

TEXTOS PARA
DISCUSSÃO

36

Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I*

Pedro Demo**

* Texto apresentado em 28/8/2012, dentro do Ciclo de Colóquios “Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação”, promovido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep.

** PhD em Sociologia pela Universidade do Saarland (Saarbruecken, Alemanha). Professor titular e emérito da Universidade de Brasília (UnB). Publicou mais de 90 livros nas áreas de política social (com acento em sociologia da educação) e metodologia científica, entre os quais o recente *O mais importante da educação importante* (São Paulo: Atlas, 2012). *e-mail*: pedrodemo@gmail.com

Brasília-DF
Inep/MEC
2012

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

ASSESSORIA EDITORIAL/REVISÃO/NORMALIZAÇÃO
Jair Santana Moraes jair.moraes@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO/CAPA
Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br

TIRAGEM 100 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep, 6º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
editoracao@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício-Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2012

Demo, Pedro

Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I / Pedro Demo. – Brasília : Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
28 p. : il. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 36)

1. Qualidade da educação. 2. Avaliação qualitativa. I. Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. II. Título. III. Série.

CDU 371.26



Sumário

INTRODUÇÃO **6**

1. APRENDIZAGEM **8**

2. AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL **12**

3. DESAFIOS DA TEORIA E DA PRÁTICA **16**

PARA CONCLUIR **21**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **23**



Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I

Pedro Demo

RESUMO

O texto responde a três questões: 1) O que você entende por avaliação e inovação educacional? 2) Como você tem realizado ambas? 3) Qual é sua proposta de um modelo para elas? A avaliação é aqui entendida como “processual” (no sentido de que faz parte do processo de aprendizagem), preventiva e diagnóstica, sendo realizada mediante a análise dos textos que o aluno produz a cada aula, e a inovação educacional é entendida como o resultado da aprendizagem em sentido autoral.

Palavras-chave: educação; avaliação qualitativa; inovação.

ABSTRACT

This paper aims to answer three questions: 1) What do you understand about evaluation and educational innovation? 2) How does you practice them both? 3) What is your model proposal for them? The evaluation is comprehended as “processual” (as it is a part

of the learning process), preventive and diagnostic, accomplished by analyzing the students texts produced in each class, and the educational innovation is understood as an authorial learning result.

Keywords: education; qualitative evaluation; innovation.

INTRODUÇÃO

Este texto responde ao desafio do Inep para elaborar uma proposta de avaliação qualitativa conjugada à inovação educacional e circunstanciada por três perguntas:

1. O que você entende por avaliação e inovação educacional?
2. Como você tem feito avaliação e inovação educacional?
3. Qual seria sua proposta para um modelo de avaliação e inovação educacional?

Como qualquer proposta depende do “ponto de vista do observador”, para retomar a percepção autopoietica e epistemológica de Maturana (2001) e Demo (2002), convém iniciar esclarecendo “meu ponto de vista”, que é um entre outros, ou seja, um aporte teórico e uma experiência histórica de validade naturalmente relativa. Sendo a verdade “a invenção de um mentiroso”, na expressão escrachada de Foerster e Poersken (2008), ou apenas uma “pretensão de validade” (Habermas, 1989), não postulo fundamentos e certezas universais (Demo, 2008), a não ser no plano formal, não, porém, no existencial; este é naturalmente contingente. “Validade relativa” *vale*. É a validade histórica e natural que nos cabe. Não advogo nem que tudo vale, nem que nada vale, mas que validades históricas e naturais admitem modo próprio de validade contingente.

No contexto das assim ditas “novas epistemologias” (que são velhas como Sócrates) (Demo, 2011), o conhecimento científico é tomado como dinâmica disruptiva e rebelde, sempre em formação e revisão, não admitindo discurso último ou formato final, como ocorre na Wikipédia (Lih, 2009; O’Neil, 2009), ao contrário da visão modernista de produto acabado, tal qual aparece, por exemplo, em apostilas canônicas e currículos peremptórios. Dizer que o conhecimento científico tem “validade relativa” soa como blasfêmia para os fundamentalistas que preferem o argumento de autoridade à autoridade do argumento (Demo, 2005, 2011a), como se a única validade admissível fosse a “absoluta”, já de cunho “religioso” ou “profético”. “Fatos científicos” também são construídos, mas, como propõe Latour (2005), podem ser os “mais bem” construídos, por conta de seu método e de sua qualidade epistemológica. Não podem, pois, ser arrolados depreciativamente como “meras construções” de pendor aleatório, ligeiro, subjetivista, sem validade que se preze (Lesh; Doerr, 2003; Harris, 2010; Hacking, 2000; Burr, 2003). Na condição de processo orientado pela autoridade do argumento,

proposições científicas se agitam em torno de procedimentos formais de validade possivelmente universal e de práticas científicas datadas e localizadas (Harding, 1998, 2008; Haack, 2003). A matemática não morre (assim pelo menos imaginamos), mas os matemáticos, sim!

Considero imprescindível aliar teoria e prática, ainda que isso seja particularmente difícil na academia, que analisa problemas, não os enfrenta. A “grade” curricular se consome em discursos e aulas que definem, categorizam, classificam, avaliam, ordenam, sobretudo memorizam e reproduzem conceitos e teorias, sem compromisso com mudar a realidade, como se teorias da realidade fossem mais importantes que a própria realidade. Esta, para parafrasear Foucault em seu *A ordem do discurso* (2000), se ri da realidade, porque a “ordem” é do discurso, não da realidade, complexa e não linear. A assim dita “pesquisa qualitativa” foi inventada, em parte, para recuperar esse vínculo teórico/prático (Demo, 2004), ao arrepio das tradições positivistas, que ainda rezam pelo credo da neutralidade e da objetividade, bem como pelas validades universais (Demo, 2011b), acerbamente questionadas por Popper e Hume (Demo, 1995, 2000, 2011c). Sem me adentrar em tais “filosofadas”, gostaria apenas de indicar meu mirante: o ponto de onde vejo (ponto de vista). Por mais que tenha ameihado até ao momento prática extensa e intensa no campo da educação básica (Demo, 2011d), com farta produção teórica e insistência incansável em práticas alternativas de aprendizagem do estudante e do professor, considero isso um legado tão pertinente quanto inacabado. Em si, nada de novo: produções científicas podem ser pertinentes, mas são sempre inacabadas, se colocarmos a transformação da realidade como meta e sentido da ciência, não a simples teorização (Law; Hassard, 2005; Law, 2004; Lovink, 2011; Grinnell, 2009).

