

Aula não é necessariamente aprendizagem

Pedro Demo

Resumo

Chamar a aula de trambique de professor é logo ofensa irreparável para grande parte dos professores, porque só fazem isso na vida. Definem-se como profissionais que “dão aula” e para tanto são contratados, sobretudo quando são “horistas”. Professores básicos não são, como regra, horistas, mas, em muitos casos “dão aula” pela manhã, tarde e noite, quase sempre para ganhar uma miséria. Exaurem-se, dando aula. Evidentemente, esta expressão tem apenas finalidade retórica e didática – quer provocar a discussão aberta. Peço, pois, que o professor não perca tempo em se ofender, apenas se disponha a discutir comigo, brandindo, não dardos envenenados, mas argumentos. Aqui temos o caso lídimo da relevância plena da “autoridade do argumento”, não do “argumento de autoridade”. Em grande medida, aula é típico argumento de autoridade, pois se mantém por conta da autoridade do professor, não por sua necessidade didática. A diferença entre autoridade do argumento e argumento de autoridade é monumental. No segundo,

Pedro Demo
PhD em Sociologia,
Universidade de Saarbrücken –
Alemanha.
Professor Titular do
Departamento de Serviço
Social - UnB

agimos de modo instrucionista, de fora para dentro, de cima para baixo, esperando que o aluno se submeta, se alinhe na condição de objeto, geralmente através das reações clássicas de escutar com toda atenção, tomar nota de tudo e devolver *ipsis litteris* na prova. No primeiro, aparece o gesto autopoiético de dentro para fora, tipicamente reconstrutivo político, na condição de sujeito participativo, constituindo neste processo dinâmico, complexo não linear, sua autonomia histórica. Relação pedagógica é de autonomia, como sempre quiseram todos os grandes educadores, desde pelo menos Sócrates.

Etimologicamente, educar provém de “*educere*” (latim) e quer dizer “retirar de dentro”. Paulo Freire, ao colocar sua intuição soberba da “politicidade” da educação, sugeria: “o bom educador é aquele que influencia seu aluno de tal modo que o aluno não se deixe influenciar” (DEMO, 2002b). O professor, obviamente, age de fora, porque é fator externo, mas o processo educativo se instala de dentro, quando os dois lados se compor-

tam como sujeitos envolvidos em dinâmicas recíprocas, nas quais a influência precisa tornar-se libertadora, não cerceadora.

Neste texto, busco polemizar sobre a aula, não para acabar com ela – vai continuar como troféu do professor – mas para colocá-la em seu devido lugar. Tem seu lugar, mas é caracteristicamente supletivo. Não pode, em hipótese alguma, ser o centro da didática. Neste centro está a **aprendizagem do aluno**, nunca a aula do professor. Parto da noção de que cabe ao professor cuidar da aprendizagem do aluno como compromisso fatal. E retiro daí a conclusão que pretendo agora argumentar da melhor maneira possível: quem de verdade quer cuidar da aprendizagem do aluno, não dá aula, mas faz o possível e o impossível para que ele possa aprender bem; aí cabe a aula, mas como gesto de acréscimo, não como essência de uma relação autoritária e instrucionista. Uma das excrescências mais gritantes do professor é considerar a aula como expressão máxima da “relação pedagógica”, que, a estas alturas, esquece do aluno, pois o deixa como figura decorativa num processo onde deveria ocupar nada mais que o centro.

Palavras-chaves: Focalização de políticas sociais - Sociedade de classes e focalização - Políticas sociais universais, focalizadas e multiculturalismo - Distribuição e redistribuição de renda e poder.

Aprendizagem reconstrutiva política

Para que possamos nos entender bem, comecemos pela definição de aprendizagem, já que este processo ocupa papel de vetor decisivo. A expressão “*aprendizagem reconstrutiva política*” tem cara de “palavrão” ou de modismo inconseqüente. Facilmente pode ser, como todas as boas idéias. Entretanto, interessa aqui apenas desvelar, muito sucintamente, a argumentação que a sustenta. *De uma parte*, apanha o argumento piagetiano clássico, segundo o qual conhecimento não se reproduz, mas se constrói (FREITAG, 1997; BECKER, 2001). Em suas pesquisas de estilo psicológico e também biológico, Piaget observou que conhecimento é típica dinâmica processual, algo dinamicamente desconstrutivo e reconstrutivo, passando por fases de elevação sucessiva¹, ao longo das quais é possível constituir-se a autonomia do sujeito emergente. Tenho evitado usar o termo “*construtivismo*”, primeiro, porque tornou-se modismo vazio, ironicamente reproduzido, e, segundo, porque geralmente instila expectativa excessiva: no cotidiano, as pessoas mais facilmente reconstróem conhecimento, partindo do que já conhecem, da linguagem disponível e dominada, dos patrimônios históricos e comunitários; reconstruir parece-me mais modesto, embora em nada mude o argumento de Piaget. Reconstruir sugere ainda que se trata de processo infundável, ou de dinâmica profunda que se confunde

¹ Não vou entrar aqui em polêmicas sobre Piaget, em particular nas acusações de estruturalismo ou de determinismo das fases, o que lhe tem valido certa suspeita positivista. Como autor tipicamente moderno que foi, pode facilmente desagradar aos pós-modernos, que já não admitem – com grande razão neste caso – expectativas tão universalistas e sobretudo deterministas (Demo, 2001; 2002a. Grossi/Bordin, 1993; 1993a. Kesserling, 1993).

com a vida. Neste contexto, cabe ainda apontar para os argumentos que ressaltam a dinâmica do conhecimento como tal, tomado como "*potencialidade disruptiva*". Significa que conhecimento transmitido, repassado, reproduzido perde esta dinâmica, tornando-se apenas "informação". Como informação, pode, de fato, se reproduzido, armazenado, transportado, adquirido, mas não detém mais a potencialidade disruptiva como dinâmica intrínseca. Embora não se trate de depreciar a importância da informação, uma coisa é o valor formativo do conhecimento, outra é seu valor informativo. É esta a marca mais ressaltada na discussão sobre "sociedade intensiva de conhecimento"² (BÖHME; STEHR, 1986), ou sobre "gestão do conhecimento" (BAUER, 1999; STEWART, 1998), ainda que geralmente tolhida em ostensivo neoliberalismo (SACHS, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001; ARONOWITZ, 2000), ressaltando-se que se trata daquela sociedade que, até hoje, mais se envolveu em transformações críticas e criativas, por mais ambivalentes que possam ser. Por vezes, acentua-se mais o lado informacional do conhecimento, como é o caso notório de Castells (1997) e também de Lojkin (1995), o que já denota claramente o olhar mais preocupado com o mercado. De fato, o mercado competitivo globalizado valoriza extremamente educação, mas partida ao meio: fica com sua qualidade formal (habilidade de manejo crítico e criativo do conhecimento) e joga fora a qualidade política (cidadania fundada em conhecimento crítico e criativo) (DEMO, 2002b; 2002c). Mesmo assim, isto não retira o argumento: conhecimento

inovador é arma crucial das mudanças desde sempre e em particular no mundo de hoje. Klein (2002), estudando os alvores da humanidade, aponta para salto significativo, quando o ser humano se tornou "força geológica", passando de ente condicionado pelo ambiente a ente capaz de condicionar o ambiente (DIAMOND, 1999). Ressalta-se aí marca intrínseca do conhecimento desconstrutivo e reconstrutivo, fator preponderante das oportunidades das pessoas e povos.

De outra parte, comparece a argumentação de base biológica atual, a exemplo da proposta autopoietica de Maturana e Varela (1994; CAPRA, 2002): entende-se o ser vivo como dinâmica de dentro para fora, de tal sorte que a realidade externa não se lhe impõe, mas é reconstruída na posição de sujeito interpretativo. Tudo que entra no cérebro humano, entra por dentro, através de processos de elaboração própria. Não temos acesso direto ao mundo externo, mas mediado pelos sentidos e pela interpretação mental, do que resulta que temos da realidade imagem reconstruída. Esta auto-referência é de tal ordem, que sequer podemos distinguir claramente entre realidade e alucinação, muito embora, na prática, alguma visão de realidade acabe por se impor como "normal" e preponderante. Maturana (2001) realça o "ponto de vista do observador" como decisivo na definição de realidade, transformando-se num dos primeiros autores a criticar acerbamente o "instrucionismo". Este é caracteristicamente processo de fora para dentro, enquanto a aprendizagem de todo ser vivo se faz de dentro para fora. Existem

² Evito a expressão "sociedade do conhecimento", porque, a rigor, todas as sociedades humanas foram sociedades do conhecimento. Ao usar a expressão "sociedade intensiva de conhecimento", ressalta-se que conhecimento não é apenas relação substancial, mas relação fatal, avassaladora (Demo, 2001a).

divergências entre Maturana e Varela (o primeiro parece mais determinista ao defender o fechamento estrutural, enquanto o segundo é mais aberto a influências do meio) (VARELA et al., 1997; LAKOFF; JOHNSON, 1999), mas a descoberta central parece ser o argumento tipicamente reconstrutivo político da aprendizagem – é processo dinâmico autoconstitutivo, possível apenas na condição de sujeito participativo pleno. Mesmo que quiséssemos apenas reproduzir conhecimento, não seríamos capazes, porque não somos máquinas reprodutivas, mas reconstrutivas. Se reunirmos 20 pessoas em torno de mesa redonda e contarmos para a primeira uma história, que deve ser contada para a segunda, até a vigésima, esta história chegaria bastante desarrumada, possivelmente irreconhecível. Isto ocorre porque não sabemos reproduzir a história. Quando contamos uma história, entramos nela como sujeito, fazemos parte dela como intérprete inarredável.

