

NÃO-ESCOLAS

A livre aprendizagem na sociedade em rede



NÃO-ESCOLAS

A livre aprendizagem na sociedade em rede

NÃO-ESCOLAS

A livre aprendizagem na sociedade em rede





NÃO-ESCOLAS A livre aprendizagem na sociedade em rede

Augusto de Franco (em interação com Nilton Lessa), 2012.

Versão Beta, sem revisão.

A versão digital desta obra foi entregue ao Domínio Público, editada com o selo Escola-de-Redes por decisão unilateral do autor.

Domínio Público, neste caso, significa que não há, em relação a versão digital desta obra, nenhum direito reservado e protegido, a não ser o direito moral de o autor ser reconhecido pela sua criação. É permitida a sua reprodução total ou parcial, por quaisquer meios, sem autorização prévia. Assim, a versão digital desta obra pode ser – na sua forma original ou modificada – copiada, impressa, editada, publicada e distribuída com fins lucrativos (vendida) ou sem fins lucrativos. Só não pode ser omitida a autoria da versão original.

FRANCO, Augusto de

NÃO-ESCOLAS / Augusto de Franco (em interação com Nilton Lessa) — São Paulo: 2012.

48 p. A4 – (Escola de Redes; 11)

1. Redes sociais. 2. Organizações. 3. Escola de Redes. I. Título.

Escola-de-Redes é uma rede de pessoas dedicadas à investigação sobre redes sociais e à criação e transferência de tecnologias de *netweaving*.

http://escoladeredes.net

Sumário

Introdução 9
A emergência da livre-aprendizagem 11
Aprendizagem, não ensino 15
Autodidatismo, não heterodidatismo 19
Alterdidatismo, não heterodidatismo 25
Não-escolas: a escola é a rede 31
Matar a escola = matar o Buda 34
Notas e referências 44

Introdução

FASCINANTE! Escolas, igrejas, partidos, Estados, empresas hierárquicas: construímos tais instituições — que continuam reproduzindo o velho mundo; sim, são elas que fazem isso — como artifícios para escapar da interação, para ficar do "lado de fora" do abismo, para nos proteger do caos...

As escolas (e o ensino) tentam nos proteger da experiência da livre aprendizagem. As igrejas (e as religiões) tentam nos proteger da experiência de deus. Os partidos (e as corporações) tentam nos proteger das experiências da política (pública) feitas pelas pessoas no seu cotidiano. Os Estados tentam nos proteger das experiências glocais (de localismo cosmopolita). E as empresas (hierárquicas) tentam nos proteger da experiência de empreender.

Por isso que escolas são igrejas, igrejas são partidos, partidos são corporações que geram Estados, que também são corporações, que viram religiões, que reproduzem igrejas, que se comportam como partidos... Porque, no fundo, é tudo a mesma coisa: artifícios para proteger as pessoas da experiência de fluzz (*). (Não é a toa que todas essas instituições hierárquicas exigem "monogamia" dos que querem manter

capturados, como se dissessem: "- Você é meu! Nada de transar com estranhos").

Uma vez desconstituídos tais arranjos feitos para conter, contorcer e aprisionar fluxos, disciplinando a interação, uma vez corrompidos os *scripts* dos programas verticalizadores que rodam nessas máquinas (e que, na verdade, as constituem), o velho mundo único se esboroa.

Isso está acontecendo. Não-escolas, não-igrejas, não-partidos, não-Estados-nações e não-empresas-hierárquicas começam a florescer. Com tal florescimento, a estrutura e a dinâmica das sociosferas estão sendo radicalmente alteradas neste momento, mas não por formidáveis revoluções épicas e grandes reformas conduzidas por extraordinários líderes heroicos, senão por pequenas experiências, singelas, líricas, vividas por pessoas comuns! Aquelas mesmas experiências de interação das quais fomos poupados. É como se tudo tivesse sido feito para que não experimentássemos padrões de interação diferentes dos que deveriam ser replicados. Mas nós começamos a experimentar. E "aqui estamos — como escreveu Hakim Bey (1984) em Caos — engatinhando pelas frestas entre as paredes da Igreja, do Estado, da Escola e da Empresa, todos os monólitos paranoicos".

Neste texto vamos examinar o ensino e a escola para contemplar as possibilidades da livre-aprendizagem na sociedade-em-rede (**).

A emergência da livre-aprendizagem

As instituições e os processos educativos foram pensados para um tipo de sociedade que está deixando de existir

Não é novidade para ninguém que, no mundo atual, qualquer pessoa que saiba ler e escrever e tenha acesso à Internet pode aprender muito mais do que podia há dez anos. Sim, isso é fato. Uma criança com noções rudimentares de um ou dois idiomas falados por grandes contingentes populacionais (como o inglês ou o espanhol, por exemplo), já é capaz de aprender muito mais – e com mais velocidade – do que um jovem com o dobro da sua idade que, há dez anos, estivesse matriculado em uma instituição de ensino altamente conceituada. Diz-se agora que, se souber ler (e interpretar o que leu), escrever, aplicar conhecimentos básicos de matemática na solução de problemas cotidianos e... banda larga, qualquer um vai sozinho.

A novidade é que isso não depende, nem apenas, nem principalmente, da tecnologia *stricto sensu* e sim de novos padrões de organização social que estão se configurando na contemporaneidade. Uma sociedade em rede está emergindo e, progressivamente, tornando obsoletos as instituições e os processos hierárquicos da velha sociedade de massa, inclusive as instituições e processos educacionais. Novas tecnologias de informação e

comunicação – que permitem a interação horizontal ou entre pares (pessoa-com-pessoa) em tempo real – estão acelerando esse processo. Mas novas tecnologias sociais, tão ou mais importantes do que essas (chamadas TICs), também estão contribuindo para mudar radicalmente as condições de vida e convivência social neste dealbar do século 21.

Tudo isso vai mudar, em parte já está mudando, a maneira como executamos as nossas atividades empresariais, governamentais e sociais. Vai mudar a maneira como nos organizamos para produzir e comercializar, governar e legislar e conviver com as outras pessoas na sociedade. E – como não poderia deixar de ser – isso também está mudando a forma como aprendemos.

O problema é que as instituições e os processos educativos que foram pensados para um tipo de sociedade que está deixando de existir (à medida que emerge uma nova sociedade cuja morfologia e dinâmica já são, em grande parte, as de uma rede distribuída) ainda remanescem e continuam aplicando seus velhos métodos. Em que pese o papel fundamental que cumpriram nos últimos séculos, essas instituições e processos já começam hoje a ser obstáculos à criatividade e à inovação.