Para encerrar esta introdução sumária, realço que costume girar em torno do desafio da “aprendizagem” do estudante e do professor, porque considero um dos males mais intestinos do sistema atual o “instrucionismo”: *pedagogias da reprodução*. Como as oportunidades mais promissoras de vida e mercado se centram na capacidade de produção própria de conhecimento (Amsden, 2009), assumo que o estudante comparece à escola não para escutar a aula (em geral copiada e feita para ser copiada), mas para se tornar *autor*, individual e coletivo. Por isso investi esforço ponderável na compreensão do que é “aprender”, na teoria e na prática (Demo, 2009, 2009a), chegando à conclusão de que nosso sistema atual de ensino é inepto, de alto a baixo (Demo, 2012). Isso me ficou ainda mais claro com o Plano Nacional de Educação (PNE), uma peça cercada de alguma boa vontade cívica, mas retrógrada (Demo, 2011e), porque continua apostando nesse “sistema de ensino” – busca reformas, ajeitamentos, curativos, como aumentar os dias de aula, por exemplo, ignorando problemas lancinantes como os da universidade de mero ensino, da falta clamorosa e crônica de professores de ciência e matemática, do instrucionismo escolar, da alfabetização em três anos (que consagra a progressão automática e encalacra mais

ainda os mais pobres), das pedagogias e licenciaturas pré-históricas, da literacia digital inclusiva, acenando, como consolo para essa “coisa pobre para o pobre”, a “gestão democrática”. Gestão democrática é desafio importante demais para a educação – é meio e fim –, para ser malbaratada num sistema imprestável: como o estudante não aprende, não há nada para “gerir”, e muito menos essa escola tem algum parentesco com a “democracia”. Em minhas práticas, a primeira providência é questionar esse sistema, buscando alternativas que, de direito e de fato, produzam aprendizagem, ou seja, um sistema de aprendizagem, não de ensino.

1. APRENDIZAGEM

Entendo que, para mudar qualquer coisa relevante em educação, é imprescindível *mudar o professor* (Demo, 2011f), em duas dimensões conjugadas: valorização socioeconômica profissional e valorização da formação e formação continuada. Não considero que o professor resolve tudo, porque toda proposta monótona não corresponde à complexidade da realidade, mas ele é peça-chave (Darling-Hammond, 2005, 2008, 2010). O foco obsessivo no professor teria como resultado “culpá-lo”, o que não cabe, porque ele é tão vítima desse sistema de ensino quanto seu estudante. A ideia é, então, “cuidar do professor”, literalmente, contanto que ele possa cuidar do estudante, pois “ser professor é cuidar que o aluno aprenda” (Demo, 2004a).

Nas pedagogias e licenciaturas não se aprende; há apenas aula, instrução, forjando-se a caricatura de um profissional do ensino (da aula reprodutiva e da apostila). Não se consegue encontrar alfabetizador recém-formado que saiba alfabetizar, implicando saber discutir o que seria alfabetização para crianças de 6 anos; como desenvolver sua própria proposta de alfabetização, reconstruindo-a a partir de aportes diversificados disponíveis e com devida autoria; como construir na escola um ambiente de aprendizagem participativo, motivador e produtivo; e, principalmente, como alfabetizar de fato em um ano. A prova dos nove aparece no que chamo de “curso de seis dias”, oferecido aos professores da rede, montado, orientado e avaliado por um “grupo-base” (que formo antes, durante um ano de trabalho, em torno do pesquisar e do elaborar ou do *educar pela pesquisa*) (Demo, 1996). Os cursistas não têm nenhuma aula. Estudam textos e produzem textos (individuais e coletivos) que são avaliados à noite pelo grupo-base, estando disponíveis na manhã seguinte. Fazem outras atividades “reconstrutivas” como dramatização, saída para estudar *in loco*, presenciar filmes instigantes (grandes e pequenos), assembleias (nos dias de produção coletiva de texto) – trata-se de um exercício intenso de autoria. Os textos produzidos pelos cursistas acabam revelando a precariedade da formação destes e a falta de formação continuada minimamente adequada: mostram escancaradamente que *professor não tem autoria*. Não tem texto próprio, nem saberia construí-lo. Resta reproduzir, transmitir, repassar, e isso é o fundamento do instrucionismo.

Qualquer teoria da aprendizagem minimamente elaborada não abona a reprodução de conteúdos, até porque hoje se sabe – pela pesquisa neuronal (Doidge, 2007; Buonomano, 2011; Davidson, 2011; Dehaene, 2009) – que o cérebro é máquina que funciona de modo autopoietico e autorreferente (Maturana, 2001; Demo, 2002): tudo que nele entra, entra por dentro, na condição de sujeito interpretativo, mesmo quando se tenta entupir a cabeça do estudante. Nisso se baseiam as propostas que se definem como “construtivistas” – amplamente adotadas no mundo digital, em especial nos videogames (Gee, 2010; Gee; Hayes, 2011) –, vinculadas, de alguma forma, a Piaget (1990), ou que apelam para a “zona do desenvolvimento proximal” (*scaffolding*), de Vygotsky (1989, 1989a) – metáfora do andaime: o prédio deve ser construído pelo estudante, mas são indispensáveis os andaimes como “mediadores”. Os videogames são vistos facilmente como os ambientes de aprendizagem mais efetivos e promissores, por conta de sua pedagogia reconstrutiva, produtiva, ativa e extremamente motivada (Prensky, 2006, 2010). Ainda que possa haver nessa expectativa um tom basbaque, serve de crítica acertada à escola instrucionista. Sugiro aos professores que todos precisam construir proposta teórica e prática própria, nutrindo-se das fontes que eles quiserem, desde que as reconstruam com o objetivo da autoria (Magolda, 1999; Magolda et al., 2010). O que importa, ao final, é que o estudante aprenda bem, não a filiação teórica dele, sem falar que um professor-autor não se “filia”. Ademais, como toda teoria e toda prática se desgastam no tempo e no espaço, é indispensável reconstruí-las incessantemente, para que possamos continuar aprendendo.

Aprender exige pesquisa, elaboração e produção próprias, autoria individual e coletiva, participação ativa, virtudes que as pedagogias e as licenciaturas não praticam ou desfiguram, em geral por conta de seus professores não autores. Entendo que sem pesquisa não pode haver aula: vai ser mera cópia. Por isso, não faz sentido universidade de mero ensino, pois é instituição desnecessária: “treina” (não forma), como diz Toffler (2009), para trás, para o século passado. Pedagogos e licenciados não sabem “aprender”, não leem assiduamente, não pesquisam e elaboram, não são autores, fiando-se em apostilas reprodutivas, porque aprender nunca foi primordial. Primordial é aula, ensino, instrução. Na greve, suspendem-se as aulas. Quando há oportunidade, o MEC propõe o aumento dos dias letivos, como foi aumentado em um ano o ensino fundamental, para haver mais aula. Confundem-se aula e aprendizagem: precisamos de 220 dias de aprendizagem, não de aula!

Para visualizar o “mito da aula” (Demo, 2011), analiso rapidamente dados do Inep/Saeb/Ideb nas Tabelas 1 e 2. Na Tabela 1 temos uma série histórica longa (14 anos, de 1995 a 2009) que indica um contexto de queda persistente: a proficiência de 2009 está abaixo daquela de 1995, com exceção apenas da 4ª série em matemática. Em 1999 teria ocorrido a maior queda (em torno de 17 pontos em língua portuguesa e entre 8 e 9 pontos em matemática, sendo que a queda na 8ª série foi menor). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) introduziu os 200 dias letivos no fim de 1996, não tendo impacto em 1997, naturalmente. Seria de se esperar que

esse aumento de aula tivesse algum resultado positivo, por exemplo, a partir de 1999. Não só não teve como arruinou o desempenho escolar em níveis escandalosos. Essa queda pode ter inúmeras razões, mas arrola entre elas o aumento de aula: quando se aumenta o que é ruim, pode facilmente ficar pior! Não vou apelar para o sermão positivista da “evidência empírica” (Demo, 2011b), pois sei o quanto tais dados são ambíguos, como é ambígua a alegação de que os alunos com melhor desempenho ficam mais tempo em sala de aula. Acredito que tais alunos têm desempenho melhor não porque têm mais aula, mas porque possuem famílias bem aquinhoadas, falam em casa um português satisfatório, cultivam oportunidades de leitura e informação, seus pais cuidam para que eles estudem ou pelo menos para que façam o dever de casa, e assim por diante.