É bem diferente o que ocorre no computador, como bem argumenta Hofstadter (2001), pois é máquina reprodutiva, linear, algorítmica: só possui dentro dele o que nele se coloca. Seria tipicamente instrucionista. Não aprende, pois não é dinâmica autopoietica³. Se gravássemos em 20 computadores o mesmo documento, teremos exatamente o mesmo em todos,

porque são estritamente reproduzidos. Não é preciso ver nisso “defeito”, até porque assim queremos que ocorra: não estamos interessados em que o computador se meta a interpretar o documento (DREYFUS, 1997). Queremos apenas que o processe, armazene, transporte e o tenha disponível a qualquer momento. A dinâmica autopoietica manifesta-se, segundo biólogos (EDELMAN; TONONI, 2000), em pelo menos duas versões complementares de aprendizagem: temos aquela da educação formal (escola e universidade), ligada à reconstrução do conhecimento sobretudo, tipicamente racional, lógica, consciente, e que muitas vezes imaginamos ser o protótipo da aprendizagem; e temos aquela da vida, na qual a experiência precede a consciência e a lógica – os seres vivos aprendem sem estudar, sem aula e sem prova. Edelman e Tononi (2000, p. 15-16) colocam três horizontes desta biologia da epistemologia:

a) ser vem antes, descrever depois: “Se a consciência é processo físico, mesmo especial, somente seres incorporados podem experimentar a consciência como indivíduos, e descrições formais não podem suplantar ou oferecer tal experiência. Nenhuma descrição pode tomar o lugar da experiência subjetiva individual dos quálias conscientes. O físico *Schrödinger* colocou assim certa vez: nenhuma teoria científica contém sensações ou per-

³ Hofstadter propõe outra definição de inteligência: “Ninguém sabe por onde passa a linha divisória entre o comportamento não inteligente e o comportamento inteligente; na verdade, admitir a existência de uma linha divisória nítida é provavelmente uma tolice. Mas, certamente, são capacidades essenciais para a inteligência: responder a situações de maneira muito flexível; tirar vantagens de circunstâncias fortuitas; dar sentido a mensagens ambíguas ou contraditórias; reconhecer a importância relativa de elementos de uma situação; encontrar similaridades entre situações, apesar das diferenças que possam separá-las; encontrar diferenças entre situações, apesar das que possam unilas; sintetizar novos conceitos, tomando conceitos anteriores e reordená-los de maneiras novas; formular idéias que constituem novidades. Aqui nos encontramos diante de um aparente paradoxo. Por sua própria natureza, os computadores são as criaturas mais inflexíveis, incapazes de desejar e obedientes às regras. Por mais rápidos que possam ser, são também, ao mesmo tempo, a síntese da inconsciência” (2001:28).

cepções. Como a hipótese evolucionária nos lembra, não só é impossível gerar o ser pelo mero descrever, mas, na ordem própria das coisas, o ser precede ao descrever tanto ontológica quanto cronologicamente”;

b) fazer não depende necessariamente de compreender: “Na aprendizagem e em muitas coisas da compreensão humana, fazer geralmente precede ao compreender. Este é um dos maiores *insights* derivados dos estudos da aprendizagem animal (os animais podem resolver problemas que eles certamente não compreendem logicamente); dos estudos psicofisiológicos de sujeitos humanos normais e daqueles com certas espécies de lesões frontais (escolhemos a estratégia correta antes de entendermos o porquê); dos estudos da gramática artificial (usamos uma regra antes de entendermos o que é); e, finalmente, em inúmeros estudos do desenvolvimento cognitivo (aprendemos como falar antes de conhecermos qualquer coisa sobre sintaxe)”;

c) selecionismo não depende de lógica: o funcionamento da lógica não é necessário para a consciência – lógica não é necessária para a emergência dos corpos e cérebros animais, como já é o caso na construção do computador. “A emergência das funções mais altas do cérebro dependeram, em vez disso, da seleção natural e de outros mecanismos evolucionários – “selecionismo precede a lógica”: primeiro se faz o cérebro pelo selecionismo, depois a lógica é aprendida por indivíduos que possuem cérebro.

É por isso que a mãe não precisa estudar pedagogia para ser boa educadora, assim como seria esdrúxulo exigir da mãe elefante que estude teorias da apren-

dizagem para educar bem seu filhote. Todo ser vivo detém esta habilidade auto-poietica gerada no processo evolucionário e intrínseca a este processo. A própria vida surgiu da matéria por dinâmica de dentro para fora, tipicamente reconstrutiva, em saltos formidáveis. Edelman e Tononi (2000) ressaltam esta propriedade do cérebro: nela a matéria se torna imaginação – uma base física é capaz de gerar dinâmicas não físicas, dando a impressão de que o depois contém muito mais do que havia antes. Como diz Norretranders (1998), o “mais é diferente”, enquanto que em processos lógicos, sendo reversíveis e lineares, nada propriamente se acrescenta ou cria. O conceito de inteligência deveria, à sombra desses argumentos, ser muito modificada, primeiro, para não ser atributo sofisticado, como está embutido no QI, segundo, para não privilegiar procedimentos lógico-matemáticos, e, terceiro, para não fazer eco ao colonialismo eurocêntrico (HARDING, 1998). A pessoa mais simples pode ser extremamente inteligente, desde que saiba pensar (DEMO, 2001b). Saber pensar não se reduz a procedimentos lógico-experimentais, como prefere o positivismo (DEMO, 2000c), mas expressa sobretudo a habilidade humana semântica, complexa não linear, interpretativa. Esse olhar profundo, crítico, questionador, não é próprio do professor sofisticado, mas de todo ser humano que sabe pensar. Neste sentido, os argumentos biológicos vieram reforçar o patrimônio da hermenêutica, que desde sempre reconhecia a auto-referência reconstrutiva e política da interpretação e da comunicação humana (APPEL, 2000a, 2000b; SFEZ, 1994). A maneira “acadêmica” de aprender tornou-se estereotipada em procedimentos instrucionistas, porque ressaltamos a tendência do cérebro de padronizar o que

pretende compreender. Toda teoria científica impõe uma ordem a conteúdos, como bem dizia Lévi-Strauss (DEMO, 1995) e foi bem expressa na crítica de Foucault (2000) sob a noção de "ordem do discurso". Perante o desconhecido, o cérebro procede de maneira geral da seguinte maneira: i) procura atentamente o que haveria de conhecido no desconhecido, porque acalma-se, quando encontra algo familiar; ii) procura o que haveria de repetido, recorrente, pois isto denota que o fenômeno não é de todo desconhecido; iii) não funcionando os dois passos anteriores, impõe-se uma ordem a partir do intérprete, e damos a isto no nome de teoria. Entretanto, este modo de tratar a realidade é aquele que se encaixa nos processos metodológicos científicos, com base na atividade de formalização. Têm a vantagem de serem sistemáticos, controlados relativamente, intersubjetivamente mais confiáveis, mas nem de longe são os únicos, nem sequer os mais importantes para a vida. Na vida e para a vida, aprendemos normalmente sem estudar, nos preocupar com lógica, reproduzir conteúdos, assim como uma criança de três anos, brincando com colegas da mesma idade, aprende inglês sem saber gramática, vocabulário, sintaxe. Ainda não entendemos bem este fenômeno, mas está claro que é tipicamente reconstutivo político. Está na base da formação da autonomia dos seres vivos, em particular dos seres humanos.

Na escola e na universidade, entretanto, impera o instrucionismo, com base sobretudo na aula expositiva, através da qual repassamos conteúdos, enquanto os alunos escutam, tomam nota e fazem prova. Dificilmente se poderia imaginar modo mais pobre e empobrecedor de aprender. Qualquer mãe cuida da aprendiza-

gem de seu filho de outra maneira e muito mais efetiva: primeiro, "cuida" que ele aprenda, em ambiente de envolvimento pleno, afetivo-racional, corporal-espiritual; segundo, mantém-se como orientadora e avaliadora do processo, sabendo claramente que a aprendizagem é dinâmica que sucede no próprio filho, e que nenhum procedimento externo pode substituir a evolução autopoietica intrínseca; terceiro, quer seu filho autônomo, ou seja, influencia seu filho de tal modo que ele não se deixa influenciar – ele precisa, da maneira mais efetiva imaginável, constituir vida, família, trabalho, lugar próprios. Trata-se aí de processo claramente reconstutivo e político: o que entra na vida do filho, entra por dentro, na condição de sujeito – seria estranho a qualquer mãe reduzir seu filho a objeto, e se isto fizer, a relação é doentia; e neste processo forja-se sujeito capaz de história própria. As didáticas "acadêmicas" padecem, quase sempre, do defeito de pretender linearizar a realidade complexa não linear e de exercer nos alunos influência linearizante, como se eles fossem produtos de aulas (DEMO, 2002a). Por conta de métodos pretensamente racionais e lógicos, abafa-se o saber pensar crítico e criativo, que medra apenas em ambientes de pesquisa e elaboração própria (DEMO, 1996). A aula, que foi um dia grande invenção humana, perdeu seu charme, tornando-se mecanismo surrado de repasse de conhecimento ultrapassado, típico café velho requentado.

Ocorre também, que, entretimentos, sucederam grandes mudanças no mundo, em particular com a informatização. A informação torna-se mercadoria mais disponível e acessível, a ponto de poder ser encontrada a todo momento, sem maiores dificuldades. Repassar informa-

ção vai passando para máquinas eletrônicas, tornando desnecessários o professor e a escola/universidade que apenas repassam informação. Acresce que o mundo da informática pode ser bem mais atraente, ao vivo e a cores, com efeitos especiais e gente bonita (TAPSCOTT, 1998)⁴. A aula reprodutiva não tem mais nenhum sentido. Para os alunos é perda de tempo, sem falar que pode conter elementos imbecilizantes, à medida que impede o saber pensar. A mensagem da

aula reprodutiva é clara: já vem pensada – o aluno não precisa pensar, basta copiar e devolver na prova. Por conta deste instrucionismo principalmente, a aprendizagem no Brasil tem sido catastrófica, para dizer o mínimo. Os índices do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) têm mostrado, desde 1995, cifras descendentes⁵, e os dados do "Provão", se bem analisados, também mostram desempenho alarmante na universidade⁶.

⁴ Este autor, além de oferecer capítulo muito interessante de crítica ao instrucionismo, sugere que a mudança não há de vir dos professores, pois são tendencialmente muito conservadores; virá desses alunos "digitais", quando já não suportarem mais as aulas reprodutivas.