O que tivemos, pelo menos nos dois últimos séculos, foi, em grande parte, uma educação massiva e repetitiva, voltada para enquadrar as pessoas em um tipo insustentável de sociedade (instalando nas suas mentes programas maliciosos, elaborados para infundir noções de ordem, hierarquia, disciplina e obediência) e para adestrar a força de trabalho, para que os indivíduos pudessem reproduzir habilidades requeridas pelos

velhos processos produtivos e administrativos e executar rotinas determinadas.

Agora estamos, porém, vivendo a transição para outra época, para uma nova era da informação e do conhecimento, na qual as capacidades exigidas são outras também. Nesta nova sociedade do conhecimento, o que se requer é que as pessoas sejam capazes de criar e de inovar, mudando continuamente os processos de produção e de gestão para descobrir maneiras melhores de fazer e organizar as coisas.

E isso elas só conseguirão na medida em que tiverem autonomia para aprender o que quiserem, da forma como quiserem e quando quiserem e para se relacionar produtivamente com outras pessoas de sua escolha, gerando cada vez mais conhecimento — o principal bem, conquanto intangível, deste novo mundo que já está se configurando.

Faz-se necessário, pois, libertar o processo educativo das amarras que tentam normatizá-lo de cima para baixo, em instituições organizadas igualmente de cima para baixo, hierarquizadas, burocratizadas e fechadas, desenhadas para guardar em caixinhas o suposto conhecimento a ser transferido, de uma maneira pré- determinada, para indivíduos que preencherem determinadas condições (e, não raro, à revelia do que eles próprios desejariam de fato aprender). Ora, já se viu que o conhecimento é uma relação social e não um objeto que possa ser estocado, transportado, transferido ou transfundido de um emissor para um receptor. O processo de geração e compartilhamento do conhecimento ocorre na sociedade e torna-se cada vez mais difícil, custoso e

improdutivo quando tentamos parti-lo em pedaços para arquivá-lo nos escaninhos de uma organização separada da sociedade por paredes opacas e impermeáveis.

O que de tão importante se descobriu nos últimos anos é que, em última instância, quem é educadora é a sociedade, a cidade, a localidade onde as pessoas vivem e se relacionam. Na verdade, foi uma redescoberta democrática: Péricles, no século 5 a. E. C., já havia percebido este papel educador da polis enquanto comunidade política, quando declarou – segundo Tucídides – na oração fúnebre proferida no final do primeiro ano da guerra do Peloponeso, "que a cidade inteira é a escola da Grécia e creio que qualquer ateniense pode formar uma personalidade completa nos mais distintos aspectos, dotada da maior flexibilidade e, ao mesmo tempo, de encanto pessoal".

Portanto, sistemas educativos devem ser, sempre, sistemas sócioeducativos configurados em localidades, em sócio-territorialidades, quer dizer, em redes sociais que se conformam como comunidades compartilhando agendas de aprendizagem.

Aprendizagem, não ensino

As escolas foram urdidas para nos proteger da experiência da livre aprendizagem

- PSIU! CALE A BOCA. Comporte-se! Pare de conversar. Pare de perguntar. Em vez de conversação, silêncio. A quem é inferior (ignorante) cabe apenas ouvir o superior (aquele que sabe). Isto foi, é e sempre será escola: um artifício para proteger os alunos da experiência de fluzz.

Sim, escolas não são comunidades de aprendizagem. São burocracias do ensinamento. Não são redes distribuídas de pessoas voltadas à busca e ao compartilhamento do conhecimento. São hierarquias sacerdotais cujo principal objetivo é ordenar indivíduos capazes de reproduzir atitudes de disciplina e obediência. Não são ambientes favoráveis à emergência de dinâmicas interativas, mas à imposição de relações intransitivas. Estruturas centralizadas, baseadas na separação de corpos: docente (hierarquia-ensinante) x discente (massa-ensinada).

A arquitetura traduz o conceito. Na chamada educação formal, escolas são construções que aprisionam crianças e jovens em salas fechadas, obrigados a sentar enfileirados, como gado confinado ou frangos de granja; pior: nas "salas de aula" ficam alguns – a maioria – olhando para a

nuca dos outros. São campos de concentração e adestramento, onde o aluno tem de saltar obstáculos, vencer as provas. São prisões temporárias em que se tem de cumprir a pena, pagar a dívida. Não é por acaso que a maior recompensa na escola é passar de ano. Ano após ano. Até sair. - *Ufa! Livre afinal*.

Por que construímos tal aberração?

Fomos levados a acreditar que o ensino era o antecedente da aprendizagem. Em termos lógicos formais: ensino => aprendizagem; donde, formalmente: não-aprendizagem => não-ensino. Mas ao que tudo indica o ensino surgiu — como instituição — de certo modo, contra a aprendizagem. E não-ensino, dependendo das circunstâncias, pode até aumentar as possibilidades de aprendizagem. O que é sempre um perigo para alguma estrutura de poder.

Onde começou o ensino? Qual é a origem do professor? Ora, ensino é ensinamento. Mas ensinamento é, originalmente, (reprodução de) estamento (ou da configuração recorrente de um *cluster* enquistado na rede social). Alguém tem alguma coisa que precisa transmitir a outros. Precisa mesmo? Por quê? Alguém conduz (um conteúdo determinado, funcional para a reprodução de uma estrutura e suas funcionalidades). E alguém recebe tal conteúdo (tornando-se apto a reproduzir tal estrutura e tais funcionalidades). Eis a tradição!

Os primeiros professores – parece evidente – foram os sacerdotes. A primeira escola já era uma burocracia sacerdotal do conhecimento (uma estrutura hierárquica voltada ao ensinamento). Isso significa que só há

ensinamento se houver hierarquia (uma burocracia do conhecimento).

Sim, todo *corpus* sacerdotal é docente. A tradição é tão forte que há até bem pouco a doutrina oficial católica romana (e ela não é a única) ainda dividia a igreja em docente (ensinante: os hierarcas) e discente (ensinada: os leigos). E as escolas, que também se estruturaram, em certo sentido, como igrejas (mesmo as laicas), consolidaram sua estrutura com base na separação de corpos entre docentes e discentes.

O que se ensina é um ensinamento. Quando você ensina, há sempre um ensinamento. Mas quando você aprende há apenas um aprendizado, não há um "aprendizamento", quer dizer, um conteúdo pré-determinado do aprendizado. O que se aprende é o quê? Ah! Não se sabe. Pode ser qualquer coisa. Não está predeterminado.

Eis a diferença! Eis o ponto! *A aprendizagem é sempre uma invenção. A ensinagem é uma reprodução.* Mas como escreveu o poeta Manoel de Barros (1986) no Livro sobre Nada: "*Tudo que não invento é falso*" (1).

O professor como transmissor de ensinamento e a escola como aparato separado (sagrado na linguagem sumeriana) surgiram, inegavelmente, como instrumentos de reprodução de programas centralizadores (verticalizadores) que foram instalados para verticalizar (centralizar) a rede-mãe.

