

Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande – MS

Pedro Demo

Pós-Doutorado. University Of California At Los Angeles, UCLA, Estados Unidos Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

E-mail: pedrodemo@uol.com.br

Resumo

Aprender bem é possível, porque não se trata de atividade excepcional ou reservada a cérebros pretensamente superiores. No entanto, a aprendizagem do aluno depende sumamente da aprendizagem do professor. A experiência valorizou decisivamente o professor como mediador crucial da aprendizagem na escola. Foram “especializados” mais de 1.500 docentes (pós-graduação *lato sensu*), e avaliados todos os 1º e 2º anos, cuidando de aluno por aluno, como exige o Ideb. A metodologia da aprendizagem ressaltou a importância da pesquisa e elaboração própria, sem, porém, adotar qualquer autor específico. Todo professor precisa ser capaz de montar sua própria proposta teórica, alimentá-la/mudá-la durante seu exercício profissional, tendo em vista que uma das habilidades mais requeridas é autoria (teórica e prática). Professor autor significa que é capaz de autonomia própria e de promover a autonomia do aluno. Um dos instrumentos fundamentais foi o “curso de seis dias”, intensivo, no qual os cursistas estudam/pesquisam textos e constroem seus próprios textos (individual e coletivamente), com o objetivo de aprimorar a autoria e construir atividades que podem ser inseridas na prática escolar. O êxito foi demonstrado no 1º lugar no Ideb nacional nos municípios das capitais.

Palavras-chave

Aprender bem. Autoria docente. Autoria discente. Grupo-base. Avaliação.

Learning well is possible: a successful experience at Campo Grande – MS

Abstract

*Learning is quite possible, because it is not an exceptional or to pretense superior brains reserved activity. However, student learning depends mostly on teacher learning. The experience valued decisively the teacher as crucial mediator of school learning. More than 1.500 teachers were “specialized” (a kind of post-graduation *lato sensu*) and all first and second years were evaluated, taking care of each student, as is required by Ideb. Learning methodology stressed the relevance of research and own elaboration, without, nevertheless, adopting any specific author. Every teacher needs to be able to construct his own theoretical proposal, feed it/change it during his professional exercise, since one of most required abilities is authorship (theoretical and practical). Teacher as author means that he is capable of own autonomy and of promoting student autonomy. One of the fundamental tools was “six days course”, intensive, in which course attendants study/research texts and construct their own texts (individually and collectively), having as objective to improve authorship and construct activities that can be inserted in scholar practice. The success was demonstrated in the first place in national Ideb at state capital municipal districts.*

Keywords

Learning well. Teacher authorship. Student authorship. Base-group. Evaluation.

Em 2008, Campo Grande ostentou o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nacional no primeiro e último segmento do ensino fundamental (no primeiro empatou com Curitiba), um sucesso que, além de orgulhar os professores básicos e gestores da rede municipal, serviu para demonstrar que é possível aprender bem, inclusive na escola pública. “Aprender bem” é expressão em parte metafórica, porque as notas do Ideb ainda são muito baixas (5,1 no primeiro segmento, 4,6 no segundo segmento), mas foram as melhores dos municípios das capitais. O que quero expressar é que se tornou claro que arrumar a escola pública é tarefa viável. Olhando a queda contínua das cifras do Saeb, pelo menos entre 1995 e 2005 (Demo, 2004), a percepção persistente é de que não víamos ainda luz ao fim do túnel. A experiência de Campo Grande revela que há, sim, luz ao fim do túnel, com uma grande vantagem: o êxito colhido não se deveu a peripécias e reviravoltas mirabolantes, mas àquilo que há de mais comum e próximo de toda proposta educacional qualitativa: **cuidar da aprendizagem do professor e do aluno.**

Embora o êxito tenha surgido em três anos, não caiu do céu por descuido. Primeiro, a secretária de Educação do Município, Maria Cecília A. Motta, havia uma década antes trabalhado comigo em Campo Grande num experimento estadual, sem falar de nossa convivência por décadas na Omep (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar), uma ONG da qual tanto ela quanto eu fomos presidentes nacionais. Segundo, na gestão municipal de 2005-2008 pudemos reconstruir este experimento, sob inspiração similar, mas em outro momento e contexto, avançando em nosso aprendizado teórico/prático. Encontramos também um prefeito (Nelson Trad F.) devotado à causa educacional (professor de curso de medicina sem aula), que nos hipotecou apoio irrestrito e qualificado (foi reeleito em 2008 com mais de 70% dos votos).

