

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM REFLETIDA NO MITO DE ENSINO

Marcello Ricardo ALMEIDA¹

Resumo: O que ainda persistente na escola, no Ensino Fundamental, sobretudo, é a forma de avaliar o trabalho pedagógico e, por conseguinte, avaliar o resultado na aprendizagem. Muitas vezes, nas atividades docentes, entre todas as tendências pedagógicas ainda prevalece tendência pedagógica tradicional em detrimento às novas tendências pedagógicas. Esta realidade nas escolas reflete diretamente nos resultados da aprendizagem e do ensino. A escola é, essencialmente, espaço político, um espaço das ações políticas, do homem político além do conceito aristotélico; espaço de política na concepção freireana. É no espaço político da escola onde acontece aprendizagem e ensino, apesar de que sobreviva na escola expectativa de aprendizagem refletida no mito de ensino; o ensino em si não garante aprendizagem. Há entre ensino e aprendizagem protoafetividade, ou seja, o que existe antes da afetividade entre as relações de quem ensina e de quem aprende; sem protoafetividade, vale dizer, sem o interesse necessário que mova primordialmente sentimentos e emoções referentes aos conteúdos de ensino, não há o que se falar em aprendizagem nem ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Avaliação.

98

INTRODUÇÃO

O homem não é político por ser homem (política não caracteriza a natureza humana, à humanidade), mas por ser pessoa (que significa máscara). Política é o que se adéqua à máscara (*persona*). Não há política desprovida de máscara.

No dizer de Aristóteles (382-322 a. C.), “o homem é animal político”. Não é o homem quem é político, é a pessoa (*persona*: máscara, no teatro, usada pelo ator no papel de personagem).

O que dá direção à sala de aula é política, a mesma que a organiza e governa. Educação¹ uma das principais agendas de governo, agente político; escola é ressonância da sala de aula. É a sala de aula quem reverbera a escola e esta é quem reflete a agenda de governo por meio de professores, alunos, direção escolar etc.

Como ocorre o tráfego educacional entre professores e alunos?

As informações do aprender ensinar se fazem necessárias no intrincado trânsito das relações humanas, nos espaços escolares. Intrincados (porque complexos) os caminhos

¹ Mestre em Ciências da Educação, Chile. Graduação em Ciências Jurídicas e pós-graduação PUC-PR.

transitados na escola no trabalho intelectual da aprendizagem e do ensino; aprendizagem precede o ensino, pois só existe um mediante o outro. Além de personagens (professores, alunos, direção escolar etc.) no palco principal (escola, salas de aula), o resultado da aprendizagem e do ensino existe no processo do trânsito entre professores e alunos ou vice-versa.

(EXPECTATIVA DE) APRENDIZAGEM (REFLETIDA NO MITO DE) ENSINO

Em aula, como acontece esse intrincado trânsito nas relações da aprendizagem e do ensino? Aula não significa, necessariamente, conhecimento. Porque conhecimento, *a priori*, é tornar próprio o que antes se desconhece, apoderando-se do que não conhece para conhecer. Conhecendo como próprio, o conteúdo antes desconhecido passa a fazer parte e pode ser meditado como próprio, refletido, reflexionado. Tornado o conteúdo como próprio, *a posteriori*, o conteúdo sofre conceituações, definições, redefinições de acordo com a opinião de quem introjeta algum conteúdo antes não conhecido.

O ensino, em aula, não reflete conhecimento ou aprendizagem. O que prevalece na escola é que a aula, durante o ensino, resulta em conhecimento. Este mito de que o ensino é sinônimo de conhecimento ainda prevalece em escolas. Quando aula geralmente produz informações, traz, oferece aos alunos, problematiza, provoca, questiona, porém nada disso garante conhecimento aos alunos. Por que o ensino carrega a reputação de sinônimo de conhecimento? Porque não é desmitificado. Outro mito é a aprendizagem pelo ensino; não há aprendizagem e sim expectativa de aprendizagem.