⁵ Existe a polêmica sustentada por técnicos ligados ao governo anterior, segundo a qual a queda das cifras não significaria piora crescente, por razões estatísticas. Entretanto, é bom lembrar que, em quatro pontos da série histórica, ocorrendo queda contínua e bem perceptível, torna-se pelo menos suspeito minimizar tais resultados.

Disciplinas/ Anos	Medidas de Desempenho			
	1995	1997	1999	2001
Português	188.2	186.5	170.7	165.1
Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3

⁶ Tabela 2. Percentual dos conceitos obtidos pelas Instituições de Ensino Superior no Exame Nacional de Cursos (Provão) - Brasil e Grandes Regiões - 2000.

Dependência Administrativa/Regiões	A e B	C	D e E
Cursos avaliados	882	1155	808
Dependência Administrativa			
Federal	58,04	28,03	13,93
Estadual	36,73	35,92	27,35
Municipal	19,65	39,65	40,70
Total Pública	42,53	33,24	24,24
Particular	20,18	47,51	32,31
Regiões			
Norte	16,03	37,40	46,56
Nordeste	28,04	36,21	35,75
Sudeste	30,44	41,12	28,43
Sul	39,97	41,47	18,56
Centro-Oeste	25,61	44,72	29,67

Fonte: MEC/INPE (IPEA).

Aula reprodutiva

Não estou questionando qualquer aula, mas a aula reprodutiva. É aquela que apenas repassa informação, divorciada da potencialidade disruptiva do conhecimento e da aprendizagem, que supõe o aluno como objeto de instrução, condenado também a reproduzir o que recebeu de maneira reprodutiva. É fundamental perceber o contexto instrucionista dessa aula: primeiro, é oferecida por professor reprodutivo, ele mesmo resultado de processo reprodutivo em sua "formação" original – sempre "aprendeu" com aula e imagina que os alunos só aprendem com aula; segundo, é recebida por aluno reprodutivo, cuja função central é memorizar, decorar conteúdos e devolvê-los na prova – muitas vezes também é levado a crer que somente aprende com aula, aceitando que a didática crucial da aprendizagem seja aula expositiva. Por certo, *aula expositiva não precisa ser reprodutiva*, até porque, como mostra a biologia e a hermenêutica, não somos seres reprodutivos, mesmo que o quiséssemos. Não somos computador, mas entes autopoieticos. Exposição pode ser expressão do saber pensar e provocar nos alunos também o saber pensar, desde que não sejam reduzidos a objeto reprodutivo. Relação instrucionista é aquela que reprime dinâmicas reconstrutivas políticas, privilegiando a linearização da relação pedagógica, tipicamente autoritária: de fora para dentro, de cima para baixo.

Antigamente, a aula foi invenção bem bolada, até porque era procedimento básico de aprendizagem dos alunos. Não havendo livros e informação à vontade, era mister escutar os que os possuíam.

Entretanto, não é menos verdade que a aprendizagem mais efetiva não era, também naqueles tempos, digamos, medievais, aquela que se reduzia a reproduzir o mestre na condição de mero discípulo, mas aquela que repercutia na autonomia das pessoas. "Dava aula" precisamente aquela figura que havia deixado de ser discípulo (GELB, 1998), tinha voz própria, produzia conhecimento. Esta habilidade pode ser facilmente rastreada na história da humanidade: dominou a história quem soube pensar, não os povos que imitaram os outros e perderam o trem (KLEIN, 2002; DIAMOND, 1999; MARSHALL, 2000; LYOTARD, 1989). Embora seja expressão politicamente não correta, chamamos de "povos primitivos" aqueles que não desenvolveram suficiente autonomia e não tomaram em suas mãos o próprio destino. Para fazer história própria, é imprescindível saber pensar com autonomia. A aula tinha e tem ainda o lado interessante de ser evento feito por um professor apenas, mas que pode ser assistido por uma multidão. É útil e funcional que muita gente possa aproveitar da sabedoria de alguém que produz conhecimento próprio. Esta funcionalidade, todavia, não pode substituir a aprendizagem de cada um, porque ninguém pode pensar pelo outro. Autonomia não pode ser do outro, mas própria, embora não precise ser contra o outro (DEMO, 2002c). Claramente, conhecimento é fenômeno ambivalente: o mesmo conhecimento que esclarece, é o que também imbeciliza. É comum que quem saiba pensar não aprecie que outros também saibam pensar. A aula reprodutiva vai tomando, neste contexto, função de tática de imbecilização, à medida que evita o saber pensar. Aceita-se que as pessoas se informem, mas não se formem. É o que ocorre no neoliberalis-

mo das empresas que querem seus trabalhadores estudando: apreciam que saibam pensar em termos de domínio da informação útil para a produtividade e competitividade, mas evitam a dinâmica formativa, porque esta levaria naturalmente a questionar o sistema: a riqueza produzida coletivamente não poderia ser apropriada por um só (GÓMEZ, 2001; GENTILI, 1997; GENTILI; SILVA, 1995).

A aula foi, com o tempo, também cada vez mais "enfeitada", entrando na pedagogia como peça chave da aprendizagem. A mídia tem contribuído enormemente para "enfeitar" a aula, através de todos os truques motivadores e atrativos, sem perceber que está "enfeitando defunto". Exemplo dos mais típicos é a teleconferência: muito atrativa e útil como exposição informativa, não passa de aula. Não garante aprendizagem (DEMO, 2001a). Não cabe imaginar que com ela seja possível montar um curso de cabo a rabo, porque faltaria completamente a relação autopoietica. O aluno precisa pesquisar e elaborar impreterivelmente, e nenhum artifício consegue substituir tais exigências. Entende-se o lado cômodo da aula para o professor e para o aluno: aquele fala, este escuta. Um finge que ensina, outro finge que aprende, já dizia Werneck (1993). É comum que o aluno reclame, por vezes em altos brados e apoiado em sua família, da falta de aula, sobretudo quando é motivado a pesquisar e a elaborar, porque lhe parece que a aprendizagem está na absorção de conteúdos. Entretanto, o maior "enfeite" da aula é a noção bem difundida entre professores de que é central por conta do cultivo da "relação pedagógica". É monumental esta frivolidade. Trata-se de pedagogia esdrúxula porque esquece que processos

formativos são autopoieticos, nunca instrucionistas, sem falar que alinhamentos autoritários não forjam qualquer qualidade pedagógica. É preciso entender por relação pedagógica a dinâmica que ocorre, por exemplo, na convivência entre mãe e filho: sem aula, sem prova, sem repasse de conteúdos, estabelece-se entre ambos comunicação complexa não linear capaz de gerar a autonomia do filho, fazendo-o emergir como sujeito capaz de história própria. A orientação e a avaliação que a mãe exerce frutifica em autonomia, porque a relação é libertadora. Nada disso ocorre na aula reprodutiva, drasticamente linear.

Infelizmente, também a educação à distância tem perdido sua chance de fundar-se em aprendizagem reconstrutiva política, à medida que nela existe, muitas vezes, apenas distância, não educação (DEMO, 2003). A expectativa de que, à distância pode-se repassar conhecimento mais facilmente por via eletrônica ou similar, agride a relação autopoietica, acrescentando-se a isto ainda toda sorte de fraudes possíveis. A presença virtual vai se impor, com certeza, de tal sorte que exigir presença física diária se tornará algo completamente obsoleto. Entretanto, presença virtual não precisa agredir a aprendizagem, menos por conta do auto-estudo, do que por conta das vantagens reais de poder estudar mais à vontade, sozinho e em grupo, mas sempre de modo reconstrutivo político. A educação à distância tem cedido à tentação da própria aula reprodutiva: encurtada fundamentalmente, simplista, facilitada, resumida, impede que o aluno leia, pesquise, elabore, porque tudo vem pronto. O saber pensar está expulso deste ambiente linear, no fundo imbecilizante (MORAES, 2002).

Como "trambique de professor", a aula reprodutiva tem sido sua arma de autodefesa e de ataque. É autodefesa, porque pleiteia por ela a manutenção da relação prepotente, consumada no direito de reprovar. É ataque, porque reforça sua posição de comando na sociedade, revidando a relação clássica de conhecimento e poder. É neste sentido que se questiona hoje o conhecimento eurocêntrico: de um lado, autodefesa de culturas prepotentes; de outro, ataque a todas as outras culturas, consideradas inferiores. Trata-se de procedimentos tipicamente instrucionistas, nos quais se espera a subalternidade dos outros (SANTOS, 2003). Dificilmente o professor teria a coragem de aceitar que os alunos o escutem se quiserem, pois corre o risco de não ter ninguém que o escute. Para evitar este efeito de poder (POPKEWITZ, 2001), criou-se em alguns sistemas (nórdicos, sobretudo) a figura da aula com pretensão apenas expositiva, como é a "*Vorlesung*" alemã. Frequentemente é facultativa, comparecendo apenas os interessados. Há aquelas muito procuradas, como são as aulas de Habermas. Outras começam com alunos e acabam sem alunos, porque, de verdade, o professor só tem os alunos que merece. Se der aula realmente pertinente, haverá quem o escute, caso contrário, fica sozinho. Talvez este tenha sido o corretivo mais inteligente para professores que apreciam alunos cativos. O importante não é a aula expositiva, mas os processos de pesquisa e elaboração própria dos alunos, sob orientação e avaliação dos professores. As grandes aulas expositivas podem ser muito úteis como

informação, comunicação, apresentação, mas nunca substituem as atividades autopoéticas da aprendizagem reconstrutiva política. Este tipo de aula, quando tomado a sério, implica naturalmente que seja elaborada previamente, facultando acesso à sua expressão escrita.