Tabela 1 – Média de proficiência em LP e M – Saeb/Ideb Brasil – 1995-2009

Anos		1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009
L	4ª série EF	188,3	-1.8	-15.8	-5.6	4.3	2.9	3.5	8.5(184.3)
	8ª série EF	256,1	-6.1	-17.1	2.3	-3.2	-0.1	2.8	9.4(244.0)
	3ª série EM	290,0	-6.1	-17.3	-4.3	4.4	-9.1	3.8	7.4(268.8)
M	4ª série EF	190,6	0.2	-9.8	-4.7	0.8	5.3	11.1	10.8(204.3)
	8ª série EF	253,2	-3.2	-3.6	-3.0	1.6	-5.5	7.9	1.3(248.7)
	3ª série EM	281,9	6.8	-8.4	-3.6	2.0	-7.4	1.6	1.8(274.7)

Fonte: Inep/Saeb/Ideb.

EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; LP – Língua Portuguesa; M – Matemática.

Média adequada para a 4ª série: 200 pontos; para a 8ª série: 300 pontos; para a 3ª série do ensino médio: 350 pontos.

A Tabela 2 agrega três pontos no tempo dos resultados do Ideb, mostrando, no caso da escola particular (última linha da tabela), uma estagnação ostensiva no ensino médio (três vezes 5,6).

Tabela 2 – Ideb: Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

IDEB	Séries Iniciais (Fundamental)			Séries Finais (Fundamental)			Ensino Médio		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Total	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0	3,4	3,5	3,6
Pública	3,6	4,0	4,4	3,2	3,5	3,7	3,1	3,2	3,4
Estadual	3,9	4,3	4,9	3,3	3,6	3,8	3,2	3,4	3,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,1	3,4	3,6	2,9	3,2	-
Privada	5,9	6,0	6,4	5,8	5,8	5,9	5,6	5,6	5,6

Fonte: Inep/Saeb/Ideb.

O ensino público revela alguma movimentação positiva das cifras (com exceção do ensino médio estadual em 2009), à custa, porém, de pressões ingentes sobre os sistemas estaduais e municipais, que têm como resultado comum a dedicação das escolas apenas ao que poderá cair na Prova Brasil. É difícil não suspeitar de maquiagem nesses dados, até porque há montanhas de dados e análises (sobretudo nos Estados Unidos) em torno desse tipo de avaliação, que comprovam fraude sistemática em sua aplicação (Au, 2009; Madaus et al., 2009; Nichols; Berliner, 2007; Hunt, 2008; Biggs, 2008). No mínimo, tais dados sugerem que esse sistema de ensino está falido. Até mesmo o sistema particular está empacado, porque maneja a mesma “pedagogia” instrucionista. Se continuarmos fazendo na escola o que estamos reproduzindo, não se vê como colher outros resultados.

Sobre esse quadro de fundo, minhas práticas centram-se na formação do professor. Começo com um grupo-base que, pesquisando e elaborando sob minha orientação e avaliação, vai amanhecendo como grupo de autores (organizam-se publicações e também livros; em Campo Grande-MS, uma revista eletrônica – *Diálogos Educacionais em Revista* – foi instituída). Enquanto os alunos exercitam esse tipo de aprendizagem autoral, vamos montando um programa de formação docente para o município, em geral no formato de curso de seis dias. Quando possível, acertam-se especializações (pós-graduação) com alguma universidade, para manter o professor estudando longamente. Suprimem-se as “semanas pedagógicas”, porque, sendo apenas um monte de aulas, não trazem nada para a aprendizagem do estudante. Isso não elide a relevância de, vez por outra, se escutar um pesquisador importante, mas sabendo sempre que isso não é aprendizagem. Para aprender não basta escutar; urge pesquisar e elaborar. Quando há a oportunidade de instituir Escola de Tempo Integral (ETI) (Campo Grande-MS e Porto Franco-MA), as aulas são descartadas e entram os “tempos de estudo”, quatro ao dia, tornando-se tarefa docente organizar o trabalho produtivo do estudante mediante problematizações motivadoras e realistas. Cada tempo de estudo termina com um texto (individual ou coletivo) produzido pelo aluno. Sempre que possível, pedem-se remunerações mais dignas, já que o “ piso salarial” oficial é uma ofensa. Sendo Pedagogia o curso mais importante da universidade hoje – define o que é aprender para todos os outros cursos – , ele precisa de valorização a mais incisiva possível, pois a remuneração de seus profissionais no mercado não pode ficar atrás da de outros diplomas considerados relevantes e atraentes (economia, psicologia, direito, engenharias, etc.). Ao mesmo tempo, defende-se o “*direito de estudar*”, de dar aula no máximo na metade de seu tempo escolar, de desfrutar semestre de estudo, de publicar. Professor que não estuda não tem aula para dar.

Não é necessário estigmatizar a aula, porque, em lugar supletivo, ela pode caber. O que é preciso desfazer é o “mito da aula”, porque também se avoluma intensamente a repulsa à aula mundo afora (Prensky, 2010; Schneider, 2007; Arum; Roksa, 2011;

Bligh, 2000; Duderstadt, 2003). Remeto aqui para um dos críticos mais criativos da aula, Finkel (2000): “*ensinando com sua boca fechada*”, bem como para Rosen (2010), que, referindo-se à nova geração, declara sarcasticamente: ela odeia a escola. De fato, quem gosta de aula é professor!

2. AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Entendo que avaliação é iniciativa *instrumental e indispensável* para garantir o direito do aluno de aprender bem. Pode ser mal usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial. O movimento mundial em torno da avaliação (“*High-stakes*” testing, nos Estados Unidos; *Pisa*, na Europa) tem o significado de, pelo menos nas suas intenções piedosas, aprimorar a chance de aprender. A forte crítica a tais procedimentos – como exemplo, veja-se o texto de Gorur (2012) sobre os bastidores mais que duvidosos do Pisa – em geral não se prende a questionar a proposta estatística como tal (Teoria da Resposta ao Item), considerada aceitável tecnicamente, mas ao procedimento sumário, quantitativista, autoritário (de cima para baixo) e fechado, ainda que possa ser aproveitável no sentido de um parâmetro oficial distante. É útil esse diagnóstico. Países como a Finlândia – quase sempre apontada como tendo a experiência escolar mais exitosa hoje (Darling-Hammond, 2010) –, que recuaram frente ao Pisa, tornando-o apenas referência externa aproveitável, indicam que seriam bem mais condizentes as avaliações internas, para as quais as classificações, ainda que inevitáveis, são apenas instrumentais e servem exclusivamente para cuidar que o aluno aprenda. Nenhuma outra conclusão deveria ser retirada delas, como excluir, reprovar, marginalizar, estigmatizar...

