

Contribuições e Propostas para o Ensino no Novo Milênio

José D'Assunção Barros

UFRRJ, IM, Departamento de História, Doutor em História Social
pela Universidade Federal Fluminense, Professor da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro
jose.assun@globob.com

Resumo: *Propõe-se desenvolver uma argumentação, relativamente a um tema que se encontra em permanente debate, em torno da oposição simplificada entre dois modelos limites de ensino: o Ensino que se ampara na idéia de transmissão de conhecimento, e o Ensino que se ampara na idéia de produção de conhecimento. O texto não propõe discutir bibliografia sobre o tema e seus assuntos correlatos, mas apenas apresentar algumas posições do autor no sentido de estimular o Debate em torno de uma questão que está sempre em pauta na prática cotidiana do Ensino.*

Palavras-Chave: *Produção de Conhecimento. Transmissão de Conhecimento. Modelos de Ensino.*

Contributions and Proposals for Teaching in the New Millennium

Abstract: *It is proposed to develop an argumentation, in a character of opinions in relation to a permanent debate, about the opposition between two models of Education: that based in the idea of transmission of knowledge, and that based on the notion of production of knowledge. The text does not proposes to discuss bibliography about the theme and its correlated aspects, bur only to present some positions of the author in the sense of to stimulate the debate around a question that is ever present in the quotidian practice of Education.*

Keywords: *Production of Knowledge. Transmission of Knowledge. Models of Education.*

Este ensaio pretende desenvolver livremente algumas reflexões sobre o Ensino no novo milênio. Baseio-me, particularmente, em uma experiência de anos como professor em cursos de Ensino Superior, na motivação para introduzir no Ensino certos aspectos do pensamento libertário, e em resultados de uma atitude experimentadora que teve como palco a minha própria prática de Ensino. A reflexão inicial desenvolve-se em torno da concepção, na verdade simplificadora, de que, no limite, podem ser contrapostas duas grandes tendências de conceber o Ensino no mundo contemporâneo. Na verdade, a dicotomia é utilizada apenas para iniciar uma reflexão sobre o que é o Ensino, e para apresentar um posicionamento a respeito.

Já não apresenta muita novidade, nos dias de hoje, contrapor em Congressos de Educação ou Pedagogia os antigos modelos de Ensino, apoiados na idéia de 'transmissão de conhecimento', aos modelos de Ensino que buscam seu suporte na noção de "produção do conhecimento". Grandes nomes da Teoria da Educação, a começar por Paulo Freire (1921-1997), são já referências obrigatórias em todos os cursos de Pedagogia¹. Contudo, a constatação de que na realidade efetiva das salas de aula ainda predominam muitos aspectos de um Ensino que, em teoria, já é por muitos considerado uma página a ser revisada na História da Educação, leva-nos a olhar para o Passado para apreciar aspectos presentes em um caminho percorrido². O presente artigo coloca-se como texto para Debate, apresenta-se como relato de um professor, como texto opinativo que se desenvolve para estimular a troca de opiniões, e neste sentido apresenta-se em modelo ensaístico, de reflexão livre.

Começaremos por retomar a ideia e a consciência de que o século XX foi certamente o cenário de profundas mudanças no âmbito do Ensino e da Aprendizagem, em todos os níveis e campos de saber. Neste início de novo milênio, as mudanças são certamente bem perceptíveis no plano teórico e no âmbito das idéias. Os congressos de Pedagogia falam nelas abertamente, as teses de Mestrado e Doutorado discutem um novo modelo de Ensino que teria superado o Ensino tradicional. As Palestras dos grandes educadores mostram-nos os sintomas mais claros de que assistimos neste último século a passagem de um ideal de Ensino centrado no autoritarismo e no modelo da 'transmissão do conhecimento' para um modelo mais democrático, centrado na 'Produção do conhecimento'³. Examinemos de perto o que se propõe a ser a passagem de um modelo de Ensino a outro, mas sempre tendo em vista que, neste caso, estaremos trabalhando com a abstração de dois modelos-limite que não ocorrem necessariamente de forma dicotomizada nas experiências educacionais concretas e históricas⁴.

Bem sabem os historiadores que a cultura material de uma sociedade revela algo do que foi essa sociedade, algo da sua vida concreta e cotidiana, do seu imaginário, das suas relações de Poder. Quando examinamos as grandes salas de aula construídas no século XIX, ou mesmo antes – muitas das quais ainda são utilizadas nos dias de hoje nas Universidades e Instituições de Ensino que herdaram patrimônios materiais anteriores – podemos enxergar ali em detalhe um sistema de hierarquias e relações de poder, bem como um mundo bem definido de idéias em relação ao Ensino.