Discussão mais acirrada existe em torno do currículo intensivo, contra o extensivo. Este é o dominante nas instituições escolares: serve para repassar o conteúdo previsto no semestre em cada matéria, através de um número de aulas. Este procedimento foi muito reforçado pela ridícula invenção da LDB dos 200 dias letivos, como se aluno aprendesse mais, escutando mais aulas (DEMO, 1997b)⁷. Trata-se de oferta horizontalizada, através da qual se entope o aluno de conteúdos, em série. Não se leva em conta a dinâmica disruptiva do conhecimento, confundindo-o com simples informação: esta pode ser repassada, conhecimento só pode ser reconstruído. Por currículo intensivo entende-se outro modo de organizar, com base na verticalização da oferta, através da qual o aluno assume temas e os pesquisa a fundo, com elaboração própria e sob orientação e avaliação do professor. Em vez de "ver" a matéria toda prevista no currículo, pode ter dela idéia apenas incipiente, e dedicar-se a alguns temas ou mesmo a um tema só, exercitando a habilidade de pesquisar e elaborar, o que lhe faculta, para a vida, enfrentar qualquer tema novo. O currículo não pode entupir o aluno com conteúdos, mas fazer oferta bem menor, embora mais densa, compensada farta-

⁷ É claro que não estamos contra aumentar os dias de aprendizagem, que poderiam ser muito mais que 200. Estamos contra aumentar as aulas, porque esta direção está muito equivocada. Os dados do SAEB sinalizam que, precisamente no tempo em que se introduziram os 200 dias letivos, a aprendizagem estaria caindo, ano a ano.

mente pelo aprofundamento através da pesquisa e elaboração própria. Saber pensar é condição essencial de qualquer processo adequado de profissionalização: não se dispensa domínio de conteúdos, mas insiste-se em saber pensar, para dar conta sobretudo de conteúdos novos e manter-se profissional inovador. Esta idéia do currículo intensivo teria ainda a grande vantagem de diminuir o número de professores, já que dar aula não é noção central. Qualquer curso de graduação pode ser sustentado por seis a dez professores, desde que sejam de preferência de tempo integral e capazes de aprendizagem adequada, em si e nos alunos.

Faz parte da história do professor a noção medieval do "profeta" ou do "sacerdote", o que mantém desnecessariamente a educação na sacristia. Não se tem nada contra que, a nível pessoal, o professor se entenda por profeta ou sacerdote como motivação profunda e sentido da vida. Mas hoje tende-se a argumentar pela via da profissionalização simplesmente, com base em direitos e deveres. A noção de profeta ou sacerdote pode ser infeliz porque, no campo religioso, são entidades definidas como "porta-vozes", em si tipicamente reprodutivas, o que não pode ser aceito em educação. Professor é profissão imanente, não transcendental. Antigamente as profissões eram sagradas. Hoje são tipicamente mundanas. Nem todos que aí entram são necessariamente vocacionados, nem cumprem aí missão ou carma histórico, mas apenas se tornam profissionais capazes de dar conta de sua proposta pela via da qualidade formal e política (DEMO, 2000c). Concretamente falando, parte significativa dos professores básicos leva vida muito dura, tende a fazer parte dos excluídos na sociedade e, se possível fora, teria

outra profissão. Isto não empana aqueles professores que exercem sua labuta com paixão, mas não podem ser tomados como regra, em nenhuma profissão. Nem mesmo entre os médicos, que, sabidamente levam vida muito ocupada e estressante, pode-se afirmar isso hoje: a atração maior que a medicina exerce sobre os estudantes é de ser possivelmente a profissão mais valorizada socioeconomicamente na sociedade. Não faltam aí mercenários e aventureiros. Assim, entre professores não se pode deixar de lado o fascínio que pode exercer a manipulação do conhecimento e do comportamento alheio, herança arcaica na sociedade e que remonta aos antigos pajés: estes se concebiam porta-vozes de autoridades divinas, desenvolviam linguagem própria e ininteligível para o povo, e se insinuavam como mediadores indispensáveis nas relações com a divindade, rivalizando, muitas vezes, com os caciques em termos de poder efetivo (BOEHM, 1999). No mundo secularizado de hoje parece obsoleto continuar pleiteando para o professor a imagem deste pajé. A educação precisa afastar todas as relações fundamentalistas, porque muito prejudiciais para a formação da autonomia das pessoas.

Não se pode ofuscar o fato de que o professor estabelece com o aluno relações de poder. Não as vemos mais de maneira linear, como se poder funcionasse apenas de cima para baixo. Aprendemos, entretantes, que, sendo poder dinâmica complexa não linear (DEMO, 2002b), os que estão por baixo não só fazem parte da unidade de contrários, como podem até mesmo, dependendo das circunstâncias, virar a mesa. Quem está no poder, aprecia a relação linear e força os dominados a obedecerem sem mais. Quem está fora do poder, aprecia

a relação não linear, porque não aceita ser apenas objeto de manipulação (HARDT; NEGRI, 2001). Na aula reprodutiva, a relação de poder tende a ser linear e tem por resultado "alinhar" o aluno, provocando efeito de poder tipicamente imbecilizante (os alunos não são imbecis, mas podem ser imbecilizados). Quando a relação pedagógica entre professor e aluno é tecida por atividades autopoieticas como pesquisa e elaboração própria no aluno e orientação e avaliação no professor, a relação de poder torna-se complexa não linear e pode abrir horizontes emancipatórios. Nada funciona aqui de modo automático e mecânico, porque não se trata de determinações causais. Como dizia Paulo Freire (1997), é possível a influência libertadora, desde que estabelecida entre sujeitos autônomos, em ambiente de confronto civilizado. Porquanto, o oprimido que não se confronta, acaba solidário com o opressor. O professor tem como tarefa crucial exercer influência de tal modo que favoreça, não impeça, a autonomia do aluno. Por isso, este não pode apenas ficar escutando, tomando nota e fazendo prova. É neste sentido que aula reprodutiva é trambique de professor. Serve para ele. Nada para o aluno.

No ambiente instrucionista, a aula reprodutiva é a regra: geralmente, professores que não produzem conhecimento próprio repassam aos alunos conhecimento alheio. É duplamente reprodutiva: no professor e no aluno, e nisto duplamente inútil. O signo da aula é tão forte que, para alguém ser reconhecido como professor, basta dar aula. Quem ensina boas maneiras, ensina a dirigir automóvel, treina jogadores de futebol, etc., é professor. É sob esta penumbra densa que muita gente virou professor sem nunca

ter sido, nem poder ser. O correlato desta aula reprodutiva é o público cativo, sobre o qual se exerce algum poder, por vezes grande poder, quando se tem o direito de reprová-lo, expulsá-lo da sala, re-preender, dar lições de moral. Sobretudo em instituições privadas, inventou-se o "horista", aquela figura que é contratada para dar aula, sem mais. Hoje é mister ter o título de mestre para dar aula em instituições de ensino superior. Não é qualquer um que pode dar aula, por certo. Mas não se inclui na docência a perspectiva autopoietica: não se exige que o professor saiba aprender bem, para que possa fazer o aluno aprender bem. Tudo gira apenas em torno da aula. Esta idéia também está no centro de professores que dão aula porque são profissionais em certa área (exemplo, comum são aulas dadas por magistrados), muitas vezes confundindo-se experiência com repetência. Em si, não cabe defender que todo professor deve ser de tempo integral. Professores que trazem experiência para a aprendizagem são bem-vindos. Entretanto, o centro da questão é outro: em qualquer caso, o que define o professor, não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aula, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstróem conhecimento próprio sistematicamente. A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pes-

quise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore⁸. O efeito linear da aula reprodutiva assume proporções gritantes em salas enormes e cheias de gente, quando se torna inviável a relação autopoietica em qualquer sentido. Prevalece, então, apenas a relação comercial: custos mínimos para grandes lucros. É por isso que, para dar conta de grandes auditórios, cabe a aula típica, expositiva, informativa, mas inepta para a aprendizagem adequada. Após esta aula, é mister que exista oportunidade de estudo, pesquisa, elaboração, argumentação, fundamentação, individual e coletiva. A aula expositiva, sozinha, é apenas supletiva. A aula reprodutiva é sempre inútil.

Aula boa e aula ruim

Aula é essencialmente *atividade expositiva*: expõe-se assunto para que outros possam escutar e dar-se conta do que se fala. Sua função é tanto mais condizente, quanto mais se pode fazer muita gente escutar a um professor só, maximizando enormemente o alcance desta atividade. Isto ocorre em "conferências", cujo sentido não é aprendizagem, nem reconstrução do conhecimento, mas informação geral e genérica. São úteis e por vezes muito procuradas, mas não substituem o esforço reconstrutivo. Não se pode deixar de valorizar a arte de expor, bem como a necessidade de expor, para informar, comunicar, abrir horizontes, oferecer sugestões. Inventou-se o curso de jornalismo, em grande parte, para colocar as notícias dentro desta habilidade de expor

de tal maneira que todo o mundo entenda. Vai aí também o bom jogo da retórica, não aquela dos políticos totalmente banalizada e matreira, mas aquela dos gregos, que a viam como arte de convencer sem vencer (PERELMAN, 1997; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). A aula expositiva pode ser resultado eminente do esforço de argumentação do professor, na qual mostra toda sua capacidade de elaboração e comunicação. Este tipo de aula precisa ser defendido e continua em alta. O problema é que predomina, de longe, a aula reprodutiva, fruto, geralmente, de professores muito mal preparados, desestimulados e cansados, além de ambientes muito contraditórios, nos quais predomina a relação comercial em educação.