O máximo que existe no ensino é a informação sistematizada pelo processo pedagógico. Informações estão em todas as partes (propagandas nas ruas, jornais, rádio, *internet* etc.), porém falta-lhes a organização dos elementos didáticos, os conceitos pedagógicos comuns nas diversas tendências (liberais ou progressistas). Exemplo de informação está no palito de fósforo conhecido por todos, o que difere de conhecimento, ou seja, qual o processo químico e fabricação do palito de fósforo. As informações em noticiários ou *internet*, outro exemplo, não seguem parâmetros pedagógicos tampouco didáticos, se comparados aos encontráveis em escolas na educação formal. Há métodos a serem observados no ensino escolar diferentes das informações fora de salas de aula.

Tendência pedagógica tradicional (centralizada nos professores), que engloba também a tendência pedagógica renovadora progressista e a renovadora não diretiva ou escola nova (liderada por Anísio Teixeira [1990-71], no Brasil, e outros educadores; predominantemente valora os alunos, não mais centralizada totalmente nos professores), e depois surge a tendência pedagógica tecnicista (método de ensino que privilegia a formação da mão de obra e a passividade do aluno, isto na segunda metade do século XX). Tendências progressistas, quando a educação age pelo viés crítico, sua pedagogia se preocupa com questões das desigualdades sociais; tendência pedagógica libertadora (ou pedagogia de Paulo Freire [1921-97], autor de “Pedagogia do Oprimido”, publicada no final da década de 1960); tendência pedagógica libertária (educação autogestionária, onde o aluno faz escolhas referentes à rotina dos próprios estudos), e outra, a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica (surgida nas escolas brasileiras na década de 1970 durante o regime político antidemocrático); tendência pedagógica sócio-histórica ou interacionista (com advento da LDB, em 1996, adotando as pesquisas de Vygotsky [1896-1934], Luria [1902-77], Leontiev [1903-79], Wallon [1879-1962], Piaget [1896-1980], por exemplo; essa prioriza, em salas de aula, os conteúdos de estudo que confrontem as diferentes realidades sociais História afora).

100

Aprendizagem e ensino permeiam salas de aula, na escola, sob o pálio das diferentes tendências pedagógicas. Sem este binômio (aprendizagem/ensino) não há, no palco da Educação, possíveis soluções aos desafios políticos. É a aula quem solidifica e reflete a escola.

POROTOAFETIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os problemas cotidianos são resolvidos pela assimilação às informações e processamento dessas informações metamorfoseadas em conhecimentos (experiências no processo de aprendizagem). Desde que essas informações (ou mensagens) percorram intrincado trânsito em cada pessoa.

Não se aprende (tampouco se apreendem conteúdos) sem as dimensões da apropriação à informação (ou mensagem). Quem ensina, possibilita o conhecimento; quem aprende, interioriza os conteúdos a serem metamorfoseados em conhecimentos. A informação chega

aos alunos em sala de aula, eles recebem a informação; e quem consegue exercer o processo de conceituação das informações nos conteúdos de estudo, aprende.

Aprendizagem é o que faz sentir segurança na resolução de problemas cotidiano. Por quê? Pois ao se apropriar da informação em sala de aula, apropriando-se de teorias, conceitos, princípios etc., assim, consegue solucionar as dificuldades em sua vida escolar (e mesmo na vida extraescolar).

Para que haja o interesse em ensinar e o interesse em aprender há de existir, entre quem ensina e quem aprende, na escola, sinergia ou protoafetividade (condição primordial). Wallon² (1879-1962) fala sobre a grandeza do papel da afetividade entre as relações. Essa afetividade quando surge? Certamente, afetividade possui um interruptor que aciona emoção, sentimento e demais aspetos, segundo as observações de Wallon. Interruptor da protoafetividade não acende palavras amorosas ou gestos carinhosos, porém lança o foco de luz sobre emoção e sentimento em relação aos conteúdos entre o ensinar e o aprender. E esses conteúdos passam a fazer sentido (por causa da emoção e sentimento envolvidos nas relações cognitivas), não apenas para quem ensina, mas também para quem aprende.