O modelo mais típico é o da Sala que tem na sua posição mais em evidência uma grande mesa na qual irá se sentar o professor. Diante dele estão as carteiras onde se sentarão os alunos, muitas vezes em um degrau mais baixo. O Tablado que separa o professor do

aluno na Arquitetura do Ensino típico do século XIX tem muito a nos dizer a respeito de um sistema de idéias para o qual ele fornece uma base material bem definida: o Professor é o grande detentor do Conhecimento que deverá ser transmitido; ele situa-se em um plano mais alto da Sala, ou pelo menos em um plano em mais evidência. Mais abaixo se situa a multidão de Alunos, pobres recipientes vazios de conhecimentos, que deverão ser preenchidos pelo Professor com tudo aquilo que eles necessitam saber.

Neste sistema, será função do professor transmitir a seus alunos tanto quanto possível o seu “Conhecimento” – palavra que para essa época mais remota muitas vezes se confundia com Informação. O objetivo do Professor nesta Arquitetura e neste Sistema de Ensino é criar clones de si mesmo: quanto mais parecidos com ele próprio resultarem os alunos ao final de seu Curso, mais ele terá sido bem sucedido. Em contrapartida, os alunos que resultarem pouco parecidos com o seu Mestre serão considerados os que fracassaram, os recipientes vazios que não conseguiram captar o líquido de conhecimento que o Mestre magnanimamente derramou sobre eles.

Este sistema de Ensino traz consigo um sistema de Avaliação peculiar⁵. Em um Sistema que considera que a função do Educador é transmitir um Conhecimento que já existe previamente, e que é aquele que já trazia consigo o Mestre no início do processo de Ensino, a Avaliação não pode ser senão a da Mensuração. Busca-se medir nos alunos a quantidade de Conhecimento que foi neles depositada, ou melhor, o acúmulo de Informação que o aluno-recipientes conseguiu reter. Surge aí a figura da Prova – sem consulta, nem a livros nem ao colega – muitas vezes um tipo de Prova que avalia informações, que exigirá respostas prontas e únicas, as mesmas respostas que daria o Professor e que são consideradas as únicas corretas. A “nota” maior caberá ao recipiente que se mostrar mais cheio do mesmo líquido de saber que contém o professor, e com ela será premiado o Clone, enquanto com as notas mais baixas serão punidos os alunos que, por negligência ou insubordinação, deixaram escapar o precioso saber que lhes quis transmitir o seu Mestre. Ou, ainda pior, que aprenderam algo que não devia – que se encheram de um líquido estranho que antes não estava previsto.

Entre as estratégias de enfrentamento deste tipo de Avaliação está aquilo que é vulgarmente chamado de “decoreba”, este sistema através do qual você ocupa momentaneamente a sua memória descartável com informações que lhe serão exigidas no dia da prova, e que posteriormente desaparecerão do seu cérebro como se nunca tivessem existido. Por outro lado, este tipo de prova mensuradora requer, naturalmente, estrita vigilância e controle. O professor deverá fiscalizar atentamente os seus alunos para se assegurar de que eles estarão fazendo a prova em completo estado de isolamento. A Sala de Aula, nos dias de Prova, estará completamente silenciosa – pouca diferença encontraremos entre ela é uma sala de velório que vela o seu defunto.

Diante deste modelo surge a inevitável resistência: a Cola!⁶ A Cola é a resposta do aluno a um modelo de Ensino que, inconscientemente ou não, ele percebe ser extremamente autoritário. Através da Cola o aluno pode consultar o livro que lhe é proibido no momento da Prova. Ou então, consulta-se o colega ao lado – o outro recipiente que talvez tenha sido mais feliz na captação das informações que foram transmitidas pelo professor durante o Curso. As tecnologias da Cola multiplicam-se, e através delas talvez este aluno dos tempos antigos consiga desenvolver mais criatividade em uma única noite do que foi

possível a ele desenvolver durante todo um curso. Uns tatuam na palma das mãos as informações que lhes serão exigidas. Outros localizam discretamente um livro sob a mesa, talvez pronto para ser lido pela primeira vez, enquanto os alunos mais audaciosos e criativos elaboram habilmente pequenos protótipos de micro-filmes: pequenos rolinhos de papel que contém todas as informações das quais dependerá a continuidade de sua vida acadêmica. Outros, enfim, desenvolvem sistemas de comunicação à distância, através dos quais se comunicam com os dedos, com caretas que representam as letras das respostas das questões de Múltipla Escolha. A Prova de Múltipla Escolha, aliás, encontra neste sistema de Ensino um lugar especial, já que ele prevê respostas únicas em detrimento de todas as demais.

Não fosse a tecnologia marginal da Cola, que estimula a comunicação entre os alunos que enfrentam a Avaliação, ou que exige pelo menos um momentâneo diálogo com os livros da parte do aluno que opta pelos métodos mais solitários, poder-se-ia dizer que tal sistema de Ensino educa integralmente para a Auto-Suficiência, para o isolamento, para a não-sociabilidade, para a competitividade.

