaiboek voor leraars* (Kim du Pont) [Pupil Monitoring System]. Available at: http://www.vclbkoepel.be/lvs/lvs/dwnld/draaiboek_leraars.doc