Numa analogia a exemplos fílmicos³, um fenômeno pode afetar muito e em vários sujeitos de diferentes maneiras. A escola que não compreende mantém seus parâmetros rígidos e os fenômenos escolares, às vezes afetam negativamente muito e em vários sujeitos de diferentes maneiras; esses fenômenos são capazes de proliferarem culturalmente não apenas entre os alunos, também entre os que são partes em seus relacionamentos.

Diferentes emoções e sentimentos permeiam a sala de aula. As relações professores/alunos e seus pares no percurso do aprender ensinar influenciam de muitas maneiras à aprendizagem. Em salas de aula são os dilemas cotidianos das escolhas parecidos a trechos de Hamlet⁴? Padrões são determinados na cultura em sala de aula no aprender ensinar⁵.

Não raro, professores têm dificuldades repassar informações para que se tornem conhecimentos e, assim, alunos assimilem (ou apreendam conteúdos de estudo). Não raro, o

aluno encerra um ciclo educacional (ou a escola⁵ o abandona) sem saber cálculo (operações matemáticas básicas), deficiente em leitura e com sérias dificuldades em escrita, em se comunicar por meio de um texto. Alerta Silva (2009) que “quase um em cada quatro brasileiros sai do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever bem”. Ninguém consegue ensinar se o outro não estiver disposto; assim como ninguém aprende se não seguir metodologia que possibilite ao que ensina alcançar seus objetivos.

Aprender ocorre antes e paralelo ao ensinar; ensina quem está disposto a aprender. Ninguém ensina caso não esteja receptivo a aprender. O ensinar, na concepção freireana (1999, p. 26), dilui-se na experiência realmente fundante de aprender. É a aprendizagem, o aprender quem fortalece o ensinar; o aprender para ensinar implica em conhecer o aluno em sua unicidade. Aprender só, isto é possível, porém faz do aprendiz um aprendiz de fôlego curto. Aprender com parcerias é essencial e leva o aprendiz mais longe.

Na superfície ou de forma subterrânea, cada aula atua – porque tem força para influenciar – de maneira plurissignificada, quando não é papel-carbono da aula anterior. Aula é fluida? Aula é fluxo amazônico? Aula é refratária por que se recusa em cumprir sua promessa de aula? Aula depende de particularidades cada vez maiores, a particularidade de cada indivíduo em sala de aula. A unicidade do aluno é diluída?

Quando o aprendizado do aluno é legítimo “me surpreenda”? Aula é elaboração intelectual edificada; aula não é suicídio intelectual. Escola é espaço político das linguagens; o espaço político da escola por excelência é a sala de aula. Educação é a exteriorização de várias ações políticas; e nisto há um projeto político à Educação subentendido ou manifesto.

SALA DE AULA COMO ESPAÇO POLÍTICO

Quem são os envolvidos no processo escolar quando sabem o significado político da política e exercem-na? Ação pedagógica é ação política. Está no *caput* do art. 205, na Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Escola e as suas ações pedagógicas representam o quê? Paradoxais e complexos problemas políticos; não se trata de mensurável problema político que ocupa o desenho num

projeto político-pedagógico. Escola é um problema político imbricado em inúmeras dimensões humanas nominadas e inominadas.

Relações que existem na escola, em salas de aula, são relações políticas sob o contrato legislativo que disciplina a prestação ao serviço educacional. Essas relações políticas percorrem a escola, preenchem salas de aula (espécies de esfinge).

Salas de aula têm características de esfinge, de problemas políticos cujas objeções nem sempre são refutadas em argumentos sólidos no dia-a-dia escolar. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1999, p. 124). Entre o fornecedor em serviços escolares, aos serviços educacionais, serviços prestados em salas de aula, e consumidores desses serviços, a relação entre eles é a relação política de alunos e professores e vice-versa.

Relação do aprender ensinar se estabelece num espelho metafórico; não é tão-só o que o aluno vê do próprio aluno, espelho nem sempre é o que o aluno vê ou seus pares e o professor veem. Quem enxerga quem na sala de aula é um problema filosófico.

Quais as escolhas e base de comparação à aula? No caráter semântico aprender ensinar é bom, educar é mais, conquanto realizar-se é se construir.