Em nosso meio, facilmente se demoniza a avaliação, tendo como efeito a tendência a se descartar qualquer preocupação avaliativa, sempre sob suspeita severa, agora finalmente consagrada na progressão automática: *como o estudante “cai para cima” automaticamente, avaliar já é ocioso*. É o mesmo tom da alfabetização em três anos: vai-se empurrando com a barriga, dando-se tempo ao tempo, à revelia das avaliações que não encontram essa criança que o MEC julga precisar de três anos para se alfabetizar (Grossi, 2004). Quem precisa de três anos não é a criança. É o sistema inepto de ensino. Se a educação pode ter algum efeito emancipatório (Au, 2009), o mínimo que ela deveria fazer seria zelar para que a criança mais pobre não leve três anos para se alfabetizar. Ninguém de nós aceitaria isso para nosso filho! Naturalmente, é crucial saber discutir de que alfabetização se trata no caso de uma criança de seis anos de idade e quais procedimentos poderíamos usar para lhe apressar o passo. Diante do monstro das desigualdades sociais que fustigam as populações mais pobres, não há como acertar o passo com crianças mais ricas nessa modorra encalhada da oferta pobre para o pobre. Um simples cálculo revela logo que, se oferecermos ao pobre a

mesma escola, isso apenas atrapalha. É preciso oferecer algo muito mais qualitativo e considerar que não se pode alfabetizar em três anos. Quero dizer, falta avaliação mínima para perceber que os estudantes mais pobres carecem de oportunidade extremamente mais bem plantada e parruda, que a escola pública – típica instituição pobre para o pobre (professor público, quando pode, não coloca seu filho aí!) – não consegue oferecer.

Em vista disso, tenho proposto um tipo de avaliação que chamo de “*processual*”, não para criar modismo (já temos de sobra em avaliação e educação), mas para tornar a avaliação *dinâmica do mesmo processo de aprendizagem*. Queremos avaliar se o aluno está aprendendo – se está se tornando autor, se produz com autonomia, se lê e estuda adequadamente, se argumenta e fundamenta com propriedade, etc. –, do que segue que uma forma inteligente de avaliar será avaliar seus “textos”. Isso não proíbe outros formatos avaliativos, nem mesmo a prova (em geral inútil como avaliação instrucionista), mas conclama a virtude preventiva e diagnóstica como instrumentação para garantir a cada estudante seu direito de aprender bem. Os desafios são muitos, a começar pelo professor, que precisa largar a aula como pedagogia central. O papel do professor é organizar o trabalho produtivo do aluno, com problematizações atrativas e realistas dos conteúdos curriculares, de sorte que ele, em vez de frequentar aula, pesquise sob orientação docente. Necessita-se de professor-autor, uma habilidade que é imprescindível para problematizar com qualidade visível: transformar conteúdos curriculares em problemas pertinentes e interessantes. A obsessão para transmitir conteúdos precisa ser combatida, porque nada tem a ver com aprendizagem e produção própria de conhecimento. Não se trata de abandonar conteúdos. Estes são necessários. Mas é preferível tratá-los de menos e com a devida profundidade, matando com uma cajadada dois coelhos: dominar conteúdos e desenvolver habilidades – pesquisar, elaborar, argumentar, aprender (Marzano, 2003). Vale para todos os conteúdos, inclusive matemática (Lesh et al., 2007; Demo, 2010). Por exemplo, quando se estuda o teorema de Pitágoras, é preciso saber montar um ambiente de problematização tão realista e desafiador que o estudante acabe tendo a impressão de que foi ele quem o inventou!

A mudança mais profunda, pois, está no professor, que precisa rever radicalmente sua função docente, colocando os alunos no centro de suas atenções e cuidando de um por um, para evitar possíveis fracassos, à medida que, avaliando processualmente, já nas primeiras semanas do ano, vai tendo uma ideia clara das condições de cada aluno e do ano pela frente, para calibrar intervenções promissoras. Se isso for viável, não precisaremos mais de reprovação, recuperação, nem de progressão automática. Se o estudante elabora todo dia, o professor terá muitos textos para avaliar, o que certamente será problema, pelo menos no início. Infelizmente, sempre que se quer cuidar da aprendizagem do aluno, o trabalho aumenta. Dar aula é mais cômodo, em geral para ambos os lados. Cabe lembrar que os videogames são considerados

ambientes pertinentes de aprendizagem, porque encarnam a condição de “problemas” desafiadores e motivadores, induzindo os jogadores a estilos de dedicação a pesquisa, busca, discussão e fundamentação, que jamais cultivariam na escola. O professor nem de longe é descartado, porque nenhum apoio para aprender é mais relevante que o dele. Ele precisa lidar com o estudante de outra forma, não ensinando pela fala (“*teaching by telling*”), mas organizando o trabalho produtivo deste. Esse tipo de avaliação processual, naturalmente, fica mais facilitado em ETIs, porque a aprendizagem discente pode ser estruturada em tempos mais longos de estudo, preconizando pesquisa e elaboração, desde que exista aí “outro professor” (Demo, 2011f).

A essas alturas, o que é inovação educacional se torna algo óbvio: *iniciativas que aprimoram a oportunidade de aprender bem*, tais como pedagogias da problematização, educação pela pesquisa, avaliação processual, cursos de seis dias, exercícios autorais longos, sem esquecer os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) (Demo, 2009). Estes só são importantes se os estudantes aprenderem bem com eles. Estão, porém, avançando sobre as instituições de educação de maneira crescente e compulsória. Assim, inovação educacional, hoje, implica AVAs também, tornando-se atitude retrógrada simplesmente contrapor-se a eles, depreciá-los, ignorá-los, como faz o Plano Nacional de Educação (PNE), quando, falando da formação de professores, admite apenas “cursos presenciais”. Primeiro, usa-se uma linguagem obsoleta que, no fundo, se rende ao instrucionismo da aula, como se não fosse possível aprender fora da sala de aula. Quem estuda está presente, do que se conclui que a distinção não é entre curso presencial e não presencial, mas entre cursos com presença física e cursos com presença virtual, de preferência híbridos. Interpondo-se diferença cada vez menor entre virtual e real (Lovink, 2011; Castronova, 2005; Ito, 2009), pelo menos na nova geração, postular que o estudante só aprende frequentando aula é uma velharia infame que só as pedagogias do arco da velha pleiteiam. Todo pedagogo que não sabe lidar com AVAs está fora do mapa. Cursos “a distância” estão, com justa razão, mal-afamados, porque servem mais facilmente ao instrucionismo e a outras bandalheiras inconfessáveis, mas vieram para ficar, não sob a nomenclatura caduca “a distância” (distância não é conceito pedagógico), mas como iniciativas, em parte, da educação não formal (Kamenetz, 2010; Knobel; Lankshear, 2010) e, em parte, da educação formal (cursos híbridos).