Neste texto busco interpretar, a meu modo, a experiência de Campo Grande, com o objetivo de sugerir pistas teórico/práticas capazes de sustentar propostas de aprimoramento efetivo da

aprendizagem escolar. Enquanto, de um lado, o que se propõe aqui se contrapõe frontalmente à prática atual de sala de aula (modelo instrucionista), de outro, acena com iniciativas que beiram ao óbvio ululante: aluno aprende bem com professor que aprende bem (DEMO, 2008a). Qualquer melhoria da aprendizagem discente passa, naturalmente (não mecanicamente), pela aprendizagem docente (Senge, 2000). Mudanças na escola precisam centrar-se no professor, para que tenham-no como sujeito, não como objeto ou vítima (EVANS, 2001; OWENS, 2004; DEMO, 2007). A partir daí, tudo, sem exceção, deve girar em torno da aprendizagem dos alunos – se esta ocorrer, tudo vale a pena, se não, nada aconteceu de relevante.

BASES TEÓRICO/PRÁTICAS

Há algum tempo, e em especial depois da experiência de Campo Grande, estou aprendendo a entender “teoria” no plural. Entre nós persiste a teima de ver em teoria um fetiche sagrado, uma ideia fixa, única e unitária, objeto de fé, não de pesquisa. Enquanto tudo se liquefaz à nossa volta (Bauman, 2001), começando por nós mesmos (Morin, 2002), permanece a pretensão de produtos e processos eternos, ecoando nisso muito mais resquílios religiosos do que científicos. Estamos menos preocupados em compreender e explicar dinâmicas fugazes e dissipativas (Massumi, 2002), do que marcar certezas que nos acalmam e anestesiaram (DEMO, 2000). Autonomia tem seu preço: o risco de viver perigosa e criativamente (DEMO, 2005a). Teorias críticas e criativas não produzem certezas, até porque o critério crucial de cientificidade é a “discutibilidade” do discurso científico (DEMO, 1995; 2000). Produzem a habilidade de renovar-se continuamente, para permanecer à altura da dinâmica complexa não linear da realidade que se quer compreender e explicar.

De fato, não se compreendem, nem se explicam as dinâmicas reais sem teoria, razão pela qual habilidade teórica é requisito decisivo (2002). Relativizar teorias não é fazer pouco caso delas. Ao invés, trata-se de saber **usar**, evitando **adotar**. Teorias

únicas, em especial “oficiais”, tendo donos, são apenas argumento de autoridade, coibindo, muito contraditoriamente, a autoridade do argumento, que sempre é plural (DEMO, 2005b). É imprescindível saber fundamentar de tal modo que o fundamento não seja pretensamente último (DEMO, 2008). Relativizar teorias é dar-lhes a validade que lhes compete: relativa. Como diz Habermas (1989), verdade é pretensão de validade. Esta posição nada tem a ver com relativismo ou ecleticismo. Estes apenas reproduzem inconsequentemente teorias. Estou propondo aqui todo o contrário: reconstruir todas as teorias em nome da habilidade de montar proposta própria sempre renovada. Na prática, porém, não há maior reprodutivismo do que teoria como ideia fixa.