As escolas foram urdidas para nos proteger da experiência da livre aprendizagem. Toda verdadeira aprendizagem é livre. E toda livre aprendizagem é desensino. Aprender sem ser ensinado é subversivo. É um

perigo para a reprodução das formas institucionalizadas de gestão das hierarquias de todo tipo.

Por isso o reconhecimento do conhecimento é, até hoje, um reconhecimento não do conhecimento-aprendido, mas do conhecimento-ensinado, dos graus alcançados por alguém no processo de ordenação a que foi submetido.

Mas como *tuitou* Pierre Lévy (2010), as universidades não têm mais o monopólio da distribuição do conhecimento; restou-lhes tentar reter em suas mãos o monopólio da distribuição do diploma.

Autodidatismo, não heterodidatismo

Eu busco o conhecimento que me interessa do meu próprio jeito

NA TRANSIÇÃO DA SOCIEDADE HIERÁRQUICA para a sociedade em rede estamos condenados a nos tornar buscadores cada vez mais autônomos. É assim que transitaremos do heterodidatismo para o autodidatismo: quando pudermos dizer: *eu busco o conhecimento que me interessa do meu próprio jeito*.

Aprender a aprender é a condição fundamental para a livre aprendizagem humana em uma sociedade inteligente. É ensejar oportunidades aos educandos de se tornarem educadores de si mesmos (aprendendo a andar com as próprias pernas ao se libertarem das muletas do heterodidatismo). O educando-buscador será um educador não-ensinante. Porque será um aprendente (2).

Nos *Highly Connected Worlds*, todos seremos, em alguma medida, autodidatas. Um autodidata é alguém que aprendeu a aprender. Uma criança, ou mesmo uma pessoa adulta ou idosa, navegando, lendo e publicando na web, é, fundamentalmente, um autodidata.

Todo aprendizado depende da capacidade de estabelecer conexões e

reconhecer padrões. Cada vez mais será cada vez menos necessário que alguém ensine isso. Quando as possibilidades de conexão aumentam, também aumentam as possibilidades de reconhecer padrões (porque aumenta a frequência com que, conhecendo uma diversidade cada vez maior de padrões, nos deparamos com homologias entre eles); quer dizer que, a partir de certo grau de conectividade, o heterodidatismo não será necessário.

Nos dias de hoje, uma criança com acesso à Internet já é capaz de aprender muito mais – e com mais velocidade – do que um jovem com o dobro da sua idade que, há dez anos, estivesse matriculado em uma instituição de ensino altamente conceituada. Se souber ler (e interpretar o que leu), escrever, aplicar conhecimentos básicos de lógica e matemática na solução de problemas cotidianos e... banda larga, qualquer um vai sozinho. Ora, isso é terrível para os que querem adestrar as pessoas com o propósito de fazê-las executar certos papéis predeterminados. Isso é um horror para os que querem formar o caráter dos outros e inculcar seus valores nos filhos alheios.

Colecionadores de diplomas e títulos acadêmicos não terão muitas vantagens em uma sociedade inteligente. Suas vantagens proveem da idéia de que a sociedade é burra (e eles, portanto – que compõem a burocracia sacerdotal do conhecimento – são os inteligentes). Para se destacar dos demais – quando o desejável seria que se aproximassem deles – os "sábios" precisam que a sociedade continue burra.

Nos novos mundos altamente conectados do terceiro milênio quem

organiza o conhecimento é a busca. Mas os caras ainda insistem em querer organizar o conhecimento para você (isto é o hetero-didatismo).

Toda organização do conhecimento para os outros corresponde a necessidades de alguma instituição hierárquica e está sintonizada com mecanismos de comando-e-controle. Toda organização seus conhecimento de cima para baixo procura controlar e direcionar o acesso à informação por algum meio. Os organizadores do conhecimento para os outros ainda entendem conhecimento como "informação interpretada". Interpretada, é claro, do ponto de vista de seus possíveis impactos sobre a estrutura e a dinâmica das organizações hierárquicas de que fazem parte. Pretendem, assim, induzir comportamentos adequados à reprodução da estrutura e da dinâmica dessas organizações hierárquicas. Por meio da urdidura de sistemas de gestão do conhecimento - desde os velhos currículos escolares aos modernos knowledge management systems, por exemplo – querem codificar, disseminar e direcionar a apropriação de conhecimentos para formar agentes de manutenção e reprodução de determinado padrão organizacional.

Mas já vivemos em um momento em que não se pode mais trancar o conhecimento — esse bem intangível que, se for aprisionado (estocado, protegido, separado), decresce e perde valor e, inversamente, se for compartilhado (submetido à polinização ou à fertilização cruzada com outros conhecimentos) cresce, gera novos conhecimentos e aumenta de valor (e é isto, precisamente, o que se chama de inovação). E estamos nos aproximando velozmente de uma época em que será cada vez menos necessária uma infraestrutura *hard* instalada para produzir conhecimento

(e inclusive outros produtos tangíveis, como estão mostrando as experiências nascentes de *peer production* ou *crowdsourcing*).

Novos ambientes interativos surgidos com a Internet já estão mostrando também a improdutividade (ou a inutilidade mesmo) de classificar o conhecimento a partir de esquema classificatório construído de antemão. Por exemplo, nos primeiros tempos do Gmail havia a recomendação: não classifique, busque! Hoje continua lá, literalmente: "O foco do Google é a pesquisa, e o Gmail não é exceção: você não precisa perder tempo classificando seu e-mail, apenas procure uma mensagem quando precisar e a encontraremos para você".

É claro que as buscas atuais (na Internet, por exemplo) ainda são feitas em mecanismos fechados que não permitem que o usuário redefina ou modifique os algoritmos de acordo com suas percepções e necessidades. Mas a tendência é que a busca seja cada vez mais programável e cada vez mais semântica (3).

A busca semântica substituirá boa parte dos esforços feitos até agora para "organizar" o conhecimento. Mas é o perfil da busca – bottom up – que vai dizer qual o conhecimento que é relevante e não a decisão de um centro de comando-e-controle que queira dizer às pessoas – top down – o que elas devem conhecer.

Todos esses esforços por manter padrões verticais de um tipo de sociedade que já está fenecendo vão ser implacavelmente punidos pelas estruturas e pelas dinâmicas horizontais emergentes das novas sociosferas que estão florescendo. Nesses mundos altamente conectados toda a

gestão de organizações (inclusive a gestão do conhecimento) é regulada por meio de outros processos em rede.