Tomemos o exemplo dos laboratórios de informática. Quando propostos há algumas décadas, eles pareciam inovação educacional, mas, como nenhum professor aprendia através de computador e internet (até hoje), nunca vingaram na escola. Não nos demos conta de que, para o aluno aprender com computador e internet, precisa, antes, que seu professor saiba resolver essa charada. Ocorre que, até hoje, não abordamos esse desafio de modo minimamente adequado, o que também aconteceu com a oferta recente de um computador por aluno (UCA) pelo MEC: além de se tratar, de novo, de coisa pobre para o pobre (não daríamos aquela máquina chinfrim para

nossos filhos), que funciona desesperadamente mal, “pulou-se” o professor. Ora, está claro que, para mudar a aprendizagem do aluno, é indispensável, antes, mudar o professor (Warshauer, 2011). A inclusão digital começa com o professor, à revelia das expectativas tecnicistas e deterministas a respeito do papel das novas tecnologias (Morozov, 2011; Carr, 2010; Lovink, 2011). Ao mesmo tempo, para fazer o professor embarcar nessa aventura digital, não bastam “cursinhos”, “treinamentos”, nem mesmo máquinas disponíveis (Bain; Weston, 2012). Precisa-se de cursos longos (no mínimo de quatro meses) e com metodologias de efetiva aprendizagem, híbridos (presença física e virtual), nos quais se pesquisem e se elaborem textos multimodais – para além do mero impresso (Hayles, 2008; Kress; Leeuwen, 2001) –, exercitando a autoria digital. Aí está o ponto: os AVAs, para serem pertinentes e, sobretudo, serem inovação educacional, necessitam comprovar se são capazes de promover a autoria docente e discente.

Foi-se o tempo em que as novas tecnologias eram “apenas” meio, como se diz na pedagogia, evasiva para não enfrentar a questão. Para a aprendizagem, são apenas meio, não aprendem por nós. São instrumentações potenciais que podem facultar e atrapalhar a escola, mas para a sociedade e a economia, as novas tecnologias são literacia imprescindível (fluência tecnológica), representam um dos ícones mais ruidosos da sociedade do conhecimento, interpõem outros ambientes (em geral não formais) de aprendizagem e desafiam monopólios acadêmicos. Tudo isso é, no fundo, dolorosa ironia: nada seria mais importante para os AVAs do que a participação crítica e criativa dos pedagogos, pois seriam eles que nos diriam o que é aprender com computador e internet. Eles, porém, preferem esconder-se atrás de suas aulas caquéticas, sem perceber que as novas tecnologias não vão esperar pela pedagogia. Nesse sentido, considero inovação educacional a chance de oferecer a quem mais precisa autêntica oportunidade de aprender bem, dentro e fora da escola, de preferência com o apoio digital.

Não considero inovação educacional as reformas desse sistema instrucionista caduco, tais como: alfabetização em três anos, o atual UCA, a Escola Integral (caricatura da Escola de Tempo Integral), as pedagogias que se querem “presenciais”, a “gestão democrática” (porque não há nada para gerir, enquanto não houver aprendizagem minimamente aceitável nas escolas), o aumento de aulas, etc. A título de exemplo, observe-se a instituição, no governo Lula, de novas universidades e institutos de tecnologia, todos implantados por ex-reitores ou por figuras similares, sem compromisso satisfatório com a inovação educacional, pois apenas repetem o modelo das universidades federais em queda livre. Entre outras coisas, não se reestrutura a famigerada “dedicação exclusiva”, que, a olhos mais críticos e atualizados, é receita certa para a mediocridade (ficar 35 anos no mesmo lugar, fazendo todo dia a mesma coisa!) (Christensen; Eyring, 2011). É preciso evitar que o professor tenha, por fora, um negócio privado, roubando o tal tempo exclusivo. Mas combinar a academia com

problematizações da vida real, como desafio constante para as teorias e teorizações, como fonte de aprendizagem permanente, como contrabalanço da teoria, da prática e da busca de “utilidade pública”, só poderia fazer bem. Seria mais inteligente e produtivo sugerir que o professor mude, de cinco em cinco anos, de local de trabalho, com um único objetivo: voltar a aprender.

Inovação educacional significa, acima de tudo, ultrapassar nossos sistemas de ensino, para levá-los a se tornar sistemas de aprendizagem. Se quisermos tomar o exemplo de Singapura (esse país tem pouco ou nada a ver conosco, certamente, mas pode ser uma referência provocativa), lá se diz “*teach less, learn more*” (ensine menos, aprenda mais) (Darling-Hammond, 2010). Três décadas atrás, esse país não era nada. Agora rivaliza em desempenho escolar com os primeiros lugares do *ranking* mundial. Abandonou-se o “sistema de ensino”. *Professor é profissional da aprendizagem*: estudante aprende bem com professor que aprende bem, o que implica valorização sem precedentes do professor – esta seria a grande inovação educacional, não porque o mero salário melhore a aprendizagem, mas porque sem dignidade social, nada feito. Enquanto o professor pertencer a uma profissão excluída, reles, marginal, não se pode pretender que ele seja o arauto da transformação social, como reza o discurso sonso de várias pedagogias (inclusive as “críticas”) (Demo, 2011a). Basta olhar para a cara da maioria de nossos professores, sobretudo nos interiores: está escrito, garrafalmente, nelas que educação não vale nada, que sequer foi capaz de fazer deles profissionais decentes.

3. DESAFIOS DA TEORIA E DA PRÁTICA

Postulo que, entre tantos desafios, o maior talvez seja o do professor socioeconomicamente bem realizado e à frente dos tempos em termos de formação. Sem resolvermos a questão docente, falaremos para as paredes. A educação continuará sendo “prioridade” eterna, nada além disso. Naturalmente prefeitos e governadores não conseguem, de uma hora para outra, pagar bem os professores, ainda que seja uma ignomínia que muitos daqueles defendam baixos salários docentes (Ioschpe, 2004), ou até mesmo se recusem a cumprir o piso salarial destes. É preciso um concerto nacional em favor do professor: *o profissional dos profissionais carece de remuneração profissional*. Como, porém, mero salário não cura a chaga do instrucionismo, cumpre rever radicalmente a pedagogia e as licenciaturas, para que seus formandos se tornem referência fundamental de boa formação. Se nossos formadores continuarem sendo mal formados, não há sequer guerra para combater. Em vez de acenar com o atraso de cursos apenas “presenciais”, possivelmente seria boa ideia permitir pedagogias e licenciaturas somente em instituições de educação superior que tenham na pesquisa

um de seus eixos centrais, tendo em vista que o professor precisa ser, inapelavelmente, profissional de pesquisa. É preciso saber pesquisar para formar melhor o estudante e formar melhor o estudante para que este saiba pesquisar (Bok, 2007; Arum; Roksa, 2011). É um sarcasmo gritante que logo a pedagogia seja um curso estranho à sociedade do conhecimento, a preparar professores para o passado (Tavares, 2011).