A experiência centrou-se, *num primeiro momento*, na formação de um grupo de professores que aceitaram o desafio de se tornarem **autores**, através do exercício da **pesquisa** e da **elaboração** própria. Este grupo, que se chamou “grupo-base”, trabalhou comigo por volta de um ano, com reuniões mensais, orientadas para burilar a habilidade de autoria individual e coletiva, nas quais surgiu a publicação de dois livros, um sobre aprendizagem (Chelotti *et alii*, 2006), outro sobre avaliação (CRUZ *et alii*, 2006). Não foi adotada nenhuma teoria oficial de aprendizagem, sublinhando-se o compromisso de cada membro do grupo de reconstruir proposta própria, inspirada nas teorias à mão. Nem mesmo minhas publicações eram “oficiais”, porque, como toda proposta, é um subsídio entre outros. Aprender bem significa, entre outras dimensões substanciais, tornar-se autor. Na prática, adotamos o aluno, em primeiro lugar, porque é razão de ser de nosso esforço, e adotamos o professor, em segundo lugar, como referência mais fundamental da aprendizagem dos alunos.

Levando em conta a trajetória declinante do aproveitamento escolar no país, tomamos como foco a 1ª série, para, desde logo, contrapor-se a recursos correntes considerados ineptos, como a progressão automática, a alfabetização em até três anos e a organização em ciclos. Consideramos essas noções como “coisa pobre para o pobre” (Demo, 2004a),

já que escolas particulares nunca se comoveram com elas. Nestas os alunos se alfabetizam já no pré-escolar, ou, no máximo, na 1ª série, não sofrem progressão automática, muito menos se organizam as séries em ciclos, pois cada ano é um ano novo, não uma repetição. Qualquer teoria assegura que toda criança, mesmo a mais pobre, se alfabetiza bem num ano, desde que encontre uma escola minimamente apta (GROSSI, 2004).

Num segundo momento, o sentido do grupo-base, além de arquitetar a autonomia local (não necessitar no futuro de consultor de fora), era cuidar da formação permanente dos colegas da rede, mediante um curso de seis dias intensivos, nos quais se pesquisa e elabora sistematicamente, ocorrendo à noite avaliação do que se elaborou no dia. A “autoridade” do grupo provinha da autoria própria demonstrada (publicações e produção constante de textos orientados por mim). No entanto, esta ideia evoluiu rapidamente para a oferta de “especialização”, em especial a professores das primeiras séries, assim organizada: três cursos de seis dias, mais um tirocínio da universidade (necessário para se constituir uma pós-graduação), terminando com uma monografia. Foram especializados quase dois mil professores, tornando-se o curso de seis dias a vedete da formação permanente, mais que a oferta universitária (em geral interpretada como antiquada pelos cursistas). Foram constantes os depoimentos de apreço a este tipo de curso, porque neles se aprende bem (DEMO, 2005c). O grupo-base, contestado muitas vezes no início, conquistou respeito impressionante dos colegas, não só pela competência demonstrada, mas igualmente pela capacidade de cuidar dos demais compromissadamente.

A partir daí, uma parte do grupo-base foi destacada para realizar cuidado sistemático com alunos das 1ª e 2ª séries (por um mandato judicial, alunos de 5 anos são matriculados na rede municipal), retomando uma experiência já em andamento desde outras gestões. A ideia era acompanhar aluno por aluno, sem substituir o respectivo professor, com o objetivo único de garantir o direito de aprender

bem, evitando-se reprovação, progressão automática e decomposição da autoestima. Foi um aprendizado notável, em especial quanto à arte de avaliar bem os alunos, em geral mal interpretada pelos professores. Muitos são contra, movidos seja pela inércia (é mais cômoda a progressão automática), seja pela pressa de estigmatizar toda avaliação como procedimento neoliberal ou algo parecido, seja pela incapacidade de avaliar (DEMO, 2004a). Aos poucos, este grupo também se impôs por conta de sua competência e habilidade de lidar com a causa, inclusive de lidar com os professores.