Para que a aula seja *boa*, alguns pontos precisam ser levados em conta: i) precisa estar comprometida com a aprendizagem em quem dá aula e com a aprendizagem em quem escuta a aula; daí segue que a aula será sempre expediente supletivo, por mais útil que possa ser; é mero instrumento secundário, jamais o sentido da didática; ii) precisa ser elaborada, reconstruída, significando que o professor carece de estudo continuado, evitando-se logo que dê qualquer aula sobre qualquer assunto; só se pode dar aula daquilo que se produz, a rigor; iii) precisa ser atraente ou pelo menos suportável, envolvendo os ouvintes para além da mera assistência forçada ou passiva; nem todo mundo expõe bem, mas é preciso pelo menos expor algo de interesse e pertinência; iv) não pode abusar

⁸ Esta relação ficou mais clara com o programa PIBIC (de iniciação científica) do CNPq, que dá bolsa a estudantes que pesquisam sob orientação do professor. Hoje reconhecemos como muito exitoso, não só para o aluno que finalmente aprende a aprender ou aprende a saber pensar, como para o professor que percebe ser indispensável pesquisar e elaborar para poder orientar e avaliar condignamente (CALAZANS, 1999).

da atenção dos ouvintes, em particular de crianças; estas ouvem com atenção apenas alguns minutos, sendo inócua a aula longa: a criança pode estar olhando, mas não está escutando, como qualquer estudo biológico iria mostrar; v) precisa ser envolvente, no sentido de estabelecer entre professor e aluno ambiente de emoção possível; não se trata de causar prazer imediato, porque não nos interessamos apenas por aquilo que dá prazer (se assim fosse, poucos estudariam matemática ou fariam mestrado/doutorado), mas de travar relacionamento que envolva as pessoas em questões que as movam a escutar com atenção e permanecer interessadas; vi) precisa ser curta, porque, de todos os modos, pesquisar e elaborar sempre são mais importantes que escutar aula. Parece claro, assim, que o sentido da aula está no cuidado com a aprendizagem do aluno: a isto serve caracteristicamente e a isto jamais deveria impedir. A aula deve motivar a criança a reconstruir conhecimento próprio, não apenas a copiar e reproduzir. Deve reforçar a formação da autonomia, não sua subalternidade sempre reproduzida.

Podemos chamar de *aula útil* uma série de possibilidades que incluem pelo menos: introdução, explicação, arrumação, conferência, informação, exposição, motivação.

a) *introdução*: este tipo de aula serve para introduzir assunto, questão, tema, oferecendo panorama geral de abertura e por vezes também o convite a interessar-se por horizontes novos e inovadores; pode contribuir para: i) visão geral; ii) familiarização primeira e incipiente; iii) contato inicial com alguma perspectiva até então desconhecida; iv) idéia geral de algo específico e novo, por enquanto mantido

no ar; v) aproximação tentativa de algum horizonte de pesquisa ou conhecimento, do qual se tem o primeiro relance; vi) lançamento de idéias pertinentes e que poderiam vir a ser de interesse geral ou importantes para o público;

b) *explicação*: este tipo de aula busca aclarar para o público dimensões fundamentais para a compreensão de determinado questionamento; pode contribuir para: i) esclarecer conceito, sobretudo quando o professor se certifica que está mal entendido/digerido; ii) tratar teoria, para que se torne mais explícita, se revele seu pano de fundo referencial, se estabeleça sua vinculação com o tema; iii) vislumbrar polêmica ou ponto obscuro, evitando-se embaralhamento de idéias e noções; iv) levantar questionamento, seja para avivar a discussão, ou para esclarecer panos de fundo mal traçados, ou ainda para estabelecer delimitações categoriais em jogo; v) deslindar autor, com o objetivo de especificar sua importância ou não a respeito do tema em tela, em particular sua contribuição reconstrutiva para o conhecimento;

c) *arrumação*: este tipo de aula procura ordenar a discussão ou o assunto, de tal modo que se possa enfrentar as questões na devida calma e adequação; pode contribuir para: i) superar momento de bagunça, no qual os ouvintes se perdem na desordem, tornando-se improdutivos; ii) evitar confusão, seja em termos de procedimentos a adotar no campo da metodologia ou da teoria, seja para contornar conceitos e categorias mal postos ou fora de lugar; iii) reencontrar o fio, quando, por alguma razão, se perdeu no tumulto ou no vazio; iv) parar para tomar fôlego, sobretudo em ambiente de pesquisa e elaboração intensa, quando as pessoas, can-

sadas de reflexão sistemática e exigente, preferem momentos de exposição mais arejada; v) colocar ordem na casa, sempre que se perde o rumo ou as rédeas;

d) *conferência*: este tipo de aula apresenta a verve expositiva de professores, sobretudo frente a grandes públicos, muitas vezes como teste ou reconhecimento de importante mérito acadêmico; pode contribuir para: i) comunicação de pesquisas e conhecimentos reconstruídos pelo conferencista; ii) aula magna, geralmente feita em início de semestre ou de curso; iii) seminário, entendido como série organizada de exposições de interesse específico ou geral; iv) teleconferência, formatada em ambiente eletrônico, cada vez mais usada, por conta de sua atratividade e abrangência de público, por vezes acompanhada de algum retorno dos ouvintes; v) alcance de público grande, para dar oportunidade de assistência aos mais variados interesses; vi) cultivo da esfera pública da comunicação, disponibilizando informações para quem dela precise, em particular facilitando acesso do público em geral;

e) *informação*: este tipo de aula pode ser muito útil para veicular uma das "mercadorias" mais relevantes da sociedade intensiva de conhecimento, que é informação; pode contribuir para: i) apresentar perspectivas inovadoras ainda não disponíveis, como resultado de pesquisas e experiências, em particular quando de utilidade pública; ii) acesso público de perspectivas cruciais para a vida das pessoas, como, por exemplo, atualização profissional geral ou específica; iii) acesso de alunos ou de auditórios específicos, por conta de interesses específicos; iv) anúncio de disponibilidades pertinentes, ao alcance de todos que se interessarem,

como, por exemplo, informação sobre direitos e deveres; v) tratamento do fluxo vigente de informação, para saber de sua dinâmica, ritmo produtivo, novidades, gargalos; vi) revelação de novidades até então desconhecidas;

f) *exposição*: este é o tipo de aula clássica e que sobrevive porque é indiscutível sua utilidade e adequação como didática supletiva; pode contribuir para: i) expor assunto, como se faz nas salas de aula, desde que não de modo reprodutivo no professor e mais reprodutivo ainda no aluno; ii) ordenar tema, para mostrar suas partes, dimensões, tamanhos, se ter uma idéia do que se pretende estudar, pesquisar, elaborar; iii) resumir assuntos para facilitar o primeiro acesso dos alunos ou do público, desde que não seja apenas "fichar livro" ou facilitar o trabalho ou evitar a leitura por parte dos outros; iv) facilitar o acesso de pessoas neófitas ou interessadas recentemente, desde que não se trate de "facilitação" banalizada, tipicamente reprodutiva; v) seleção de temas e assuntos, para sopesar relevâncias, oportunidades, alternativas; vi) medição de propostas de estudo, pesquisa, elaborações, no sentido de cuidar da aprendizagem dos alunos;

g) *motivação*: este tipo de aula é mais propriamente supletivo, porque pretende demover o público a interessar-se no assunto ou a engajar-se em alguma empreitada reconstrutiva; pode contribuir para: i) reforçar a atenção, quando está dispersa, perdida, cansada; ii) incitar os alunos à iniciativa em determinada tarefa escolar ou acadêmica; iii) animar as pessoas, quando o desânimo pode tomar conta dos processos de aprendizagem mais exigente; iv) distender as pessoas, quando, sob o peso de reflexão mais so-

fisticada e complexa, aparece a tendência ao desinteresse e abandono; v) envolver as pessoas, em especial quando se trata de empreitadas mais complexas e exigentes, que apenas poucos provavelmente se disporiam a aceitar ou a enfrentar; vi) emocionar as pessoas, se for o caso investir mais a fundo na presença altamente participativa, em particular quando o assunto exige este tipo de perspectiva.

Por aí se vê que não é difícil encontrar dimensões úteis da aula expositiva, que continua patrimônio do bom professor. Seria recomendável não chamar a tudo que ocorre em sala de aula de aula, como por exemplo, seminários, rodas de discussão, dramatizações, etc., porque perde-se aí a face "expositiva" e que é mais própria da aula clássica. Por vezes, o professor recorre a outros expedientes não tanto porque os sabe compor com o compromisso de aprendizagem dos alunos, mas para apagar a chatice da aula reprodutiva. Aí não faz bem nem a aula, nem outros expedientes. Surgem, então, inúmeras mistificações da aula, entre elas:

a) *aula divertida*: sempre retorna a pressão mercadológica da aula divertida, aquela que faz a turma rir, gritar, refestelar-se e exige do professor habilidades complexas e complicadas, como as de retirar coelho da cartola; é imprópria esta pressão, porque não se trata de entretenimento, mas de aprendizagem reconstrutiva política; nada contra aulas alegres e envolventes; mas nem todos os professores são bons "palhaços" ou contadores de piada; o que é mister exigir deles é o compromisso com a aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto a própria aprendizagem; tudo fica ainda mais fácil, se o professor for figura divertida, mas

isto não é da essência; pode facilmente ocorrer que os alunos se divertem mais do que aprendem;

b) *efeitos especiais*: há professores que recorrem a artifícios para chamar a atenção, como são, por exemplo, dramatizações; estas, se bem feitas, podem ser muito úteis, mas como regra não resultam de processos de pesquisa e elaboração própria, recaindo facilmente na reprodução inconseqüente; nesta mesma categoria aparecem recurso a teatro, vídeos, filmes, que sempre podem ser muito pertinentes, mas podem redundar em procedimentos sem devida fundamentação; por vezes, apenas enchem o tempo, mas não promovem a aprendizagem;

c) *muita eletrônica*: a nova mídia coloca à disposição um sem número de táticas eletrônicas que podem prender a atenção dos alunos, como, por exemplo, o recurso ao *data show*; este é muito útil para traçar roteiros de tratamento de assuntos, colocar na tela chamadas e apontamentos, entreter com cores e textos bem desenhados, mas, no concreto, a qualidade da aula não está no *data show*, que é mero instrumento, mas na sua qualidade argumentativa e interpretativa; é indiscutível a importância da nova mídia como motivação sobretudo de crianças e adolescentes, o que já basta para recomendar seu bom uso; entretanto, motivação ainda não é aprendizagem; o aluno pode estar cada dia mais motivado a brincar com eletrônica e mais longe de aprender de maneira reconstrutiva; o mesmo vale para a *internet*, onde facilmente tudo se copia, nada se cria, embora não seja necessário que isto ocorra;

d) *aula como didática central*: este é o equívoco mais fatal, porque se instala o