Quando estiver em seu exercício profissional, o professor precisa – como condição de vida e morte – de formação continuada autêntica, o que significa: estudar em cursos longos; receber semestre livre para estudar; embrenhar-se em pós-graduações crescentes; exercer autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprio, e assim por diante. O que temos hoje é um arremedo constrangedor. O Inep já tentou mostrar que a diferença entre o desempenho escolar de alunos e de professores que fazem ou não fazem semana pedagógica é irrelevante, não se justificando essa indústria duvidosa. Mas, como, em geral, é um piquenique solto – vai quem quer, fica quem quer, conversa-se bastante, reveem-se os amigos, choram-se as mágoas – , muitos gostam, em especial, de conferências de motivação. Motivação é fundamental em educação, mas não resolve a lacuna de um alfabetizador que não sabe alfabetizar. No fundo, tudo isso continua sendo investimento no mesmo sistema caduco de ensino, que aposta na aula (conferência) como didática irrecusável.

Considero iniciativas cruciais para mudar o cenário da educação:

- a) Alfabetizar no 1º ano, impreterivelmente. Se possível, oferecer um percentual de gratificação aos professores do 1º ano, porque “carregam a escola nas costas”. O estudante que se alfabetiza bem no 1º ano é candidato a progredir bem; aquele que tropeça começa a acumular uma saga negativa que pode levá-lo analfabeto até o 9º ano. Considero essencial que se ofereçam oportunidades de formação continuada aos professores do 1º ano, procurando prender aí os melhores professores da escola, não os novatos, indesejáveis, sobrantes, conformados e de castigo. O que o estudante mais pobre precisa menos é patinar três anos na alfabetização, pois, se isso suceder, esta corre o risco de não se completar mais.
- b) Arrumar o fluxo escolar, entortado de novo (antes era a distorção idade/série) pela progressão automática. Um exemplo: ao montar uma ETI no interior, a primeira turma do 5º ano apresentou 50% de analfabetos; esse susto, que parecia restrito a tal bairro, se mostrou condição comum no município: cerca de metade do alunado estava distorcida. A melhor maneira de arrumar o fluxo, naturalmente, é alfabetizar bem no 1º ano, em especial por conta de sua qualidade preventiva. Onde a distorção já tomou conta, urge montar programas de recuperação (“em massa”), que, apesar de sua dificuldade extrema (de professores mais bem preparados, de locais e tempo para

atividades, de pedagogias alternativas que não mantenham o recuperando eternamente em recuperação), são um direito dos estudantes;

- c) Manter o professor incessantemente em exercício de autoria, com cursos longos e baseados em pesquisa e elaboração (tipo curso de seis dias); com chances de publicação e apresentação de sua obra (também em seminários no País); com pagamento público de cursos de pós-graduação; com incentivo à produção de material didático próprio, de tal sorte que, cultivando a autoria docente, seja viável promover a autoria discente.
- d) Mudar radicalmente o trabalho curricular, introduzindo pedagogias da problematização e da avaliação processual, com destaque para a produção discente própria, todos os dias letivos. O estudante não comparecerá para frequentar aula, mas para aprender a produzir conhecimento próprio, por ser essa habilidade o fundamento mais garantido de oportunidade de vida e mercado. Faz-se urgente montar a imagem positiva da escola pública, o que significa melhor chance de vida para a população mais necessitada, superando a pecha de coisa pobre para o pobre.
- e) Garantir o direito de aprender bem de cada aluno, um a um, sem reprovação, sem cair na recuperação, sem progressão automática, com a convicção de que essa empreitada só será viável se a mudança começar pelo professor. O investimento no docente é condição fatal, mas investimento precisa de direcionamento, que será deixar para trás esse sistema de ensino caduco, para construir outra plataforma educacional. Lembremo-nos que na escola pública do ensino fundamental estudam 90% dos estudantes brasileiros (a oferta privada é residual), o que coloca sobre os ombros do professor a qualificação de nossa democracia e da cidadania popular. Se o professor é o profissional dos profissionais, a escola pública é a instituição das instituições.
- f) Fazer a inclusão digital em regra, começando pelo professor e forçando as pedagogias e as licenciaturas a se postarem no tempo atual, não no passado, que já não volta. A nova geração precisa confiar na escola e em seus professores, e não ver neles o signo do atraso. A fluência tecnológica é parte de toda ocupação relevante hoje em dia, não se justificando que a escola permaneça fora dela. O professor precisa começar a aprender com o computador e a internet, tanto para renovar suas oportunidades de aprendizagem, quanto para servir de exemplo adequado à nova geração. O “olhar do educador” (Demo, 2011h) é aí estratégico: sem se entregar a determinismos tecnológicos, mas também sem resistências tolas, é preciso que ele saiba definir o que cabe e o que não cabe em termos de AVAs. Seu signo é um só: oportunidade de aprender bem.
- g) Cuidar dos dirigentes escolares, cuja função primeira não é gerencial. Primeiro, vem a aprendizagem de seus estudantes, que ele precisa monitorar

de perto e ir buscar o faltante em casa, negociar com os pais o cuidado com a aprendizagem dos filhos e montar ambiente adequado escolar, pois, sem aprendizagem, não há nada para gerir; segundo, vem a aprendizagem dos professores – o diretor tem de cuidar que seus docentes estudem, produzam, exerçam autoria, leiam, não se esvaíam dando aula, e assim por diante, já que a qualidade da escola depende sobremaneira do naipe docente; terceiro (só em terceiro lugar), vem o desafio propriamente gerencial, certamente importante, mas instrumental. A “gestão democrática” irá, então, significar a capacidade de garantir, usando tudo que se possa imaginar, que os estudantes aprendam bem. Os diretores precisam ser eleitos, porque é parte da boa formação cívica, mas eles precisam, acima de tudo, serem pedagogos consumados, não apenas “gerentes”.

h) Reestruturar a carreira docente, para que o professor permaneça numa escola só, oito horas por dia, dando no máximo quatro horas de aula, sendo as outras horas para estudar, em primeiro lugar, e realizar outras tarefas essenciais para qualificar a aprendizagem estudantil e a aprendizagem docente. O fato de que tantos professores trabalhem em tempo parcial em várias escolas ainda é resquício de uma profissão pela metade, tendencialmente feminina (para mulheres, meio tempo pode ser mais atrativo) e mal paga, uma vez que no estereótipo machista profissões femininas são marginalizadas e estigmatizadas. Estamos enchendo os professores de penduricalhos que apenas encobrem uma profissão desanimada, com horas de estudo em casa (quem acredita que um professor massacrado profissionalmente iria estudar em casa?), licenças médicas em profusão, bônus financeiro para o bom desempenho (como se não fosse obrigação profissional), licenças-prêmio como desafio do sufoco escolar, e assim por diante. Seria muito mais digno cuidar para que a profissão docente se torne o modelo das outras profissões, pois ninguém se torna profissional sem antes passar pelas mãos de um professor.

- i) Neste último item, arrolo um punhado de outras preocupações, tais como:
- consertar o rombo astronômico da falta de professores de ciência e matemática, em especial no interior (quem vai fazer tais cursos com o atual piso salarial?), além de compor programas de educação/alfabetização científica, desde o pré-escolar;
 - reconstruir as pedagogias e licenciaturas, transformando-as em formação da aprendizagem docente, não do instrucionismo;
 - reagir veementemente a propostas pobres para o pobre, porque elas apenas afundam ainda mais a imagem já tão arruinada da escola pública;
 - investir no estafe educacional das prefeituras, a fim de que ganhe autonomia

suficiente para andar com as próprias pernas, em nome do federalismo, de baixo para cima;

- incentivar a pesquisa e a produção acadêmica em torno das avaliações oficiais (elas melhoram, quando questionadas), promovendo alternativas como avaliações processuais.