DESAFIO DE APRENDER BEM

Não há estardalhaço teórico nesta proposta. Podem-se usar todas as teorias, já que o critério de validade não é a teoria propriamente (é apenas instrumentação), mas a aprendizagem do aluno. Todo professor precisa tornar-se um “teórico”, no sentido de saber reconstruir proposta própria devidamente fundamentada, mas esta montagem é instrumental. A prova dos nove é o aproveitamento escolar. Aposta-se, pois, na autonomia docente, não para perder-se em progressão automática, mas para poder reconstruir o que lhe parecer mais efetivo em termos de o aluno aprender bem. Se o aluno não aprender bem, nada feito! Teoria continua fundamental, porque sem ela não se compreendem, nem se explicam os reptos educacionais, mas não é o sentido da vida na escola. Este sentido é o aluno que aprende bem, secundado por um professor que aprende bem. Aprender bem pode ser feito de inúmeras maneiras, orientadas não por currículos prévios centrados no professor, mas por inspirações bem situadas que partem do aluno. Avaliar bem é parte integrante desta empreitada.

Os professores não precisam de patrono teórico, muito menos de idéias fixas oficializadas, sejam apostilas prontas, sejam teorias canônicas. Usamos a todas, sem adotá-las. Torna-se, assim, claro que a qualidade dos professores é a parte, de longe, mais sensível. Aluno aprende bem com professor que aprende bem. Esta charada precisa ser resolvida.

Todavia, aprender bem não é coisa do outro mundo. Ao contrário, está ao alcance de todos, também dos pobres. Todos possuímos um cérebro em geral bem dotado em termos da habilidade de interpretação, reconstrução, produção de significados, autoria. A aula instrucionista, porém, imagina que o órgão central de aprendizagem é o ouvido! Este tipo de instrucionismo precisa ser abatido, não por ordens de cima, nem por procedimentos encurtados também instrucionistas, mas pela qualificação docente impecável. As semanas pedagógicas perdem sentido em grande parte (possuem, assim mesmo, alguma utilidade marginal), porque não atingem o desempenho discente.

Tomando em conta o curso de seis dias, nele se oferecem reais oportunidades de aprender bem:

- a) sem aula, a atividade fundamental do cursista é pesquisar e elaborar, em geral textos selecionados antes pelo grupo-base, que também planeja e organiza o curso meticulosamente;
- b) o que é elaborado durante o dia é avaliado à noite pelo grupo-base, atribuindo-se uma nota a cada texto, sempre religiosamente justificada, para que o avaliado possa tanto recalitrar, reagir, discordar (espera-se que civilizadamente), quanto refazer o texto; o dia (com exceção do primeiro) começa com a devolução das avaliações;
- c) os três primeiros dias, como regra, são dedicados ao estudo/pesquisa de textos, porquanto é comum que os professores careçam enormemente de fundamentos teóricos; pouco estudam e lêem na vida concreta;
- d) oferece-se sempre, na primeira manhã, uma sessão em torno das “regras de jogo”, um texto elaborado pelo grupo-base com a finalidade de fundamentar e explicar o *modus procedendi* do curso, item por item; explica-se o que é pesquisar e elaborar, como se lê e como se produz em grupo, e formulam-se as expectativas do curso: formação de autoria, capacidade de argumentar e contra-argumentar, importância da autoridade do argumento (que deve substituir o argumento de autoridade), montagem de textos com marca científica mínima;

e) organiza-se um “diário de bordo”, um folheto de seis páginas, no qual o cursista analisa o dia do curso, criticando e propondo alternativas, à vontade; esta atividade corresponde também à ideia crucial de que o avaliador precisa ser avaliado;

f) no primeiro dia pede-se elaboração individual, porque esta revela melhor as condições de cada cursista; no segundo dia pede-se elaboração coletiva (grupos de até cinco), valorizando o modo de trabalho em equipe; assim alternadamente, vão se seguindo elaboração individual e grupal; no dia de elaboração grupal, o dia se encerra com uma assembleia, na qual são expostos e discutidos os resultados do estudo em equipe; a finalidade é aprender a trabalhar em grupo produtivamente, o que supõe, antes, produção própria;