O autodidata é um buscador, mas quem busca é a pessoa. A pessoa é o indivíduo conectado e que, portanto, não se constitui apenas como um íon social vagando em um meio gelatinoso e exibindo orgulhosamente suas características distintivas e sim também como um entroncamento de fluxos, uma identidade que se forma a partir da interação com outros indivíduos. A pessoa como *continuum* de experiências intransferíveis e, ao mesmo tempo, como série de relacionamentos, aprende por estar imersa (conectada) em um ambiente educativo entendido como ambiente de aprendizagem.

Headhunters inteligentes não estão mais se impressionando tanto com a coleção de diplomas apresentados por um candidato a ocupar uma vaga em uma instituição qualquer. Querem saber o que a pessoa está fazendo. Querem saber o que ela pode ser a partir do que pretende (do seu projeto de futuro) e não o que ela é como continuidade do que foi (da repetição do seu passado). Está certo: como se diz, o passado "já era". O novo posto pretendido não será ocupado no passado e sim no futuro. Então o que é necessário avaliar é a linha de atuação ou de pensamento que está sendo seguida pelo candidato.

Em breve, as avaliações de aprendizagem serão feitas diretamente pelos interessados em se associar ou em contratar (*lato sensu*) uma pessoa. Redes de especialistas de uma área ou setor continuarão avaliando os especialistas da sua área ou setor. Mas essa avaliação será cada vez

horizontal. E, além disso, pessoas avaliarão outras pessoas a partir do exame das suas expressões de vida e conhecimento, pois que tudo isso estará disponível, será de domínio público e não ficará mais guardado por uma corporação que tem autorização exclusiva para acessar e licença oficial para interpretar tais dados.

Cada pessoa poderá ter, por exemplo, a sua própria wikipedia. Ao invés de aceitar apenas as oblíquas interpretações doutas, passaremos a verificar diretamente a wikipedia de cada um — o arquivo-vivo que contém as definições dos termos habituais, os pontos de vista, as referências, os trabalhos e as conclusões sobre os assuntos da sua esfera de conhecimento e de atuação. Quem gostar do que viu, que contrate ou se associe ao autor daquela wikipedia. Ponto final.

Alterdidatismo, não heterodidatismo

"Eu guardo o meu conhecimento nos meus amigos"

DE CERTO PONTO DE VISTA, nos *Highly Connected Worlds* qualquer um vai sozinho, desde que tenha aprendido o fundamental. O fundamental, como vimos, é aprender a aprender. O fundamental não pode estar baseado na transferência de conteúdos temáticos secundários e sim na disponibilização de ferramentas de auto-aprendizagem e de comumaprendizagem. Os que se metem a organizar processos educativos para os outros deveriam começar perguntando o que é necessário para que uma pessoa e uma comunidade possam fazer o seu próprio itinerário de aprendizagem.

Do ponto de vista do aprendizado – do sujeito aprendente e não do objeto ensinado –, três condições caracterizam a inteligência tipicamente humana (quer dizer, sintonizada com o emocionar humano): estabelecer conexões; reconhecer padrões; e linguajear e conversar (no sentido que Humberto Maturana confere a essas noções) (4).

A partir daí estamos falando de humanos (e é necessário fazer essa ressalva porquanto máquinas também podem aprender) e podemos então listar as ferramentas de autoaprendizagem ou "alfabetizações" (em um

sentido ampliado): a alfabetização propriamente dita, na língua natal (ler e escrever e interpretar o que leu); e as outras "alfabetizações", como, por exemplo, em uma segunda língua da globalização (pelo menos ler, em inglês ou espanhol); matemática (dominar as operações matemáticas elementares e aplicar esses conhecimentos básicos na vida cotidiana); lógica (aprender a argumentar e identificar erros lógicos em argumentos simples); digital (navegar e publicar na Internet e operar as ferramentas digitais de inserção, articulação e animação de redes).

Estes – ao que parece – são os requisitos e as ferramentas contemporâneas da inclusão educacional. Quem dispõe deles pode caminhar sozinho; ou seja, de posse de tais instrumentos, cada um, em função de suas opções pessoais, pode traçar seus próprios itinerários de formação e compartilhá-los com suas redes de aprendizagem. Esses são os requisitos para o autodidatismo.

No entanto, de outro ponto de vista – o do alterdidatismo – a rigor, ninguém pode continuar caminhando sozinho. Aprender a aprender está intimamente relacionado a aprender a interagir em rede. Mesmo que a escola básica se dedicasse precipuamente a isso, mesmo assim não se poderia abrir mão da educação em casa (a primeira rede social na qual o ser humano se conecta), nem da educação comunitária (a expansão dessa rede, envolvendo os vizinhos, os amigos e conhecidos mais próximos).

O aprender a conviver (com o meio natural e com o meio social) talvez requeira outras "alfabetizações": por exemplo, a alfabetização em sustentabilidade (incluindo alfabetização ecológica e alfabetização para o empreendedorismo e para o desenvolvimento humano e social sustentável local ou comunitário); e a alfabetização democrática (em um sentido deweyano do termo: para a vida comunitária e para as formas de relacionamento que ensejam a regulação social emergente; *i. e.*, as redes sociais distribuídas). Mas essas "alfabetizações" não são temas curriculares ou disciplinas. São *drives* capazes de gerar agendas compartilhadas de aprendizagem.

Não é por acaso que a educação para a sustentabilidade, quer dizer, para a vida (em um sentido ampliado, envolvendo os ecossistemas, inclusive o ecossistema planetário) e para convivência social, não compareçam nos currículos escolares. Elas não são propriamente objetos de ensino e sim de aprendizagem-na-ação compartilhada. Ninguém é capaz de aprender essas coisas apenas tomando aulas ou lendo textos. É necessário vivê-las, experimentá-las, ou melhor, convivê-las (e é por isso que são *drives* geradores de agendas compartilhadas de aprendizagem).

É compartilhando essas agendas de aprendizagem que o educador se torna um educando (um aprendente da interação educadora). Nesse aprender-fazendo esvai-se a distinção entre professor e aluno: todos passam a ser agentes comunitários de educação.

Portanto, quando se diz (do ponto de vista do autodidatismo) que qualquer um vai sozinho, e quando se diz (do ponto de vista do alterdidatismo) que, a rigor, ninguém pode caminhar sozinho, está-se dizendo a mesma coisa: que o heterodidatismo no qual se baseiam os sistemas de ensino é uma muleta que deve ser abandonada.

Na transição da sociedade hierárquica para a sociedade em rede estamos condenados a nos tornar polinizadores cada vez mais interdependentes. É assim que transitaremos do heterodidatismo para o alterdidatismo: quando pudermos dizer: *eu guardo o meu conhecimento nos meus amigos*.

A escola que já se prefigura no final desse trajeto é uma não-escola. A escola é a rede. Nela, todos seremos alterdidatas. Um alterdidata é alguém que aprendeu a conviver com o meio natural e com o meio social em que vive.