Tais avaliações são “*qualitativas*” não no sentido dicotômico de dispensarem números e estatísticas empíricas, mas de buscarem trabalhar dimensões menos formalizáveis de cunho intenso. Não queremos apenas saber se o estudante passou no Ideb. Queremos saber se ele está aprendendo. Embora seja sempre complicado cercar as dimensões qualitativas, porque, sendo particularmente complexas e não lineares, elas escapam pelas gretas das cifras, todos estamos convencidos de que é disso que se trata (Arum; Roksa, 2011). Para não sucumbir a querelas sem fim, proponho que a avaliação qualitativa se faça sobre o que o aluno produz de próprio, sobre sua autoria estampada em seus textos. Podemos tomar o termo “texto” em sentido mais amplo, incluindo não só páginas escritas, mas desenhos, arte gráfica, imagens, sons, porque o que importa é incentivar a autoria discente, não proteger cânones acadêmicos em declínio (Lovink, 2011). Comparando os textos dos alunos mês a mês, torna-se mais visível empiricamente se há avanços ou não, o que estaria faltando ou estaria se desenvolvendo a contento, como impulsionar a zona de desenvolvimento proximal, como aprimorar a autoria individual e coletiva. O texto tem ainda a vantagem de ser algo palpável, embora seu conteúdo implique interpretações de difícil monitoramento. Com o tempo, teríamos também uma noção mais burilada, fundamentada, de texto, que, para ser uma “textura”, um “tecido”, carece de enredo, começo, meio e fim, argumento e fundamento, leitura assídua, elaboração crescentemente elegante, e por aí vai.

Não acredito em avaliações qualitativas que se bastam com discursos e declamações, relatórios subjetivistas e comentários perdidos, porque ainda não se definiu o que poderia ser qualidade. Por isso, avaliações quantitativas sempre cabem pelo menos como achegas preliminares. Estas, porém, acabam induzindo à necessidade de tratamentos qualitativos, porque fica logo claro que a dinâmica da aprendizagem, tão complexa e não linear que é (Demo, 2002), não cabe em evidências empíricas reducionistas, a não ser como traço preliminar (Demo, 2011b). É um “tiro no pé” admitir que, tomando-se três anos para alfabetizar o estudante mais pobre, estamos dedicando uma avaliação qualitativa respeitosa à cultura diversificada, porque é avaliação nenhuma. Na prática, só atrasamos ainda mais um estudante já muito atrasado. Nesse sentido, concordo que a avaliação qualitativa é muito mais difícil, exigente, arriscada, embora muito mais compatível com a intensidade da dinâmica da aprendizagem que estamos buscando.

A referência fundamental da avaliação qualitativa é o olhar do professor dedicado; sua convivência diária com os estudantes, em diálogo incessante; sua orientação devota e exigente. Essa condição trabalha naturalmente com percepções subjetivas, mas que poderiam não ser subjetivistas. Podem ser aplicadas “notas” a textos, não porque elas expressem mais fidedignamente sua qualidade, mas como expediente numérico mais palpável e comparável, sob risco. Saber expressar na nota a qualidade de um texto só pode provir de um professor que produz texto e sabe discutir texto. O que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem. Por exemplo, em nosso sistema de ensino nunca conseguimos introduzir leitura e estudo como componentes indispensáveis da aprendizagem. Aula e prova bastam

PARA CONCLUIR

Sabedor de que deixei muita coisa de fora e que vi tudo com meus olhos, não atribuo às minhas experiências nenhuma condição bíblica ou oracular. Talvez possa dizer que estou combatendo o bom combate e que ainda não perdi a fé (Demo, 2011d), apesar de meus tombos em muitas experiências. Sinceramente, não consigo mudar o sistema. Ele me engole antes. Mudo, porém, os professores que comigo trabalham, em especial os grupos-base: eles, tornando-se autores, começam a voar por si, buscando oportunidades de desenvolvimento, e tomam rumo. Em todos os lugares, também nos “cafundós do judas”, há bons professores, porque alguns aderem a essa profissão por vocação: seriam professores, mesmo sem ganhar nada. Mas é preciso acabar com esse “sacerdócio” da exploração da boa vontade. No entanto, é um consolo monumental encontrar nos rincões mais distantes professores que, com algum apoio e orientação, se redescobrem, se redefinem e passam a navegar com autonomia e autoria. Essa constatação anima a manter a fé.

Desisti de reformar esse sistema de ensino. É inútil. Para não ficar apenas na negativa, há que se desenhar chances alternativas, que tenho tentado em muitas experiências centradas no resgate do professor. Dedico-me ao professor, porque é a melhor estratégia para me dedicar aos estudantes. O curso de seis dias, por exemplo, é para o professor, mas tem como razão de ser atingir a aprendizagem do aluno. Este só vai aprender bem com o professor que aprende bem. Às acusações de que minha visão seria “neoliberal”, porque uso, por vezes, a terminologia do aprender a aprender, entre outras; ou porque critico sistemas de ensino de propostas aparentemente de esquerda; ou porque faço programas exigentes que cansam os professores de tanto ler, estudar e escrever; ou porque, para eleger o diretor da escola, requeiro uma prova

técnica antes, para ver se o candidato tem formação pedagógica, respondo que nada é mais decisivo para combater o neoliberalismo que uma população que sabe pensar (Demo, 2012a). Certamente que alfabetizar em três anos e gerir democraticamente o instrucionismo não vão fazer isso!

O importante, porém, é unir as energias em torno da escola pública (Demo, 2012), o maior patrimônio democrático da nação, procurando resolver a questão do professor. Dissensos, desde que educados e bem argumentados, só podem fazer bem, alimentados pela autoridade do argumento. Precisamos de ideias e de práticas alternativas, não de alinhamento. Mudar é possível, necessário e inevitável!

Referências Bibliográficas

AMSDEN, A. H. *A ascensão do “resto”*: os desafios ao Ocidente de economias com industrialização tardia. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

ARUM, R.; ROKSA, J. *Academically Adrift* – Limited learning on college campuses. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2011.

AU, W. *Unequal by Design* – High-stakes testing and the standardization of inequality. London, UK: Routledge, 2009.

BAIN, A.; WESTON, M. E. *The Learning Edge* – What technology can do to educate all children. New York, NY: Teachers College, 2012.

BIGGS, M. Fissures in the Foundation: Why grade conflation could happen. In: HUNT, L. H. (Ed.). *Grade Inflation* – Academic Standards in higher education. State New York: University of NY Press, 2008. p. 121-152.

BLIGH, D. A. *What’s the Use of Lectures?* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

BOK, D. *Our Underachieving Colleges*: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2007.

BUONOMANO, D. *Brain Bugs: How the Brain's Flaws Shape Our Lives*. New York, NY: W. W. Norton & Company, 2011.