g) após o terceiro dia, sugerem-se atividades diferenciadas, como dramatização, passeio, ou outra iniciativa, mas sempre sob o signo da pesquisa e elaboração; assim, no dia da dramatização, a primeira tarefa é elaborar o *script* em grupo, fundamentando a apresentação que se imagina montar; no dia do passeio, escolhe-se um tema para observação e coleta de dados (por exemplo, observar as praças e ver até ponto correspondem à noção de patrimônio comum, retirando daí conclusões sobre a educação popular), sobre os quais à tarde se faz a elaboração (individual ou coletiva, conforme a alternância); essas elaborações são avaliadas à noite, bem como na dramatização, a apresentação à tarde, funcionando o grupo-base como “júri” ou coisa parecida;

h) no último dia, entra em cena o desafio do projeto pedagógico: tendo cada cursista estudado sistematicamente por cinco dias e aprendido muita novidade, pergunta-se o que vai mudar ao voltar para a sala de aula, de tal sorte que o aluno aprenda melhor...; apresentam-se textos sobre projeto pedagógico de manhã, havendo à tarde uma elaboração individual (e que será avaliada posteriormente) e terminando a semana na meia tarde com alguma festa;

i) os cursos usam fartamente filmes e artefatos similares para motivação (grandes e pequenos,

conforme a situação), sempre como materiais de pesquisa e afinados com os trabalhos do dia; recomenda-se muito que todo dia comece com alguma sessão curta de motivação adequada (que não implique manipulação das emoções ou imbecilização) (DEMO, 2005c).

Esta ideia não precisa tornar-se modismo ou teoria oficial, pois não passa de uma proposta entre outras sempre possíveis. Tem como vantagem grande comprovação prática (por volta de 20 anos de prática) e uma “metodologia” efetiva de aprendizagem (pesquisar e elaborar). Embora, à primeira vista, possa parecer engrenagem sofisticada, ela gira em torno do desafio de autoria, num ambiente de organização meticulosa, passo a passo, culminando com a invectiva de, voltando o professor para a sala de aula, cuidar que seu aluno aprenda bem, assim como o professor aprendeu bem no curso. No início, os cursistas se espantam, porque, estando acostumados com semanas pedagógicas em geral frouxas, estranham que tenham de pesquisar e elaborar, e, mais ainda, que sejam avaliados. O curso cansa muito, por conta de sair fortemente da rotina, exigindo dedicação constante. Entretanto, é voz corrente que nele se aprende bem.

Da conjugação dessas duas idéias – formação dos professores e cuidado sistemático dos alunos – surgiu o primeiro lugar no Ideb nacional nos municípios das capitais. Chama a atenção o fato de os resultados aparecerem com certa rapidez, já que, como regra, mudanças em educação são lentas. Nenhum investimento em educação se compara ao investimento docente. Entretanto, é imprescindível saber discutir a qualidade deste investimento. Por exemplo, o que se gasta em semanas pedagógicas é quase tudo perdido, porque não repercute no aproveitamento escolar. Os professores precisam voltar a estudar sistematicamente, rumando para a ideia da autoria. Para termos alunos autores, há que ter, antes, professores autores.

A experiência de Campo Grande mostrou que tudo isso é bem possível. Em resumo: precisa-se de professor que aprenda bem. Urge cuidar dele, religiosamente. Criticar não basta. Precisa de

oportunidade, cuidado, apoio (DEMO, 2007). Se ele é problema, é principalmente a *grande solução*. Não é solução única, claro, mas é a referência fundamental.

ALGUMAS COISAS ÓBVIAS

Professor autor reage a modismos, teorias oficiais obrigatórias, rótulos e apostilas, centrando-se no desafio de aprender bem. Em geral, nos cursos de formação, contaminados de instrucionismo alarmante, não se produz autoria nenhuma, em particular porque os professores de tais cursos não são autores. Este mal precisa ser cortado pela raiz. Espera-se de todo professor que saiba produzir material didático próprio, elaborar projeto pedagógico inovador, fundamentar sua proposta de aprendizagem, demonstrar com textos inspirados esta aprendizagem. Hoje, espera-se, ainda, que tenha devida fluência tecnológica, já que alfabetização se torna, compulsoriamente, “novas alfabetizações” orientadas por novas tecnologias (em especial da web 2.0) (COIRO *et alii*, 2008; MASON/RENNIE, 2008).