instrucionismo como procedimento correto e definitivo; faz parte do professor que só sabe dar aula, pouco importando se o aluno aprende ou não; professor de matemática tem compromisso inarredável de fazer seu aluno aprender matemática; se o aluno não aprender, não é ainda professor de matemática, mas apenas porta-voz repetitivo; aí temos um dos equívocos mais comprometedores da pedagogia obsoleta (DEMO, 2000a): oferece solução cômoda e fútil ao professor que se imagina profeta de idéias alheias, enquanto o aluno é submetido ao instrucionismo mais agudo;

e) *enfeite de defunto*: não cabe mais apenas tratar de fazer da aula coisa mais atraente, bonita, envolvente, porque se trata sobretudo de superar a aula; não é que isto não tenha sentido – a aula precisa ser atraente, envolvente, interessante; mas, como pesquisar e elaborar são sempre muito mais decisivos, é preciso atrelar a aula a esses objetivos, não o contrário; o enfeite da aula geralmente encobre o pavor de ficar sem ela, sobretudo de perder o público cativo;

f) *aula autoritária*: com objetivo declarado de disciplinar alunos, professores aparecem como capatazes compromissados em enquadrar as pessoas em tipos de comportamento muito mais subalternos que criativos; este problema declinou um pouco com as novas leis que protegem crianças e adolescentes, provocando em muitos países certo pânico entre professores, que já não podem mais gritar com os alunos, espancar, ou tratar mal; mas ainda é assim que muitas escolas mais parecem quartéis, sob aplauso de pais que não conseguem, em casa, dar conta dos filhos;

g) *aula rotineira*: é aquela que é a mesma anos a fio ou a vida toda do mesmo professor; os alunos por vezes se divertem com ela, porque já sabem tudo que vai acontecer, até mesmo as questões da prova; por trás está professor que não estuda, não tem idéia da potencialidade disruptiva do conhecimento, não sabe aprender e pensar, tolhendo a chance dos alunos de formação crítica e criativa.

Em favor do professor é necessário reconhecer que, sendo nossa universidade fenômeno recente (não tem sequer 100 anos) e sendo a formação dos professores básicos extremamente precária, não seria de se esperar que os ambientes escolares fossem muito mais adequados em termos de reconstrução do conhecimento e da aprendizagem. Sobretudo nos interiores, seria pernóstico exigir que somente existam escolas e universidades, quando houver professores plenos. É direito poder começar como se pode. Entretanto, o que deveria ser início concessivo, acaba sendo a regra. Tornou-se normal que, advindo a massificação da escola básica como direito e dever constitucional, professores não saibam elaborar textos próprios, não disponham de projeto pedagógico escrito e sempre renovado, não façam materiais didáticos próprios, não acompanhem sua matéria na discussão científica em voga, não tenham acesso a revistas científicas e especializadas, não constituam biblioteca própria mínima. Torna-se trágico quando professores de português e matemática, no fundo, não sabem português e matemática, não por culpa, mas porque estão encaixados no processo degradante da educação pobre para o pobre (DEMO, 2001d). Neste contexto, entende-se mais facilmente o que se poderia chamar de "projeto

nacional de salvamento da aula", sendo alguns de seus componentes: i) os 200 dias letivos da LDB, troféu maior dos professores que só sabem dar aula e nisto insistem como sua maior razão de ser; ii) o Conselho Nacional da Educação (CNE), que não só exige rigidamente os 200 dias de aula (por exemplo, não se permite que se faça formação permanente dos professores nesse período, obrigando-os a se recapitarem nas férias, fins de semana ou outros momentos que não os de trabalho normal, como deveria ser), mas ainda facilita o encurtamento dos cursos, a começar pela pedagogia, por vezes sob a alegação de que o tempo não é fator mais relevante (para aulas certamente é!); ignora-se que a aprendizagem de teor autopolético tempo é fator essencial, porque o processo de formação não pode ser atropelado, substituído ou amarrado em receitas prontas; iii) o "provão", ao restabelecer nos cursos superiores o mesmo ambiente do vestibular: pára-se o curso para ministrar mais aulas com o objetivo de preparar a "decoreba" necessária para se sair bem na prova e fazer boa figura no MEC; iv) aula como tradição sagrada, ícone central do professor, palco iluminado do desempenho de uma figura que se sente menos decadente, à medida que imagina manipular auditórios e roubar a cena; v) professor como profeta, tipicamente de causa alheia, porta-voz de mensagem que nunca foi sua, porque não a sabe reconstruir com mão própria; vi) aluno cativo, como presa indefesa de um predador safo que quase sempre fala mais do que sabe, exige do aluno o que não faz (aprender bem), prega o que não pratica (valor do conhecimento como fundamento da autonomia humana); vii) rito de autopromoção, já que sempre é tentador desempenhar-se diante de um público que, se não aplaude, é

obrigado a escutar atentamente; apesar da miséria injusta do professor, ser professor ainda permite esperar alguma reverência; viii) pajelança obsoleta, no sentido negativo de repassar conhecimentos que já nem informação são, tamanha sua obsolescência.

Embora as aulas reprodutivas sejam a encarnação mais banal da cópia da cópia, temos de reconhecer extrema criatividade dos professores em defesa de suas aulas, tal qual ocorre nas justificativas homéricas dos alunos em suas "colas". Nada é mais criativo que uma cola bem feita, ainda que seu objetivo seja apenas reproduzir. Contam-se entre os subterfúgios do professor em defesa de sua aula:

a) "minha aula é de discussão": o professor entende mal o que seria discussão, porque esta não pode ser reduzida ao ambiente onde todo mundo diz o que bem entende; se assim for, socializa-se apenas a ignorância; para discutir adequadamente, supõe-se que cada participante compareça devidamente preparado, com material próprio elaborado, para que tenha o que dizer; assim, colocar todo o mundo para falar, ficar o tempo todo respondendo a perguntas ou fazendo perguntas, agitar os alunos, não precisa ser boa aula, mas apenas tentativa de encobrir seu vazio, quando não se pesquisa e elabora; entre nós banalizou-se o "seminário" em aula, porque reúnem-se os alunos no coletivo e começa-se a falar o que ocorre a cada um – na prática, socializa-se a ignorância, podendo não ocorrer nada de propriamente reconstrutivo;

b) "meus alunos participam": depende do que se tem por participação; pode ser apenas entretenimento, animação geral, movimentação, encobrindo na prá-

tica que tudo isto gira em torno de processos reprodutivos, como é o caso ainda muito comum de "decorar" certos conteúdos em ambiente de grande participação dos alunos; é sempre possível decorar a tabuada (coisa que não precisa ser ridicularizada), em contexto de grande animação geral, só que esta animação não pode encobrir que estamos treinando táticas reprodutivas;

c) "minha aula é sempre renovada": por vezes, só a piada muda, continuando no fundo o mesmo texto ou a mesma experiência; em si, a aula precisa ser constantemente renovada, por conta da potencialidade disruptiva do conhecimento inovador; mas nem sempre este desafio é cumprido de modo adequado, porque, se o professor não souber pesquisar e elaborar, não fará mais que mudar de roupa, permanecendo o esqueleto sempre o mesmo;

d) "minha aula é comunicativa": há professores que se comunicam bem, detendo visível dom carismático que muito facilita sua vida; falam de modo agradável, prendem a atenção facilmente, o assunto é debulhado de modo coerente e interessante; mas isto não é garantia, não só porque sempre é possível falar muito sem dizer nada, como também falar para encobrir o vazio do professor; não se trata apenas de comunicar conhecimento, que já seria apenas informação, mas de o reconstruir com mão própria, envolvendo os alunos não só na escuta atenta, mas na participação reconstrutiva polifônica;

e) "minha aula é bem feitinha": há professores que não cansam de apreciar suas aulas porque são bem arrumadas, ordenadas, sistemáticas; isto pode ser trunfo importante, pois pelo menos aparece

algum ensaio produtivo; mas pode ser enganoso também, se arrumamos bem o que é sempre a mesma coisa reproduzida, encobrimo por baixo da ordem o vazio da reconstrução do conhecimento; criatividade reclama disciplina, mas não é disciplina; pessoas criativas ordenam sua atividade como meio, não como fim;

f) "minha aula é moderna": professores que alardeiam isto referem-se quase sempre ao uso da nova mídia; não se pode desconsiderar este desafio, que vai se tornando cada vez mais inevitável; é muito importante que os professores sejam contemporâneos dos alunos, porque reside aí uma das maiores motivações e respeito por parte dos alunos; mas, como é fácil mostrar, o mundo eletrônico tem sido terrivelmente instrucionista (TAPSCOTT, 1998), sem falar que na *internet* facilmente nada se cria, tudo se copia (PORTO, 1999); não é sina, de modo algum, mas a modernidade da aula pode ser apenas subterfúgio para seu vazio reconstrutivo;

g) "tenho domínio da turma": há professores disciplinadores, diante dos quais os alunos tremem e permanecem em silêncio; esta habilidade, mesmo quando não truculenta, não precisa, nem de longe, ser educativa, formativa; mais facilmente, detém componentes deformadores, porque impede a dinâmica autopoietica visivelmente; muitos pais preferem tais professores, porque, tendo perdido as rédeas em casa com os filhos, imaginam que professores capatazes as reaveriam na sala de aula; de modo, é ledô engano.