Aprender a conviver com o meio natural e com o meio social é ensejar oportunidades aos educadores de se tornaram educandos da interação comunitária na nova sociedade em rede (desaprendendo ensinagem ao se libertarem das muletas do heterodidatismo). O educador-polinizador será alguém que desaprendeu a ensinar. Porque será um aprendente.

Dominar a leitura e a escrita, saber calcular e resolver problemas, ter condições de compreender e atuar em seu entorno social, ter habilidade para analisar fatos e situações e ter capacidade de acessar informações e de trabalhar em grupo, são geralmente apresentados como objetivos do processo educacional básico. No entanto, para além, muito além, de tudo isso, os novos ambientes educativos em uma sociedade-rede tendem a valorizar outras competências ou habilidades, como a de identificar configurações homologias entre recorrentes de interação aue caracterizam clusters (e, consequentemente, reconhecer potenciais sinergias e aproveitar oportunidades de simbiose), saber não apenas acessar, mas produzir e disseminar informações e conseguir não somente trabalhar em grupo, mas fazer amigos e viver e atuar em comunidade.

De certo modo, tudo o que parece realmente necessário para a convivência ou a vida em rede, como a educação para a democracia, a educação para o empreendedorismo e para o desenvolvimento ou a sustentabilidade, não comparece nos currículos das escolas. Não pode ser por acaso. Isso talvez corrobore a constatação de que a escola é uma das instituições que mais resistem ao surgimento da sociedade- rede.

Por quê? Ora, porque embora se declarem instituições laicas, as escolas são, no fundo, igrejas; ou seja, ordens hierárquicas (sacerdotais) que decidem o que as pessoas devem (saber) reproduzir. Graus de aprendizagem (na verdade, de ensino) são ordenações: medem a sua capacidade de replicar uma determinada ordem. Não é por acaso que a educação a distância encontrou fortíssima resistência na academia. Pelos mesmos motivos, processos e programas educacionais extraescolares são duramente combatidos pelas corporações de professores, que argumentam – sem se darem conta de que, com isso, estão apenas revelando seu caráter sacerdotal – que não se pode deixar a educação nas mãos de leigos...

No entanto, neste momento estão sendo elaboradas e testadas metodologias compatíveis com processos de inteligência coletiva ("learn from your neighbours" - Steve Johnson; "I store my knowledge in my friends" - Karen Stephenson) baseadas na idéia de cidade educadora reconceitualizada como cidade-rede de comunidades que aprendem.

Novas práticas estão surgindo a partir de experiências voltadas ao estímulo ao autodidatismo, adaptadas às novas formas de interação educativa extraescolares, como o *homeschooling* e, sobretudo, *communityschooling*, porém na linha do *unschooling*. Novas teorias da aprendizagem, como o conectivismo, estão tentando mostrar como as redes sociais devem constituir o padrão de organização das novas comunidades de aprendizagem capazes de disseminar e empregar ferramentas de autoaprendizagem e de comum-aprendizagem (5).

Não-escolas: a escola é a rede

Nós produzimos nosso conhecimento comunitariamente (em rede)

NOS HIGHLY CONNECTED WORLDS a educação não pode ser mais nada disso que andaram falando nos últimos quatro séculos do mundo único. Simplesmente porque não haverá 'a' educação.

O conceito de educação – ao contrário do que parece – é um conceito totalizante e regressivo. Não é a toa que tenha surgido juntamente com o conceito de sociedade. Não pode existir 'a' educação, assim como não pode existir 'a' sociedade. Não há uma educação e sim uma diversidade de processos de aprendizagem. Não há uma sociedade e sim uma diversidade de sociosferas.

O consenso que se generalizou sobre 'a' educação é paralisante. A crença de que a educação vai resolver todos os problemas está tão generalizada que as pessoas sequer percebem que, se isso fosse verdade, países como a Bulgária ou Cuba seriam considerados desenvolvidos.

Quando os processos de aprendizagem forem libertados – ou quando a geração de sociosferas (uma espécie de "lei do ventre livre" social) for libertada: no fundo é a mesma coisa! – a educação na sociedade

terminará.

A escola que já se prefigura no final desse trajeto é uma não-escola. *A escola é a rede*. Nela, todos seremos autodidatas e alterdidatas: quando pudermos dizer: *nós produzimos nosso conhecimento comunitariamente* (em rede).

Um autodidata-alterdidata é alguém que aprendeu a aprenderconvivendo. Como buscadores e polinizadores, não seremos ensinados nem ensinadores. Porque todos seremos aprendentes.

Sociosferas em que as redes são as escolas serão aquelas "sociedades desescolarizadas", como queria o visionário Ivan Illich (6). A sociedade sem escola de Illich poderia ser renomeada como a sociedade-escola, desde que ficasse claro que se trata da sociedade- rede; ou seja, estamos falando das comunidades educadoras que se formam na sociedade-rede.

Nesse sentido, não são os aparatos educativos hierárquicos, enquistados na sociedade, que educam basicamente: na medida em que a sociedade de massa vai dando lugar à sociedade em rede, são as próprias sociosferas (glocais) que educam, por meio das comunidades (*clusters*) que necessariamente se formam em seu seio.

Comunidades educadoras são, antes de qualquer coisa, comunidades de aprendizagem, quer dizer, comunidades-que-aprendem. Isso vale para tudo, não apenas para as escolas como aparatos da educação formal. Também virarão não-escolas os centros de pesquisa e investigação, as sociedades filosóficas e os grupos criativos que usinam novas ideias e

inauguram novas maneiras de pensar (a escola na sua acepção de *think tank ou* escola de pensamento).

Matar a escola = matar o Buda

Quando o mestre está preparado, o discípulo desaparece

É DIFÍCIL ENTENDER A NATUREZA de uma não-escola. No mundo único as pessoas buscavam *um* sistema produtor de respostas capazes de fazer sentido global para elas. Eram atraídas por religiões, igrejas e seitas (religiosas e laicas), sociedades filosóficas e escolas de pensamento (mesmo aquelas que, baseadas na conversação, se intitulavam comunidades). Elas forneciam a proteção contra a pergunta-disruptiva por meio de uma meta-explicação coerente, a segurança de uma grande narrativa totalizante ou de esquemas explicativos gerais que permitiam que alguém se identificasse e comungasse com outros que palmilhavam o mesmo caminho e tivesse, assim, uma justificativa ética para se fechar à interação com o outro-imprevisível. Mas tudo isso é escola!