Simplificando os contextos, reconstruo aqui dois cenários que são “coisa pobre para o pobre”. O primeiro cenário alimenta-se de tradições da “direita” movidas pelo instrucionismo reprodutivista. Em sala de aula há um professor que executa o currículo, com base em apostilas canônicas: o professor declama um texto pronto, esperando que o aluno o declame da mesma forma. Na tradição reprodutivista, nada é mais efetivo para manter a ordem vigente (DEMO, 2004b). Embora pareça procedimento “objetivo”, e assim é decantado, detém o laivo medieval da endoutrinação, algo que se pode ver em textos como os de Ioschpe (2004) e Souza (2004). O que aí se acha “evidente”, principalmente “evidências empíricas”, são procedimentos metodológicos que amarrutam a realidade àquilo que se pode mensurar: triste ditadura do método (MORIN, 1996). Educação é “anos de estudo”, ou “séries completas”, ignorando que, entre nós mormente, os anos passam sem estudo e as séries são “completadas” sem mínima aprendizagem.

A igreja central desta ordem medieval é o Banco Mundial: até hoje não sabe o que é educação, mas a mede animadamente (DEMO, 2000a). O valor central da educação é a competitividade, também porque “explicaria” grande parte da melhoria salarial, segundo análises comezinhas de regressão (IOSCHPE, 2004). Por isso também os procedimentos avaliativos preferem mensurar domínio de conteúdos, não habilidades de saber pensar (Demo, 2000b), imprimindo à produção açambarcante de dados o tom indisfarçável neoliberal de controle da produtividade (KOHN, 1999). Na prática, porém, toca-se a escola arcaica com métodos e procedimentos arcaicos, esperando que desta velharia apareça algo novo.

O signo maior desta inépcia são ofertas privatizadas instrucionistas que condenam os alunos a copiarem coisa copiada. Tudo começa com cursos de pedagogia que mantêm como mensagem sagrada a aula. Por isso mesmo podem ser encurtados ao mínimo, já que dar aula é coisa que qualquer um poderia fazer, sobretudo quando se tem à mão apostilas prontas. Quando se quer melhorar alguma coisa na escola, apela-se logo para o incremento de aulas, quando os próprios dados indicam que aumentar aulas não aumenta nada. Ao contrário. Para esta direita, educação é um pacote pronto que cumpre transmitir, vender, adotar. Nada atrapalha mais que um professor questionador, autor e autônomo, capaz de subverter esta mediocridade. Seguindo ditames do mercado, não há razão para pagar melhores salários, nem valorizar este tipo de profissão. À revelia do discurso hipócrita – se educação incide tão decisivamente na melhoria salarial, o salário do professor não pode ser considerado algo irrelevante –, mantém-se à margem do sistema logo o artífice maior da dignidade do sistema.

Contradição lancinante é o choque entre a percepção comum da direita de que educação é fundamental para a competitividade na economia do conhecimento (Tapscott/Williams, 2007; Benkler, 2006) e seu desprestígio econômico. Ao som secular de prioridade nacional, educação representa investimento comedido, em especial na qualidade de seu prócer imprescindível, o professor. Com

formadores mal formados e mal pagos pretende-se fazer o país entrar o século XXI pela porta da frente, a saber, do conhecimento. Por incrível que pareça, conhecimento continua “transmitido”, “reproduzido”, através de aulas instrucionistas, aguardando-se deste atraso clamoroso um salto para o futuro. Proliferam instituições universitárias instrucionistas, com cursos reduzidos ao tamanho da cópia ligeira, imaginando-se que, aumentando os diplomas típicos do século passado, se estaria preparando o século futuro. Educação aí nunca chegou à “formação”, restringindo-se à competitividade, para gáudio da “produtividade da escola improdutiva” (FRIGOTTO, 1998).