BURR, V. *Social Constructionism*. London, UK: Routledge, 2003.

CARR, N. *The Shallows: What the internet is doing to our brains*. New York, NY: W. S. Norton & Company, 2010.

CASTRONOVA, E. *Synthetic Worlds – The business and culture of online games*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2005.

CHRISTENSEN, C. M.; EYRING, H. J. 2011. *The Innovative University – Changing the DNA of higher education from the inside out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

DARLING-HAMMOND. L. *Preparing Teachers for a Changing World – What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

DARLING-HAMMOND. L. *Powerful Learning – What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

DARLING-HAMMOND, L. *The Flat World and Education – How America's commitment to equity will determine our future*. London, UK: Teachers College Press, 2010.

DAVIDSON, C. N. *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. New York, NY: Viking, 2011.

DEHAENE, S. *Reading in the Brain*. New York: Viking Adult, 2009.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Educar pela pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

_____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Complexidade e aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Pesquisa participante – Saber pensar e intervir juntos*. Brasília: LiberLivro, 2004.

_____. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004b.

DEMO, P. *Argumento de autoridade x autoridade do argumento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. *Fundamento sem fundo* – Ensaio sociológico/metodológico sobre a relatividade das coisas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

_____. *Aprender bem/mal*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Educação hoje* – “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009a.

_____. *Educação e alfabetização científica*. Campinas-SP: Papirus, 2010.

_____. *A força sem força do melhor argumento* – Ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: Ibict, 2011.

_____. *Pedagogias “críticas”* – Mais uma. Ribeirão Preto-SP: Alfabeto, 2011a.

_____. *Forças e fraquezas do positivismo*. 2011b. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2011/04/forcas-e-fraquezas-do-positivismo.html>>.

_____. *Prática Ciência* – Metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011c.

_____. *Pensando e fazendo educação* – Inovações e experiências educacionais. Brasília: LiberLivro, 2011d.

_____. *Plano Nacional de Educação*. 2011e. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2011/04/plano-nacional-de-educacao.html>>.

_____. *Outro professor* – Alunos aprendem bem com professores que aprendem bem. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011f.

_____. O mito da aula. In: *Desafios do desenvolvimento*. Brasília: Ipea, 2011g.

_____. *Olhar do educador*. 2011h. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2011/05/remix17-olhar-do-educador.html>>.

_____. *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. *Aprender a aprender*. 2012a. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/01/aprender-aprender.html>>.

DOIDGE, N. *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. London, UK: Penguin, 2007.

DUDERSTADT, James J. *A University for the 21st Century*. Ann Arbor, MI: The University of Ann Arbor; Michigan Press, 2003.

FINKEL, C. L. *Teaching with your Mouth shut*. Portsmouth, UK: Heineman, 2000.

FOERSTER, H.; POERKSEN, B. *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker*. Berlin: Carl-Auer-Systeme, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

GEE, J. P. *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as one way forward*. Massachusetts, MA: The MIT Press, 2010.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. *Language and Learning in the Digital Age*. London, UK: Routledge, 2011.

GORUR, R. ANT on the PISA: Following the statistical pursuit of certainty. In: FENWICK, T.; EDWARDS, R. (Eds.). *Researching Education through Actor-Network Theory*. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2012. p. 60-77.

GRINNELL, F. *Everyday Practice of Science: Where intuition and passion meet objectivity and logic*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

GROSSI, E. P. *Por aqui ainda há quem não aprende?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HAACK, Susan. *Defending Science within Reason – Between scientism and cynicism*. New York, NY: Prometheus Books, 2003.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HACKING, I. *The Social Construction of What?* Cambridge, UK: Harvard University Press, 2000.

HARDING, S. *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington, IN; Indianapolis, IN: Indiana University Press, 1998.

_____. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham, UK: Duke University Press, 2008.

HARRIS, S. R. *What is Constructionism – Navigating its use in sociology*. Boulder, CO: Lynne Rienner Pub, 2010.

HAYLES, N. K. *Electronic Literature* – New horizons for the literary. Indiana, IN: University of Notre Dame Press, 2008.

HUNT, L. H. (Ed.). *Grade Inflation* – Academic Standards in higher education. New York, NY: State University of NY Press, 2008.

IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo* – O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

ITO, M. *Engineering Play* – A cultural history of children's software. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.

KAMENETZ, A. *DIY U* – Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. White River, VT: Chelsea Green Publishing, 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *DIY Media* – Creating, sharing and learning with new technologies. Oxford, UK: Peter Lang, 2010.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse* – The modes and media of contemporary communication. London, UK: Arnold, 2001.

LATOUR, B. *Reassembling the Social* – An introduction to actor-network theory. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

LAW, J. *After Method*. New York, NY: Taylor & Francis, 2004.

LAW, J.; HASSARD, J. (Eds.). *Actor-Network Theory and After*. Oxford, UK: Blackwell, 2005.

LESH, R.; DOERR, H. M. (Eds.). *Beyond Constructivism*. London, UK: Lawrence Erlbaum Ass., 2003.

LESH, R. A.; HAMILTON, E.; KAPUT, J. J. (Eds.). *Foundations for the Future in Mathematics Education*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

LIH, A. *The Wikipedia Revolution*. New York, NY: Hyperion, 2009.

LOVINK, G. *Networks without a Cause* – A critique of social media. Cambridge, UK: Polity, 2011.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. *The Paradoxes of High Stakes Testing* – How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte, NC: IAP, 2009.

- MAGOLDA, M. B. B. *Creating Contexts for learning and self-authorship* – Constructive-developmental pedagogy. Nashville, TEN: Vanderbilt University Press, 1999.
- MAGOLDA, M. B. B.; CREAMER, E. G.; MESAZROS, P. S. (Eds.). *Development and Assessment of Self-Authorship* – Exploring the concept across cultures. Sterling, TX: Stylus, 2010.
- MARZANO, R. J. *What Works in Schools* – Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD, 2003.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização: MAGRO, C.; PAREDES, V. Belo Horizonte: Ed. Humanitas/UFMG, 2001.
- MOROZOV, E. *The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom*. New York, NY: Public Affairs, 2011.
- NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. *Collateral Damage* – How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge, UK: Harvard Education Press, 2007.
- O'NEIL, M. *Cyber Chiefs* – Autonomy and authority in online tribes. New York, NY: Pluto Press, 2009.
- PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1990.
- PRENSKY, M. *Don't Bother Me Mom – I'm learning!* Minnesota, MN: Paragon House, 2006.
- PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives* – Partnering for real learning. London, UK: Corwin, 2010.
- ROSEN, L. D. *Rewired* – Understanding the iGeneration and the way they learn. New York: Palgrave, 2010.
- SCHNEIDER, J. *Chalkbored* – What's wrong with school & how to fix it. USA: Peace of Mind, 2007.
- TAVARES, J. *O poder mágico de conhecer e aprender*. Brasília: LiberLivro, 2011.
- TOFFLER, A. *On Education*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=04AhBnLk1-s&feature=player_embedded>.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- WARSCHAUER, M. *Learning in the Cloud* – How (and why) to transform schools with digital media. New York, NY: Teachers College, 2011.