Se durante a aula as experiências do aprender ensinar é necessidade metafórica de espelho. Experimentar autorrevelações é a experiência própria em sala de aula imbricada na complexa necessidade de confirmar a sua cultura, de confirmar a sua identidade ante o grupo.

Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Normatizada, na LDB, a avaliação com diferentes intencionalidades: diagnóstica, formativa e outras. Sabe-se que avaliação por si não esgota tampouco determina o nível de conhecimento (cognitivo ou epistemológico; *episteme*, do grego, e *cognitio*, do latim, para conhecer ou conhecimento) que o avaliado se apropriou durante os seus estudos ou sua participação em aulas, p. ex.

AVALIAÇÃO DO APRENDER ENSINAR	SUGESTÃO
Improvisada	Planejada
Momentânea	Duradoura
Inflexível	Dinâmica
Não-orientadora	Orientadora
Quantitativa	Qualiquantitativa
Monológica	Dialogal

Fragmentadora

Integralizada

Por que salas de aula são carentes de espelho: Você se [re]conhece e como se relaciona? Sala de aula é espelho ao diálogo e não ao silêncio; escola e aulas são lugares nos quais prevalecem conversas ao invés de gritos, rixas, ódios, violências, humilhações, injúrias, calúnias, exasperações, vinganças.

O aprender e ensinar se completam em hipóteses, pesquisas, observações e hermenêutica porque sem interpretação a pesquisa não se completa tampouco se confirmam ou refutam-se as hipóteses. O que completa o Velho Testamento é o Novo; a Bíblia é um espelho no qual o Novo é o reflexo do Antigo. Esse nexos que se estabelece na escola, em sala de aula professor/aluno, essa relação espelho é liame existente entre duas grandezas, um vínculo, às vezes, para a vida toda.

Aula representa vozes, diferente da personificação de figuras verbalistas, de figuras verborrágicas. Escutar o outro? Não ao autoritário.

Comum em regimes ditatoriais, o autoritarismo é incompatível à atividade docente. Quem é o outro? Ao autoritário e intransigente é mais cômodo ouvir só a sua voz, cuja aula acontece sob o método da coerção e do autoritarismo. Ao autoritário tudo é impositivo, desde o “faça-se!” ao “cumpra-se!” em ambiente onde prevalece o solilóquio em lugar do diálogo. Ao professor autoritário, o aluno fala e o professor faz-de-conta que não o escuta; o aluno volta a indagá-lo e o professor o rotula de perguntão.

Esse “perguntão”, aquele em silêncio, o aluno imperceptível, o mantido na redoma da invisibilidade e todos os demais são personagens em aula; personagens em situações para serem avaliadas. Esforços para uma avaliação do aprender ensinar navegam à luz da improbabilidade? Qual é o desempenho de quem se propõe ensinar e o desempenho de quem se propõe aprender? Sabe-se ao avaliá-los.

O REINO ENCANTADO DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Em quais condições saber se quem se propôs a ensinar, ensina, e quem se propôs aprender, aprende? Frente à realidade atual das escolas, essa resposta pondera-se entre o real e

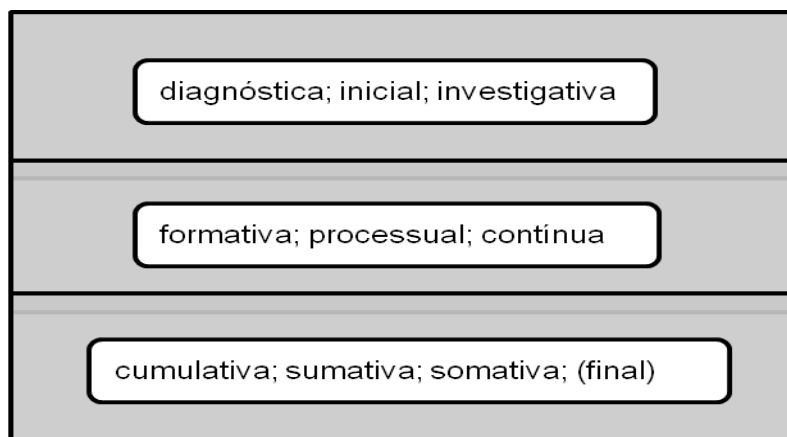
o fictício. Quando o assunto na sala dos professores é avaliação da aprendizagem dos alunos cujos parâmetros são avaliações do trabalho pedagógico do professor?