Aula é didática tipicamente supletiva. Sua utilidade pode ser aquilatada em função da aprendizagem que consegue promover/garantir no aluno. Para tanto con-

vêm que seja curta/leve, tome menos tempo do que o tempo dedicado ao processo de reconstrução do conhecimento e tenha como fulcro o desafio de saber pensar no professor e no aluno. Possivelmente, a melhor aula é aquela que orienta e avalia, portanto não se reduz a ficar falando, mas provoca o cuidado sistemático e concentrado com a aprendizagem do aluno. Como o professor não pode pensar, pesquisar, elaborar, argumentar pelo aluno, sua função é, em primeiro lugar, não atrapalhar a participação ativa do aluno, e, em segundo lugar, apresentar-se como parceiro da mesma jornada. No fundo, precisa fazer o aluno trabalhar, colocá-lo no centro do processo escolar, apoiar e exigir engajamento efetivo no processo de reconstrução do conhecimento, dividindo nisto o cuidado com a qualidade formal (bom manejo do conhecimento) e política (desenvolvimento da cidadania). Não sendo a aula o componente definitivo do professor, mas o cuidado com a aprendizagem, qualquer aula não pode divergir deste centro, mas a ele melhor conduzir. Conteúdos não se repassam, se desconstroem e reconstroem. É fundamental atingir a dimensão intensa do conhecimento, marcada pela complexidade não linear, não a simples extensão, geralmente condensada em processos de memorização automatizada. O que melhor fundamenta a autonomia do aluno é saber pensar, implicando habilidade própria de iniciativa, ritmo produtivo de conhecimento, capacidade de pesquisa e elaboração, arte de argumentar e contra-argumentar. De pouco valem procedimentos horizontalizados, que apenas entopem o aluno com conteúdos meramente repassados, não só porque somem da cabeça em seguida, mas sobretudo porque não são formativos, educativos, autopoieticos. A potencialidade disruptiva

do conhecimento e da aprendizagem reclama dinâmicas intensivas, profundas, reflexivas, nas quais a habilidade de questionar, desconstruindo e reconstruindo, é decisiva. Signo deste desafio é o que se tem chamado de "contraler" (DEMO, 1994): significa passar por dentro dos livros e autores, ler um autor para se tornar autor, desconstruir a argumentação para reconstruí-la com mão própria, interpretar com autonomia. Poucos alunos e possivelmente poucos professores sabem ler, no sentido de Paulo Freire: quando falava em "ler" a realidade, sugeria o processo de profunda desconstrução, para, em seguida, reconstruí-la na condição de sujeito capaz de história própria.

O abuso da aula reprodutiva comparece mais do que nunca nos cursos noturnos, quando os professores e as instituições colocam na cabeça que, para aluno cansado e que não vai estudar mais depois, o jeito é aula direta pura e simples. Não se atina para a fantástica perda de tempo que impomos a tais alunos, que, com isto, são condenados a aprender tanto menos. Há que se levar em conta: i) os alunos noturnos possuem o direito de estudar à noite; ii) possuem o mesmo direito de aprender; iii) não há pior didática que a aula reprodutiva; iv) é bem melhor ler com o aluno e motivar que escreva seu texto; v) é ainda melhor pesquisar com o aluno, para que aprenda a se confrontar com o conhecimento disponível e reconstruir o seu; vi) é essencial que o aluno elabore seu próprio conhecimento, começando do começo, e, aos poucos, arquitetando sua autonomia; vii) nada é mais importante em sua vida futura do que saber fazer conhecimento próprio, com alguma originalidade e persuasão; viii) podemos resumir tudo isso na noção de aprender a aprender, indicando com

isto que precisa aprender durante toda a vida, renovando sempre o que aprendeu, desconstruindo as próprias certezas, convivendo com a instabilidade que obriga a rever o que fazemos, mantendo-se flexível e aberto perante os novos desafios, cultivando a formação continuada.

Muitos são os problemas pelo caminho: i) existe o pacto da mediocridade – o aluno nem sempre está disposto a pesquisar e elaborar; prefere aula, porque significa o menor esforço; busca apenas o diploma, sem preocupação com sua qualidade e o professor entra no mesmo jogo, ou até empurra nesta direção, porque ele mesmo jamais aprendeu a aprender; ii) facilmente caímos em modismos e invencionices, por falta de espírito crítico, base teórica, preparo metodológico e também de bom senso; apegamo-nos mais facilmente a teorias e autores, do que ao compromisso de aprendizagem do aluno; ao mesmo tempo, mudamos de teoria e de autor conforme os ventos, sem observar o que traria isto de vantagem para os alunos; iii) não faz sentido implantar a zorra afoita e irresponsável, que quer mudar por mudar ou porque quer aparecer; pesquisar e elaborar como procedimentos centrais da aprendizagem reconstrutiva política não podem simplesmente ser impostos, não mais que de repente, de cima para baixo e de fora para dentro, porque são pulverizados no próprio ato: deixariam de ser dinâmicas autopoieticas; iv) ações isoladas e soltas não contribuem para mudanças profundas e coerentes, não só porque uma andorinha não faz verão, mas principalmente porque é preciso refazer o projeto pedagógico coletivo a partir do projeto pedagógico individual; a instituição como um todo precisa aderir e reconstruir sua história didática; v) os resultados não podem ser

imediatos, porque saber pensar não é receita pronta ou mecânica; sendo dinâmica complexa não linear, não temos controle pleno, nem podemos garantir desfechos peremptórios; vi) problema crucial é o despreparo do professor: para garantir a aprendizagem do aluno, o professor precisa ser capaz de aprender bem; deve saber pesquisar e elaborar de maneira exímia, para servir de exemplo e atuar com o peso da autoridade do argumento; tais mudanças exigem intensa e profunda reconstrução dos docentes; vii) complica muito a falta de apoio institucional, porque os riscos ficam apenas com os ousados; por isso, é importante vencer a direção, para que a luta não se torne rapidamente quixotesca; viii) por fim, atrapalha demais a sala cheia, muito apta a aumentar os lucros, mas péssima para a aprendizagem reconstrutiva política; embora número de alunos não possa ser limite sagrado, é certo que o professor não pode desempenhar-se bem com salas enormes e cheias, porque o cuidado com a aprendizagem de cada um é impossível.

Sabedoria imensa é saber construir a transição, com jeito e inteligência, para que a mudança não se torne o próximo pesadelo. Em primeiro lugar, cabe desarmar polêmicas estéreis, como a idéia apressada de simplesmente acabar com a aula. Não é este o problema crucial. Crucial é o desafio de garantir a aprendizagem do aluno. A aula pode caber, como ficou claro acima. Não pode ser didática central, e não pode decair na simples reprodução. Segundo, o que queremos salvar é a aprendizagem, não a aula. Os professores precisam entender que o centro do processo é constituído pelo aluno, não por ele, que é, aí, figura de orientação e avaliação. É inepto insistir no salva-

mento da aula, porque no fundo fazemos mera autodefesa. Não cabe agarrar-se a isso, não só porque enfeitamos defunto, mas porque fraudamos o aluno. Terceiro, a transição precisa ser sensata: não pode ser apressada, violenta, mal concebida e feita, empurrada a ferro e fogo, desituída de acompanhamento e avaliação passo a passo. Não se trata de aventura irresponsável, mas da responsabilidade mais essencial do processo educativo: cuidar da aprendizagem do aluno. Quarto, podemos começar reduzindo a aula e aumentando a pesquisa. Sem extremismos nem fundamentalismos, a passagem precisa ser lenta para ser profunda, comedida para ser coerente, bem pensada para valer a pena. Quinto, é importante gerar espírito de corpo, para que os docentes compareçam com projeto pedagógico coletivo. Sexto, torna-se estratégico que a instituição cuide do professor, para que não seja apenas objeto de crítica e exigência; de modo geral, os docentes não são figuras satisfeitas com o que a vida lhes reservou, embora possam gostar da profissão por vocação incontida. Aí temos uma das dívidas maiores da sociedade que jamais tomou o professor realmente a sério. Sétimo, o professor necessita do direito de estudar inscrito em seu contrato de trabalho; não pode exaurir-se em dar aula, porque isto o esvazia rapidamente, tornando-o logo obsoleto; não pode estudar apenas no tempo livre, fim de semana, férias, mas durante o trabalho, porque é trabalho; no caso ideal, o professor precisa poder trabalhar em uma instituição só e aí ganhar o que seja digno para sua vida, não apenas dando aula, mas também cuidando de sua aprendizagem permanente. Oitavo, não cabe capotar, como motoristas que querem fazer guinada tão radical que perdem a estrada e o controle do carro.

É preciso inovar, porque isto está escrito na face da potencialidade disruptiva do conhecimento. Mas toda inovação só faz sentido, se favorecer o aluno. Simples aventura, não.

Hoje vemos-nos cercados de mitos e balelas e que são o signo iniludível da mediocridade da aprendizagem: i) temos a tendência de encurtar os cursos, por vezes como concessão a certa pressão do mercado; embora exista mercado que se satisfaça com cursos encurtados, e por isso mesmo é mercado particularmente perverso para a sociedade, não se pode esquecer que o mercado competitivo globalizado exige cada vez mais formação primorosa; quem quiser bom emprego, precisa estudar para morrer, ralar anos a fio, fazer pós-graduação, aprender inglês e informática; na sociedade intensiva de conhecimento não se pode encurtar conhecimento; curso encurtado não é propriamente exigência do mercado, mas truque de mercado, para poder usar profissionais mais baratos e engrossar o exército de reserva com gente relativamente qualificada; ii) lemos cada vez menos ou nos contentamos com "fichar livro"; há o problema de acesso a livros, porque as bibliotecas são precárias, os livros são caros, a distribuição é insuficiente; em muitos interiores, mesmo que os docentes e alunos quisessem ler, não teriam livros suficientes; mas o problema ainda mais grave é a didática da aula reprodutiva que, por definição, dispensa leitura no aluno, engendrando nele a subalternidade do mero porta-voz; iii) abusa-se do "coletivo", sobretudo quando individualmente aluno ou professor não dão conta do recado; trabalho coletivo é quase sempre fuga, ignorância socializada, amontoado desconexo; em si, o coletivo é sempre mais relevante que o individu-