O segundo cenário é próprio de certas esquerdas que são esquerda da direita, pelo menos no sentido instrucionista. Em geral, catapultadas pela “pedagogia histórico-crítica”, que, diga-se de passagem, possui mérito teórico (Saviani, 2005; 2008), ainda que mínimo resultado prático, as propostas também facilmente decaem para coisa pobre para o pobre. Bastaria lembrar duas decorrências comuns nas escolas: a proposta dos ciclos, que não foi além de esticar o tempo de alfabetização (Mainardes, 2007), para nunca mais concluir bem, algo sinalizado de maneira canhestra no Ideb com a noção de alfabetizar em até três anos; a progressão automática, uma interpretação mal feita da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (fala de progressão continuada), e que redundou no abandono da avaliação e na aprovação irresponsável de todos os alunos sem mínima aprendizagem (reprovar não cabe, também porque não conserta a questão; mas uma coisa é aprovar porque o aluno aprende, outra porque a escola não sabe fazer o aluno aprender).

Difícilmente se encontra alguma experiência exitosa inspirada em tais propostas¹, pela razão de que são ineptas na prática, mesmo que sob discursos altissonantes. Sobretudo não são críticas, reverberando aí um vezo academicista que não

¹ Para dar um contra-exemplo nas esquerdas, com resultados teórico/práticos notáveis, veja-se programa do GEEMPA, liderado por E. Grossi (2004) e que defende a alfabetização em três meses, processos metódicos de avaliação escolar e cuidado sistemático da aprendizagem de cada aluno.

ultrapassa a aula. Talvez pela indigestão teórica, os profissionais aí formados não sabem alfabetizar, avaliar, não são autores autônomos, por mais que se arrote marxismo, certamente para desespero de Marx. Dilapida-se a proposta em si pertinente e de tradição honrada (teoria crítica), em nome de uma escola lerda que apenas dá aula, não avalia, não garante a aprendizagem dos alunos, reclama de tudo, acusa a tudo e a todos de neoliberalismo, sem perceber que nada favorece mais o neoliberalismo do que a aprendizagem mal feita. Quem aprende tão mal não consegue fazer aluno aprender bem. Evitando-se que a criança saiba pensar, arrastando-a anos a fio no mesmo patamar, praticando uma autoestima fraudulenta, consegue-se precisamente o contrário do que se prega: manter a ordem vigente.

Qualidade política não se faz sem qualidade formal e vice-versa. A direita pensa que oferece qualidade formal, enquanto certa esquerda imagina-se protagonista da qualidade política. Ledo engano, em ambos os lados. Os dados disponíveis gritam isso em nossa cara todos os dias. Qualidade formal não nasce de aula instrucionista ou de didáticas reprodutivistas, mas de processos reconstrutivos profundos e sistemáticos. Qualidade política não provém de pregação falastrona marcada pela preguiça intelectual. É imprescindível, sim, saber alfabetizar profissionalmente e nisto saber cultivar a cidadania da criança. Isto não vem antes, nem aquilo vem depois. Toda teoria crítica somente é crítica se, antes, for autocrítica. Autocrítica – já dizia Sócrates – é a coerência da crítica.

É comum em certas esquerdas o fervor teórico, como tábua de salvação única e unitária, o que as torna não menos evangelizadoras. Marcante é, porém, que, fugindo da avaliação como o diabo da cruz, essas esquerdas sequer sabem se os alunos estão aprendendo. Continuam dando a mesma aula, aclamada como “crítica”, enquanto o neoliberalismo ri à-toa (DEMO, 2004c). Ao fundo, para desencanto geral, a direita e essas esquerdas são a mesma coisa, à medida que oferecem para o pobre coisa pobre. O que menos se pretende é um aluno que sabe pensar, pois este, buscando autoria própria, não se conformaria em ser objeto de manipulação ou compaixão.