Avaliação não é óvni caído por descuido. Ou é? Avaliação, de uso comum nas ciências econômicas, na etimologia latina (*valere*) com sinônimo de valor; essa palavra circula nos negócios do comércio e da indústria.

Em sala de aula, avaliação (avalia + ação) da aprendizagem (aprendiz + agem = do aprendiz em ação) atribui ao que o aluno aprende ou não; avaliação processual (metáfora que migrou das ciências jurídicas) instiga a aprendizagem escolar do aluno. Ele aprende, não aprende ou como aprende e o que aprende? Qual é a peculiar maneira de aprender face às diferentes inteligências⁶ verificáveis?

Não se concebe prova travestida em avaliação; prova quase sempre de múltiplas escolhas cujo interesse está em resultados imediatistas ao invés de respeitar o processo do ensinar aprender com segurança e garantias aos direitos. Avaliação caixa-preta que considera todas as circunstâncias do ensinar aprender? Avaliações em salas de aula diferem de cavalos-de-troia, avaliações cheias de truques, ciladas.

Avaliações não estão engavetadas, apesar de a mobilidade possuir o caráter da avaliação, e se estão guardadas em gavetas é importante à educação escolar que sejam desengavetadas.



Empobrecimento em aula do verbo avaliar e outros na caixa-preta da avaliação: aferir, verificar, confirmar, descobrir, investigar etc. O conceito de avaliação da aprendizagem escolar em sala de aula difere de julgamento, valor, de quem é bom, de quem é melhor, o que merece e o que não merece ser promovido, o reprovado e o aprovado, o fracasso e o sucesso, o excluído e o incluído, e outras dicotomias. O conceito de avaliação equivale saber se o aluno aprende, por que não aprende e como aprender, como melhorar a aprendizagem do aluno e o trabalho pedagógico e didático do professor, além de outros aspectos envolvidos no processo educacional.

Avaliar o processo de aprendizagem do aluno, avaliar o trabalho didático-pedagógico do professor, avaliar as condições do ensinar aprender; este verbo avaliar precisa vir de muletas à escola por ausência de termo, etimologicamente, apropriado para corroborar se as aulas são proveitosas ao aluno e há efetivas melhoras à sua aprendizagem.

Considerando as escolhas avaliativas em aula, o raquitismo da prova (objetiva, dissertativa, oral, sem ou com consulta etc.) contamina qualquer crescimento da avaliação; é raquítica a prova em si para avaliação tampouco zelar pela aprendizagem dos alunos. Enquanto algumas ações em sala de aula não exigem objetividades por serem livres, outras os objetivos são necessários.

1. Por que são necessários os objetivos? Porque aula, por exemplo, ou avaliação, não se improvisa, planeja-se, há objetivos (geral, específicos – o que, para que, onde, por que, como. E o aluno também saiba planejar);
2. Ações autoritárias não se misturam à avaliação;
3. Acompanhamento antipedagógico da aprendizagem escolar não é avaliação;
4. É inclusiva avaliação que não favorece qualquer desigualdade tampouco a segregacionalização escolar;
5. Avaliação não se conclui no primeiro resultado.

Deparam-se os alunos com diferentes adjetivos para avaliação dos rendimentos escolares – além das funções supramencionadas. Avaliação ameaçadora; autoritária (legado de pedagogias equivocadas); classificatória; dialética; dialogal (segundo Freire, ensinar exige disponibilidade para o diálogo), democrática por ser política; realimentadora; excludente;

exígua; inclusiva; mediadora (herança da pedagogia sociointeracionista); plurissignificada; qualitativa, quantitativa, qualiquantitativa; sentensiva; social – e outros tantos cuja prática escolar presente.