É muito difícil não construir um esquema organizador para as conversas mantidas por qualquer grupo. Mas a tarefa em uma não-escola não é criar uma espécie de wikipedia, nem mesmo uma contextopedia, com os significados que foram sendo construídos via consenso-administrado a partir do debate ou da conversação. Não há significados gerais universais. Não há significados sempre válidos para os mesmos contextos (inclusive

porque, a rigor, nunca se repetem "mesmos contextos"). Há significâncias atribuídas por sujeitos em interação e válidas para os momentos de interação em que tais sujeitos estão envolvidos. São significados-fluzz, que mudam continuamente com o fluxo e o máximo que podemos fazer é mapear as relações entre esses significados mutantes. Sim, reconheçamos que não é fácil para nós aceitar o presente, não é fácil resistir à tentação de arquivar o passado em caixinhas, sobretudo se as plataformas que utilizamos são *p-based* (baseadas em participação) e não *i-based* (baseadas em interação).

Mas já não se trata mais de sistematizar conteúdos ou de interpretar e sintetizar respostas cognatas ou convergentes. Trata-se agora apenas de linkar para facilitar a busca. Quem organiza o conhecimento é a busca. Quem produz (novo) conhecimento (como relação sempre inédita, não como conteúdo arquivável) não é a gestão, mas a interação.

Na configuração de novos ambientes interativos de produção de conhecimento não deve haver "progresso", no sentido de constituição de um corpo coerente, que vai se tornando cada vez mais redondo e polido (até que a epistemologia consiga espelhar a ontologia). Não se trata de construir um *códex*, uma doutrina, um ensinamento, uma teoria explicativa de tudo, uma nova plataforma de visão de mundo. Isso é o que diferencia as novas escolas-não-escolas dos mundos altamente conectados, de uma escola, quer dizer, de uma igreja (7).

Sim, as escolas como centros de pensamento também são igrejas. Elas surgem quando criamos programas de separação entre os de dentro e os

de fora a partir de um conteúdo, de uma mensagem, de uma doutrina, de um conjunto de ideias que alguns compartilham e outros não. Se fizermos isso, erigiremos uma escola; quer dizer, uma igreja.

Se você junta os que compartilham qualquer corpo de ideias (mesmo que sejam ideias tão heterodoxas e libertárias como estas que estão sendo expostas aqui e agora) e, a partir daí, constrói um coletivo, você está fazendo uma escola. Não importa o que você pense, valorize, fale ou pregue: você ensina, quer dizer, escorre por um sulco já cavado pelo ensinamento!

Há uma coerência interna e há completude em boa parte das escolas de pensamento que floresceram nos milênios passados. É como um mundo que foi construído (e ninguém se engane: há sabedoria nesse mundo; a questão é que sabedoria não pode ser um critério aceitável para validar sistemas hierárquicos). E ocorre que existem múltiplos mundos. Se você exige que uma pessoa viva na coerência do mundo que você construiu como condição para se deixar alterar por essa pessoa (ou seja, interagir com ela), então você não está realmente aberto à interação (com o outro-imprevisível): você quer participação dos outros no seu espaço, o que é uma forma de exigir (sem aparentemente fazer qualquer exigência formal) que os outros vivam na mesma coerência em que você vive. Mas essa é a definição de seita, de escola.

Não é um problema de comunicação, de adaptar a linguagem ou adotar uma postura tática para se fazer entender pelos "de fora". Nada disso. O problema aqui é a rede (ou melhor, a falta dela)

Esse comportamento em geral não é intencionalmente constituído e reproduzido. Ele é uma decorrência do padrão de organização adotado. Faça uma rede aberta de conversações e ele se esfuma; ou seja, a escola desaparece para surgir em seu lugar uma rede de livre aprendizagem. Assim como desaparecerá o *codex*, o corpo doutrinário referencial único: ou seja, o legado fundante da escola de pensamento desaparecerá para dar lugar a miríades de construções conceituais por ele inspiradas.

O problema é que toda ereção de um sistema implica uma armadilha. Você fica rodando dentro dele. E para dialogar com as pessoas que vivem nele, você também precisa também rodar dentro dele. A palavra "rodar", aqui, é empregada no sentido contemporâneo de "rodar um programa" (software). Sim, porque o sistema sobre o qual falamos, é um programa de atribuições de significados e, mais do que isso, de construção dos processos particulares pelos quais se atribui significados. Para interagir com quem está dentro do sistema você precisa se plugar e "carregar" o programa (em você). Ao carregar o programa, você carrega também sua linguagem (script) e, além disso, seu linguajeado e, às vezes, até mesmo seu gestual.

Pode-se retrucar que isso ocorre, em maior ou menor medida, com qualquer construção conceitual que apresente os critérios epistemológicos de coerência interna e completude. É verdade. Mas quando o sistema valida seus argumentos internamente, estando os critérios de validação tão implicados no que se quer validar e vice-versa (ou seja, estando a epistemologia tão fundida à ontologia), a verificabilidade fica subordinada (sub-ordenada) pela explicação auto-

referente. É por isso que, em ciência, não se pode abrir mão do critério da verificabilidade, que deve ter o mesmo *status* epistemológico dos critérios da coerência interna e da completude (as quais, sozinhas, não bastam). Assim, os resultados de uma explicação devem sempre poder ser verificados por sujeitos que adotam outros esquemas explicativos.

Um bom exemplo de escola de pensamento é a escola freudiana nos seus primórdios. Uma pessoa deve poder verificar os efeitos do que a explicação freudiana atribui a determinado complexo sem ter que adotar a explicação freudiana. Se sou obrigado a me tornar freudiano para perceber os fenômenos psíquicos que poderiam ocorrer com quaisquer seres humanos independentemente da explicação freudiana (e da existência de Freud), então estou preso a um sistema incapaz de interagir com outras explicações (externas às circularidades freudianas). E corro o risco de recair no dogmatismo dos primeiros freudianos: uma pessoa deve poder contestar a existência de um complexo sem ser acusada de estar fazendo isso justamente por estar possuída por tal complexo. Em alguma medida, isso ocorre com todos os sistemas autorreferentes, sobretudo na sua "primeira-infância".

Eric Raymond (2001), no *Hacker Howto* (8) aconselhava o estudo do Zen aos hackers, sem dúvida um formidável *software* de desconstituição de certezas, compartilháveis por uma ou várias comunidades. Talvez seja o caso, porém, de voltar ao Tao, para limar as aderências doutrinárias que o Zen adquiriu: ao se fundir ao budismo foram introduzidos conteúdos... Sim, continua sendo o Zen, mas só depois de você *matar o Buda*.