al, mas não se chega ao coletivo sem passar pelo desempenho individual; iv) idéias boas como organizar seminário podem cair no vazio, se os participantes não pesquisarem e elaborarem, porque comparecem para falar à toa, perdendo-se por completo a potencialidade disruptiva do conhecimento bem reconstruído; v) na educação básica tornou-se moda aprovar sem aprender, seja para arrumar o fluxo escolar pela idade (não pela aprendizagem), seja para pretensamente não ferir a auto-estima, seja por conta de teorias frouxas que confundem o direito de aprender com ser aprovado; a tentação de aprovar sem aprender é resultado quase fatal de aulas reprodutivas: com isto esconde-se a baixíssima aprendizagem nas escolas; vi) não queremos mais avaliar, escudados em quimeras como a pretensão de superar a avaliação classificatória, sem perceber que isto é intrínseco ao processo avaliativo (DEMO, 1997a) ou a de substituir por procedimentos pretensamente mais emancipatórios, sem perceber que a própria idéia de emancipação é classificatória, ou de promover procedimentos mais brandos e suaves, como meros relatórios, sem perceber que estes, sendo imprecisos e superficiais, podem machucar o aluno ainda mais, e assim por diante; o resultado é claro: os alunos aprendem cada vez menos; vii) caminhamos a passos largos para facilitações sistemáticas de tudo: estuda-se menos, lê-se menos, encurtam-se os cursos, chega-se mais tarde e sai-se antes, aprova-se sem aprender; e queremos, à revelia, oportunidades sem fim, preparando-nos menos para um mundo cada vez mais sofisticado e complicado, certamente mais injusto e desigual; viii) insistimos nas semanas pedagógicas, que são no fundo a repetição da mesma sonse do que o professor cansa de fazer na

escola: aula; com isto o professor não chega a aprender de verdade, porque não pesquisa e elabora, apenas fica escutando os outros; cada ano coleciona mais um diploma, e o aluno aprende menos; ix) abusa-se da educação à distância, vista como panacéia pelos que querem vida facilitada e sem controle, embora possa ser – e há de ser – modo muito razoável de aprender; x) abusa-se da *internet*, sobretudo para copiar e plagiar trabalhos e informações, e mesmo comprar trabalhos e teses de mestrado e doutorado (Demo, 2001a).

Para concluir: professor descartável e professor eterno

Nesta polêmica sobre aula, torna-se claro que há um professor descartável. Será aquele que apenas dá aula reprodutiva. Esta pode ser dada por qualquer máquina (parabólica, *internet*, vídeo). Concretamente, na sociedade intensiva de conhecimento e aprendizagem, a profissão que mais vai crescer, provavelmente, é a de professor ou pedagogo. A sociedade inteira vai reclamar acesso maior e continuado a conhecimento e aprendizagem. Ademais, isto vai levar naturalmente a privilegiar a presença virtual, sem eliminar a presença física. Entretanto, a exigência de qualidade formativa também irá crescer e isto determina o desaparecimento do professor reprodutivo, porque totalmente desnecessário, além de ser, em termos formativos, uma excrescência. Há, porém, o professor eterno: aquele que cuida da aprendizagem do aluno. Continua dando aula, mas a tem por didática supletiva. O centro do processo é a

aprendizagem do aluno. Trata-se de "cuidar" do aluno (BOFF, 1999). Esta categoria do cuidado indica relação das mais forte entre seres vivos, em particular seres humanos. Embora seja também naturalmente relação de poder, implica a relação pedagógica típica e intensa, na qual alguém orienta e avalia, enquanto o outro aprende de modo autopoietico. Embora a diferença social entre professor e aluno persista, ambos fazem, no fundo, a mesma coisa: aprendem, sobretudo aprendem a aprender. Este professor maiêutico é eterno. A sociedade vai descobrir, aos poucos, o quanto é estratégico para as oportunidades de futuro, sobretudo em sentido ético e sustentável. Do bom professor depende, em parte, a cidadania popular, em particular daquele que se dedica à escola pública onde estudam os mais pobres. Dele depende, em parte, a oportunidade de entrar para a sociedade intensiva de conhecimento e no Primeiro Mundo. Dele depende, em parte, a chance formativa das pessoas, para que assumam a formação continuada pela vida afora. É acinte que o professor continue na mi-

séria em que está, sobretudo na educação básica. Enquanto for, tendencialmente, um excluído, não tem condição de incluir os outros. A aula reprodutiva não é, por vezes, mania de professor ou seu trambique, mas resultado quase inevitável de sua miséria: não tendo aprendido bem, não sabe fazer o aluno aprender bem. Quem passou a vida escutando aula reprodutiva, tende a repeti-la indefinidamente. Aula reprodutiva não é só grande mal; é sobretudo sintoma de um estado muito contraditório de coisas e que repercute na imagem horrível de um dos países onde menos se aprende.

Por fim, se é mister cuidar do aluno, não é menos fundamental cuidar do professor. Na educação básica sobretudo é típico "maior abandonado", em duplo sentido: precisamos arrumar sua formação e recapacitação permanente, para que saiba aprender bem; precisamos valorizar socioeconomicamente, para que seja indicador seguro da cidadania que a respectiva sociedade sustenta. Se o professor não é cidadão acima de qualquer suspeita, toda cidadania está sob suspeita.

Recebido em: 18/06/2003

Aceito para publicação: 22/05/2004

ABSTRACT

Classes is not necessary learning

This paper discusses the urgent needs to focus social public policies in Developing countries. Universal policies are more desirable because they are Based on unconditional equal rights. However, in very unequal societies such As the Brazilian one, this situation tends to aggravate enlarging the inequality Spectrum. Since the major goal of this policy is to redistribute income, it becomes necessary to reduce the concentration of wealth and to guarantee for all equal opportunities. Historically, it is easy to verify that universal policies are often addressed to rich people, such as those students of Brazilian Federal Universities. On the other conditions. This polemic is deepened when multiculturalism and social policies are debated. Finally, the author points out that the focus on social policies can be very successful if controlled by policies makers, specially those in the peripheric capitalist societies.

Keywords: *Social policies focus – Class society and focalization – Universal social policies and multiculturalism – income and power distribution and redistribution*

RESUMEN

Aula no es necesariamente un aprendizaje

Este artículo discute la complejidad de la polémica sobre enfoque en política social. Políticas sociales universales siempre son preferibles, porque se fundamentan con base en derechos iguales incondicionales. Sin embargo, en sociedades muy desiguales como la brasileña, el tratamiento igual a personas tan desiguales tiende a agravar el espectro da desigualdad. Tratándose de redistribuir renta, no sólo distribuir, se hace necesario atingir a los más ricos, haciéndolos relativamente más pobres. En estos casos, focalizar parece necesario e inevitable, porque sin privilegiar a los no privilegiados, estos no tendrán jamás acceso igual. Históricamente es fácil mostrar que políticas públicas universales, cuando son de buena calidad, son reservadas por los ricos (universidades federales, en Brasil, por ejemplo), y cuando son de mala calidad, son para los pobres, porque en vez de universales, son cosa pobre para el pobre. Esta polémica se hace todavía más profunda por la consideración del debate multicultural que combina enfoque universal con particular. La focalización sólo tiene condiciones de que funcione si es controlada por los interesados, en particular en sociedades capitalistas periféricas.

Palabras clave: *Evaluación de las escuelas – Neo Institucionalismo - Gestión escolar - Desarrollo organizacional - Estudio de caso.*

ERRATA

ENSAIO : avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 12, n. 43, abr./jun. 2004.

DEMO, Pedro. Aula não é necessariamente aprendizagem. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, abr./jun. 2004.

Na p. 695, a relação das referências bibliográficas está incompleta. Abaixo, na íntegra:

Referências Bibliográficas

APPEL, K.O. *Transformação da filosofia I: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica*. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. *Transformação da filosofia II: o a priori da comunidade de comunicação*. São Paulo: Loyola, 2000b.

ARONOWITZ, S. *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press, 2000.

BAUER, R. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1999. BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BOEHM, C. *Hierarchy in the forest: the evolution of egalitarian behavior*. Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BÖHME, G.; STEHR, N. *The knowledge society: the growing impact of scientific knowledge on social relations*. Boston: D. Reidel Publishing Company, 1986.

CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTELLS, M. *The rise of the Network Society: the information age: economy, society and culture*. Oxford: Blackwell, 1997. v. 1.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002a.

DEMO, P. *Conhecer & aprender : sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000a.

_____. *Conhecimento e aprendizagem na nova mídia*. Brasília, DF: Plano, 2001a.

_____. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

_____. *Educação & conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c.

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

DEMO, P. *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

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

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

_____. *Mitologias da avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997a.

_____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997b.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001d.

_____. *Politicidade: razão humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2002b.

_____. *Questões para a teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2001e.

_____. *Solidariedade como efeito de poder*. São Paulo: Cortez, 2002c.

DIAMOND, J. *Guns, germs, and steel: the fates of human societies*. New York: W. W. Norton & Company, 1999.

DREYFUS, H.L. *What computers still can't do: a critique of artificial reason*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.

EDELMAN, G. M.; TONONI, G. *A universe of consciousness: how matter becomes imagination*. New York: Basic Books, 2000.

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG, B. (Org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GELB, M.J. *How to think like Leonardo da Vinci: seven steps to genius every day*. New York: A Dell Trade Paperback, 1998.
- GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.
- GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993a.
- _____. (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993b.
- HARDING, S. *Is science multicultural?: postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indianapolis: Indiana University Press, 1998.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. São Paulo: Record, 2001.
- HOFSTADTER, D.R. *Gödel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*. Brasília, DF: Editora UnB, 2001.
- KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KLEIN, R.G. *The dawn of human culture*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LOJKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LYOTARD, J. F. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Catedra, 1989.
- MARSHALL, F. *Édipo tirano: a tragédia do saber*. Brasília: Editora UnB, 2000.

- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. Humanitas: UFMG, 2001.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- MORAES, M. C. (Org.). *Educação à distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: NIED, UNICAMP; PUC-SP, 2002.
- NORRETRANDERS, T. *The user illusion: cutting consciousness down to size*. New York: Penguin Books, 1998.
- PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- POPKEWITZ, T.S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.
- PORTO, S.D. (Org.). *Sexo, afeto e era tecnológica: um estudo de chats na internet*. Brasília: Editora UnB, 1999.
- SACHS, W. *Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994..
- STEWART, T.A. *Capital intelectual: a nova vantagem comparativa das empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TAPSCOTT, D. *Growing up digital: the rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.
- VARELA, F.J. et al. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.
- WERNECK, H. *Se Você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis: Vozes, 1993.