Avaliação diagnóstica (metáfora que migrou das ciências médicas), ou investigativa (migrou das ciências criminais) ou inicial; avaliação formativa, contínua ou processual; e avaliação “final” (entre aspas, porque avaliação é contínua), cumulativa (que se faz por acumulação), sumativa (resumida) ou somativa (global).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que consiste a sala de aula em um problema filosófico? Conclui-se que os fenômenos observados na escola escondem problemas (casos de evasão e reprovação, por exemplo) que precisam ser objetos de constantes investigações. Como superar, definitivamente, a reprovação e a evasão escolares? Há uma pluralidade de alternativas para cada problema na escola com legitimidade em suas ações antes que o problema seja legitimado por procedimento.

As expectativas em ser solucionado o problema filosófico da escola envolvem muitos e as suas subjetividades. Subjetivo porque é do sujeito, o que não existe além ou diferente do que o sujeito pensa ou tem guardado em sua consciência, é do seu íntimo, é subjetividade e se opõe ao objetivo; a objetividade que não depende do pensamento para existir. Qual é o ambiente que a escola proporciona? Não é normal – tampouco legitimado pelo procedimento – a evasão nem a reprovação.

Em que consiste a sala de aula em um problema político? As decisões em sala de aula refletem, direta ou indiretamente, nas ações da vida em sociedade e isto pode ser validado por pesquisas. Por que o aluno é irrequieto em sala de aula? A vida coletiva em sala de aula, essa vida comunitária, possui fortes implicações à vida extramuros escolares, à vida urbana, à vida pública.

As atividades curriculares, disciplinares, avaliativas têm fortes implicações na esfera pública. As relações de poder em sala de aula e a dinâmica que percorre esse poder em mudar ou manipular opiniões. Grupos sociais heterogêneos em sala de aula influenciam-se dia a dia mutuamente.

Fenômenos escolares acompanham os envolvidos e as suas complexidades. Esses envolvidos ocupam um além-domínio escolar. O aluno vem de uma história que a escola e, em particular, a sala de aula não alcança e por isto nem sempre a compreende.

O universo não é feito de números e equações, o universo é feito de palavras, de linguagens. Professores e alunos em salas de aula se encontram em condição de aprender ensinar e vivenciam no dia-a-dia diferentes possibilidades em quaisquer disciplinas. Eis a condição de aprender ensinar sem traumas nem medo de conteúdos de estudo que, não raro, chegam ao aluno de maneira hermética.

Nestas considerações finais, portanto, sobre sala de aula e o seu cotidiano desafio político, o domínio do assunto em sala de aula migra do conteúdo de estudo ao conceito. Sem protoafetividade e sem domínio dos assuntos ensinados em sala de aula, não há o que se falar em ensino, não se há de falar em síntese de conceito dos conteúdos estudados, assimilação, tampouco aprendizagem; porque o domínio aos conteúdos escolares não prosperam. Não há o que recuperar, por exemplo, na escola, de algo que se desconhece; somente se recupera o que se conhece ou possui e, por algum motivo, se perde.

Não ter domínio da leitura, por exemplo, ou da escrita, ou possuir domínio rudimentar, prejudica quaisquer conteúdos escolares. Isto também distancia o aluno dos conceitos apresentados nos momentos de estudo, porque ele sente dificuldade em fazer associações. Não ter domínio da pesquisa, por exemplo, não saber fazer abstração dos conteúdos escolares estudados, reduz à aprendizagem e frustra o ensino, assim, o aluno não avança no intrincado trânsito das relações pedagógicas em sala de aula.

Aluno que consegue abstrair, separar pedra de tijolo, comparar, desconstruir e reconstruir, aplicar conceito em situações diversas e resolver problemas no cotidiano, consegue transmutar (conteúdo/conceito), ele aprende e transita de um a outro num fluxo contínuo e sem embaraço. Mas de que maneira, por exemplo, o aluno alcança um resultado quando não consegue isolar em suas reflexões um objeto de outro? Ele não consegue refletir adequadamente (conteúdos de estudos/conceitos). Não os alcança (conteúdos de estudos/conceitos) porque não consegue fazer abstrações. E neste caso o aluno parece incapaz em realizar uma operação intelectual em que certo objeto de reflexão se afasta ou separa-se de fatores correlacionados. Eis o desafio político em sala de aula, dito “insolúvel”, a ser

solucionado no trabalho pedagógico. Este é um problema filosófico denominado sala de aula: chão de incansáveis contendidas.