Qualquer comunidade de pensamento precisa matar o seu fundador (que é, inclusive, a melhor forma de amá-lo). Quando esse fundador é uma pessoa, precisa se livrar das aderências de um modo-de-argumentar, de uma autêntica maneira particular de pensar, falar e escrever que fazia sentido para aquele ser humano *unique* que a fundou. E o passo seguinte dessa ação de amar tão profundamente o fundador ao ponto de matá-lo é não constituir um grupo proprietário em torno de suas ideias, de abrir mão de erigir um corpo docente (uma escola) a partir de um corpo teórico para propagar um ensinamento que possa ser diferencialmente ministrado por "representantes autorizados", ainda que tudo isso seja — o que será pior — chancelado pelo próprio fundador. Isso é uma condição de contorno opaca quando precisamos de membranas.

Não afirmamos que se deva matar o fundador apenas no sentido de matar a sua imagem idealizada e introjetada, tal como alguns interpretam o lema *killing the buddha* (como disse a pessoa-zen Lin Chi: "Se o Buda cruzar seu caminho, mate-o"). Trata-se de desabilitar um programa verticalizador que roda na rede gerando instituições que congelam fluxos. Trata-se de 'matar a escola' (no caso, constituída sobre um legado de pensamento transformado em ensinamento).

Não tem nada a ver com querer ver morto algum fundador por achar que ele já está caduco ou ultrapassado. É o contrário. Quando se diz "matar o Buda" isso significa uma admiração suprema pelo Buda, como prefiguração do Buda que está-em-devir em cada um de nós e que só vai despertar quando o Buda que está fora desaparecer como referência (externa porém introjetada em uma espécie de falsa *conniunctio*). Mas,

particularmente, no contexto desta discussão, significa matar a escola como ordenação do ensinamento abrindo possibilidades de formação de múltiplas comunidades de aprendizagem para além do círculo restrito dos que se matriculam em um curso ou seguem um programa privando da convivência de um grupo determinado.

Ocorre que com a acelerada emergência, agora, dos Highly Connected Worlds, vida humana e convivência social tendem a se aproximar a ponto de revelar ou deixar entrever um superorganismo humano. Isso nos obriga a mudar nossas interpretações. E é um choque para as chamadas tradições espirituais (todas estas são artifícios para administrar espiritualidades conformes ao mundo patriarcal e não por acaso são baseadas nas escolhas do indivíduo, são ministradas por escolas -burocracias sacerdotais do ensinamento - e mantêm a relação mestrediscípulo). Agora será preciso mostrar que quando o mestre está preparado, o discípulo desaparece e, portanto, chegar à condição de mestre é chegar à condição do aprendente: aquele que matou o mestre não apenas quando matou a imagem idealizada do mestre dentro de si (introjetada), mas quando matou a escola. E tudo isso para quê? Ora, para que o Buda morto não renasça nas mãos dos que o mataram.

Em outras palavras, não há como construir a base ideológica (ou de mundivisão) para uma grande narrativa em uma época em que não cabem mais os esquemas totalizantes de apreensão do mundo e de interação com o mundo. Não é mais possível a existência de uma (única) matriz ética para a humanidade. Em uma época em as redes *cobrem o planeta como uma pele* e em que, por um processo fractal, uma pluralidade de mentes

globais está surgindo, não se trata mais de forjar um grupo para usinar um modelo e espalhá-lo e sim de surfar nas ondas interativas que estão fertilizando os diversos modelos que emergem de uma diversidade de comunidades de prática, de aprendizagem e de projeto que estão brotando e submetendo seus programas à esse tipo de polinização complexa. Essa visão é chave para não irmos parar de volta em algum lugar do passado: o processo é fractal! Não é possível salvar o mundo de uma vez: só é possível salvá-lo *um instante de cada vez...* (9) Mesmo porque não existe mais um mundo: os mundos já são — e serão, cada vez mais — múltiplos.

Sim, não estamos mais na época do anúncio de uma nova proposta que, se abraçada por muitos no seu refletir-agir, vai supostamente salvar o planeta (harmonizar biosfera com antroposfera), redimir a humanidade ou nos levar para um porvir radiante. Não sabemos qual é o futuro. Sobretudo porque esse futuro (*um* futuro), felizmente, morreu. Não podemos pretender levar ninguém para lugar algum. A época em que vivemos é a época da desistência (10). A hora que vivemos é, portanto, a hora de abrir mão dessas pretensões de conduzir povos, orientar nações, mobilizar pessoas em torno de um objetivo comum para transformar a sociedade (e 'a' sociedade, como vimos, é uma abstração regressiva).

Fomos contaminados por um padrão transformacional de mudança e queremos então transformar a sociedade. Mas... transformar para chegar aonde? E transformar o quê? E transformar em quê? E transformar por quê?

Atravessados por essa pulsão transformacionista, legiões de militantes que continuam habitando os séculos passados vivem querendo fazer mudanças (que eles não podem, honestamente, saber quais são) em nome de uma causa. Mas é inútil. As mudanças em sistemas complexos (e as sociedades humanas são sistemas complexos) ocorrem, em boa parte, espontaneamente (se entendermos por isso que ocorrem em virtude de fluições que não alcançamos compreender e determinar). Estamos lidando com uma ordem de fenômenos que não podemos manejar (e é bom para a liberdade – para a livre aprendizagem humana – que não possamos fazer isso). A livre aprendizagem humana só pode ocorrer em redes de aprendizagem, quando nos libertarmos das escolas.

Se quisermos uma rede de aprendizagem — i. e., uma não-escola — não podemos constituir um grupo que saia pelo mundo propagando um legado baseado nas ideias de algum fundador. Para ser uma rede, o legado tem que ser *open*, para poder ser desenvolvido, alterado, modificado, sem necessidade de ordenação ou chancela. Para poder ser rede a membrana deve deixar entrar e sair outros conteúdos dentro do escopo estabelecido (posto que se será uma rede voluntariamente construída haverá um escopo delimitado e algumas regras ou acordos de convivência, mas isso nada tem a ver com a adesão a um conteúdo substantivo). Sempre sem exigências, é claro. Mas sabendo que sem interagir com o outro imprevisível, com aquele que não planejamos interagir, não pode haver rede (social distribuída).

Em suma, uma escola deve ser uma não-escola para ser rede. Não basta fluir na sintonia interna dos que acolhem o outro que reconhecem como desejoso de conservar o que querem conservar, do lugar onde estão, desde que esse conservar seja referente a um compartilhar um determinado conteúdo. Dizendo a mesma coisa de outra forma, não é o desejo (dos sujeitos) de conservar determinado corpo teórico, nem mesmo o desejo de conservar um modo de convivência explicitável e explicável (pelos sujeitos) que constitui a comunidade humana (ou a rede). A rede acontece quando você interage. Tudo que podemos fazer para ensejar a interação é evitar a produção artificial de escassez (é mais um não-fazer). Não adianta sistematizar conteúdos e esperar que, sintonizando-se com tais conteúdos, as pessoas passarão a conviver em rede. Isso ainda está no terreno do proselitismo (uma dimensão de ensino, de propagação de ensinamento, não de aprendizagem). As regras ou acordos de convivência estabelecidos por uma rede voluntariamente construída não são o mesmo que a adesão a um conteúdo substantivo (e, portanto, ninguém pode ser expulso de uma não-escola por estar em desacordo ou dessintonia com um conteúdo e ninguém terá como condição para ser admitido estar de acordo com tal conteúdo, como fazem as religiões, as seitas iniciáticas e as escolas de pensamento, inclusive as escolas budistas que aconselham matar o Buda).