Por tanto, o óbvio, por assim dizer, é aprender bem, no professor e no aluno. Não precisamos de teorias contorcionistas, apostilas sagradas, discursos verbosos, receitas prontas. Precisamos de professores que aprendem bem e que, assim procedendo, sabem fazer com que os alunos aprendam bem. Pesquisando e elaborando... (DEMO, 1996).

PARA CONCLUIR

A peça chave do êxito em Campo Grande foi o grupo-base. Aí vai uma mensagem lapidar: aprendizagem de qualidade provém de professores de qualidade. Professores de qualidade, por mais que sejam hoje “animais raros”, não representam um enigma, um salto que parece impossível, mas algo que pode ser comum, porque todos podem aprender bem, em especial professores. A grande lacuna das redes educacionais são professores bem formados e pagos, naturalmente valorizados, autores autônomos. Não segue daí que professor, sozinho, possa carregar o mundo nas costas. Nada disso. Segue, sim, que é figura crucial. Não temos lhe dado a atenção de que precisa e que merece. Por conta de histórias conturbadas, não é fácil reconquistar a confiança do professor. Habitado a maus tratos, toda proposta inovadora é recebida com natural desconfiança.

Assim mesmo, a proposta de Campo Grande mostrou que aprender bem é possível. Nem precisa de espalhafato. Não é coisa do outro mundo. Não supõe gênios. Supõe, como referência maior, aprendizagem de qualidade no professor, para que este possa assumir a missão de gestar alunos que sabem pensar. Como parte de uma engrenagem mais complexa, outras referências também são capitais, como continuidade e qualidade da gestão, probidade administrativa e responsabilidade fiscal, projeto de longo prazo. Encontrar tudo isso junto é também sorte. Porém, mais que isso, o êxito foi resultado de um bom trabalho. Aprendemos muito, principalmente aprendemos que aprender bem é possível.

Artigo submetido em 03/03/2010 e aceito em 05/03/2010.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BENKLER, Y. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. New York: Yale Univ. Press, 2006.
- CHELOTTI, R. R.; ALCÂNTARA, E. G., COUTINHO, R. A. (Org.). *Aprender a aprender: estudos sobre aprendizagem*. Campo Grande: UFMS, 2006.
- COIRO, J. (Ed.) et al. *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.
- CRUZ, S. R. H.; ALCÂNTARA, E. G.; COUTINHO, R. A. (Org.). *Avaliar é cuidar: estudos sobre avaliação*. Campo Grande: UFMS, 2006.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez, 2000b.
- _____. *Certeza da incerteza*. Brasília: Plano, 2001.
- _____. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- _____. *Sociologia da educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: LiberLivro, 2004b.
- _____. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: LiberLivro, 2004c.
- _____. Teoria: para que? *Gestão Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 1, n. 2, p.75-84, mai./ago. 2005.
- _____. *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- _____. *Argumento de autoridade X autoridade do argumento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005b.
- _____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2005c.
- _____. *Aposta o professor*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. *Fundamento sem fundo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- _____. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008a.
- EVANS, Robert. *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. S. Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- FRIGOTTO, G. *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y D'Ávila, 1998.
- GROSSI, E. P. *Por aqui ainda há quem não aprende?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- IOSCHPE, G. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.
- KOHN, Alfie. *The schools our children deserve: moving beyond traditional classrooms and “Tougher Standards”*. New York: Houghton Mifflin, 1999.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MASON, R.; RENNIE, F. *E-learning and social networking handbook: resources for higher education*. London: Routledge, 2008.
- MASSUMI, B. *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. London: Duke University Press, 2002.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. *La méthode*. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine. Paris: Seuil, 2002.
- OWENS, R. G. (Ed.). *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. New York: Pearson, 2004.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SENGE, Peter. *Schools that learn*. New York: Doubleday, 2000.
- SOUZA, P.R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2004.
- TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. London: Penguin, 2007.