NOTAS

¹ A educação é uma das maiores consumidoras do dinheiro público no mundo ocidental e emprega uma força de trabalho maior do que praticamente qualquer outro agente social. Os objetivos do sistema de educação – incrementar a competitividade das nações e a autorrealização dos cidadãos – deveriam justificar o imenso investimento de dinheiro e energia. A escola – aquele negócio de sentar a uma carteira no meio de trinta e tantas outras ouvindo alguém falar, da forma mais tediosa, e fazer exercícios, provas e deveres de casa, na maioria tediosíssimos, durante anos a fio – é o instrumento criado para dispensar esses caros benefícios. Apesar dos ou devido aos imensos gastos de dinheiro e energia é difícil encontrar alguém, dentro ou fora do sistema de educação, que esteja satisfeito com desempenho desse sistema. Muitas e muitas equipes de trabalho, comissões e relatórios documentaram as inadequações das escolas em todo o mundo ocidental e propuseram remédios ainda mais numerosos. Os diagnósticos de moléstias são tantos e os remédios recomendados tão variados, que políticos e autoridades educacionais não sabem abordar as evidentes deficiências com muita confiança de sucesso ou de apoio generalizado. Variados, carteiras em círculo ou salas sem carteiras e aulas interdisciplinares e flexíveis. (Egan, 2002, p. 21-2).

² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>> Acesso em: 30 de set de 2017.

³ Os filmes nos quais se fundamenta a dimensão que um caso isolado pode afetar a outras pessoas, no presente exemplo, “Rastros de ódio” (EUA, 1956, 119 min.) e “Os Imperdoáveis” (EUA, 1992, 131 min.). Embora os exemplos não suscitem nem são motivos de parâmetros entre escola e faroeste.

⁴ Uma situação difícil de resolver: existe ou não existe (“*To be or not to be: that is the question*”, na peça “Hamlet, o Príncipe da Dinamarca”), de William Shakespeare (1564-1616).

⁵ Ao escrever sobre Pedagogia Dewey, Anísio Teixeira: “As escolas passam a construir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade”. (TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, p. 13-41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ARISTÓTELES. A Política. Martin Claret: 2002.

ALMEIDA, Marcello Ricardo. Ética na Escola: teoria e prática no cotidiano escolar com peças sobre *bullying*, fibromialgia, Síndrome de Burnout. Florianópolis: Literatura em Santa Catarina, 2009.

_____. A Ignorância do Estudante: filosofia do direito estudantil, artigos referentes aos direitos e responsabilidades na área educacional da seguinte legislação: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), constituição Federal de 1988, LDBN (Lei 9.394/96) um ensaio jurídico aos educadores, alunos do ensino básico (seus direitos e responsabilidades) e interessados em Ciências Humanas. Blumenau: Odorizzi, 1998.

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e aprender / « aprenderensinar » : o lugar da teoria e da prática em currículo. LIBÂNIO, José Carlos, ALVES, Nilda (Org). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-2.

AZEVEDO, R. A universidade da Era Apedeuta – no ensino superior 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/a-universidade-da-era-apedeuta-no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/> Acesso em: 27 de abr. de 2013.

BARRIOS, Oscar. Apostila guia abordagem crítica: paradigmas e teorias em educação. Chile: Santiago, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o Ensino Fundamental. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias>> Acesso em: 26 de jun. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 1989.

EGAN, Kieran. A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SILVA, M. Uma lenta caminhada. São Paulo: Nova Escola, 2009, p. 64.

SILVA, Rinalva Casiano (org) Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas. Apresentação de Israel de Azevedo. Piracicaba. Editora UNIMEP, 1999.