Notas e referências

(*) A palavra 'fluzz' nasceu de uma conversa informal do autor, no início de 2010, com Marcelo Estraviz, sobre o Buzz do Google. O autor observava que Buzz não captava adequadamente o fluxo da conversação, argumentando que era necessário criar outro tipo de plataforma (i-based e não *p-based*, quer dizer, baseada em interação, não em participação). Marcelo Estraviz respondeu com a interjeição 'fluzz', na ocasião mais como uma brincadeira, para tentar traduzir a idéia de Buzz+fluxo. Ulteriormente a idéia foi desenvolvida no livro-mãe Fluzz: vida humana e convivência social nos novos mundos altamente conectados do terceiro milênio (2011) e passou a não ter muito a ver com o programa malsucedido do Google. Fluzz (o fluxo interativo) é um conceito complexo, sintético, que talvez possa ser captado pela seguinte passagem: "Tudo que flui é fluzz. Tudo que fluzz flui. Fluzz é o fluxo, que não pode ser aprisionado por qualquer mainframe. Porque fluzz é do metabolismo da rede. Ah!, sim, redes são fluições. Fluzz evoca o curso constante que não se expressa e que não pode ser sondado, nem sequer pronunciado do "lado de fora" do abismo: onde habitamos. No "lado de dentro" do abismo não há espaço nem tempo, ou melhor, há apenas o espaço-tempo dos fluxos. É de lá que aquilo (aquele) que flui sem cessar faz brotar todos os mundos... Em outras palavras, não existe uma mesma realidade para todos: são

muitos os mundos. Tudo depende das fluições em que cada um se move, dos emaranhamentos que se tramam, das configurações de interação que se constelam e se desfazem, intermitentemente".

- (**) Este texto foi originalmente escrito em 2010 e publicado em 2011 como capítulo 7 do livro Fluzz: vida humana e convivência social nos novos mundos altamente conectados do terceiro milênio. São Paulo: Escola de Redes, 2011.
- (1) BARROS, Manoel (1986). Livro sobre Nada *in* Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.
- (2) O termo 'aprendente', conquanto seja uma tentativa de escapar de categorias problemáticas docente/discente, mais como educando/educador, mestre/aprendiz, que introduzem relações dicotômicas e não expressam adequadamente relações sociais envolvidas em aprendizagem, também não é muito adequado. São sempre pessoas aprendendo na interação. Essas observações forem feitas por Nilton Lessa, à quarta versão do texto "Buscadores e Polinizadores". Cf. FRANCO, Augusto (2010). Buscadores & Polinizadores. Slideshare [2.865 views em 23/01/2011]

http://www.slideshare.net/augustodefranco/buscadores-polinizadores-4a-verso

- (3) Cf. Observações de Nilton Lessa à FRANCO, Augusto (2010). Buscadores & Polinizadores: *ed. cit*.
- (4) Cf. FRANCO, Augusto (2001). Uma teoria da cooperação baseada em

Maturana. Aminoácidos 4. Brasília: AED, 2002.

(5) Cf. e. g., a Biblioteca do Conectivismo da Escola-de-Redes:

http://escoladeredes.ning.com/group/bibliotecadoconectivismo

(6) ILLICH, Ivan (1970). Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985. (Na verdade o título dessa tradução, para ser fiel ao original, deveria ser "Desescolarizando a sociedade")

(7) Este parágrafo e vários dos seguintes da mesma seção ("Mata a escola e matar o Buda") foram elaborados originalmente durante uma polêmica conversação, ocorrida entre 27 de abril e 24 de maio de 2010, na Escolade-Redes, com Ignácio Munoz Cristi e outros interlocutores sobre "redes sociais entendidas como redes fechadas de conversações no espaço social". Para conhecer a íntegra da discussão acesse:

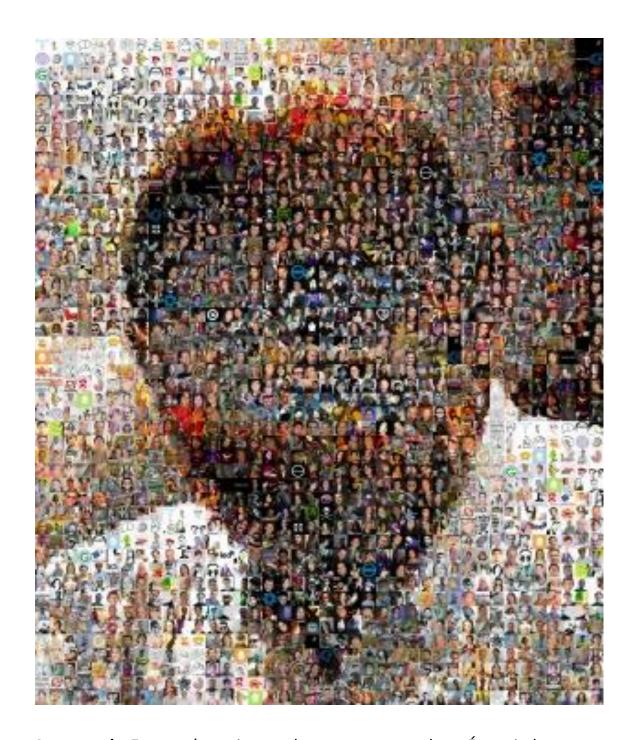
http://escoladeredes.ning.com/group/biologiacultural/forum/topics/redes-sociais-entendidas-como

(8) RAYMOND, Eric (2001). How *To Become A Hacker*. Disponível em: http://www.catb.org/~esr/faqs/hacker-howto.html

(9) BRABO, Paulo (2007). "Microsalvamentos: como salvar o mundo um instante de cada vez" in http://www.baciadasalmas.com

(10) Cf. as conversações do grupo da Escola-de-Redes intitulado "A desistência como ativismo":

http://escoladeredes.ning.com/group/desista



Augusto de Franco é escritor, palestrante e consultor. É o criador e um dos *netweavers* da Escola-de-Redes – uma rede de pessoas dedicadas à investigação sobre redes sociais e à criação e transferência de tecnologias de *netweaving*. É autor de mais de duas dezenas de livros sobre desenvolvimento local, capital social, democracia e redes sociais.

- -