Passemos agora ao modelo de Ensino para o qual deslizaram, ao menos no plano imaginário, os novos ideais educativos. Do antigo sistema que via o professor como um Transmissor do Conhecimento, passa-se agora a um novo sistema que propõe para os Educadores o papel de um Mediador do Conhecimento. Neste novo sistema, o Professor deverá descer do seu Olimpo, o Tablado necessariamente se desmonta. Se no sistema anterior era-lhe recomendável distância em relação ao aluno, estranhamento, ausência de Afetividade para que esta não interfira na sua função de controle e na sua prática de mensuração, agora o Professor poderá ensaiar uma maior aproximação em relação ao aluno. Um Mediador não deve ser um Fiscal que irá medir se o conhecimento foi transmitido, mas sim um líder que deverá estimular a produção do Conhecimento.

Diante deste novo padrão a Arquitetura deve mudar de pronto. Professor e aluno não deverão estar mais separados por um Tablado. O Educador-Mediador e os alunos que produzirão o conhecimento, e que não mais o receberão pronto e acabado das mãos magnânimas do Mestre, podem estar agora no mesmo plano. Considera-se que o aluno não é mais o recipiente vazio, mas sim um ser humano cheio de especificidades, com as quais, inclusive, deve aprender o professor. Cada aluno possui vivências que os outros não têm, e que o próprio professor também não possui. Neste sentido, todos – alunos e professor – são agentes igualmente importantes para a construção de um conhecimento que será elaborado ali, pela primeira vez, como produto novo elaborado por um grupo de trabalho que tem as suas próprias singularidades.

Neste novo modelo de Ensino, o Conhecimento jamais pode coincidir meramente com a Informação. Quando muito, a informação é o material do qual se parte ou ao qual se chega, é o meio através do qual o conhecimento se elabora, em alguns casos um subproduto. Não mais que isso. O que importa no Ensino centrado na ‘produção do conhecimento’ não pode ser nunca a informação, mas sim o que você fará com a informação, como você irá conectar informações dispersas para produzir algo novo, algo que não estava previsto, algo que só poderia ter sido produzido por aquele grupo, e não por outro.

Para dar um exemplo dos mais banais no Ensino de História, não existe, a partir desta perspectiva, qualquer sentido em propor uma pergunta como “Quem descobriu o Brasil”

para obter como resposta “Pedro Álvares Cabral”. Iniciar um processo de produção do conhecimento é, por exemplo, propor uma desconstrução desta pergunta, questionar os seus limites, a ideologia que a construiu; é tentar identificar quem fez pela primeira vez este tipo pergunta, quem continua a fazê-la nos dias de hoje ... com que finalidades, para moldar que tipo de mentes e para impor sutilmente que formas de sujeição. Produzir conhecimento a partir deste mais banal clichê do Ensino de História do Brasil é propor substituições nas palavras que constituem essa pergunta: é perguntar se o Brasil foi descoberto ou foi invadido.

Este exemplo deve ser entendido como uma metáfora para questões mais complexas. O mais importante é perceber, para qualquer questão imaginável, que a postura de Ensino antiga, pouco sintonizada com os novos tempos, consiste em impor autoritariamente a transmissão do conhecimento, ou então – da perspectiva do aluno – aceitar passivamente essa mesma transmissão do conhecimento. Quando um aluno vai à Internet para fazer um trabalho, e copia e cola integralmente o texto que está postado em alguma página da web, sem sequer indagar os seus limites, ele não está se envolvendo em um processo de produção de conhecimento, está meramente concordando em ser o pólo passivo de uma transmissão do conhecimento. Usar a Internet para copiar e colar informação é usar uma ferramenta moderna para reproduzir uma postura antiga, é sintonizar-se com os tempos pré-jurássicos em que o Professor passava o tempo inteiro de uma aula escrevendo no quadro-negro algo que queria transmitir, e os alunos copiavam passivamente.

Usar a Internet para produzir conhecimento, e não para meramente aceitar a transmissão de conhecimento, é comparar informações de origens diversas, conectá-las, problematizá-las, utilizá-las como meio para produzir um novo texto. Produzir conhecimento é fazer algo com a informação, e não simplesmente transferi-la da tela de um computador para a folha de papel impresso através de um processo em que praticamente não ocorreu uma maior intervenção da inteligência e da criatividade. Não é a ferramenta que precisa ser moderna; as cabeças – dos alunos e professores – é que têm de ser modernas⁷.

Mas voltando ao pólo que nos interessa neste momento, o Professor, é preciso lembrar que no modelo em que o conhecimento é produzido, e não transmitido, não há como o Educador prever rigorosamente o que acontecerá em um determinado Curso. Se o conhecimento não aparece como um produto que já estava pronto e acabado antes de tudo começar, não há como fixar etapas rigorosas e inflexíveis, ou como exigir resultados que já haviam sido previstos de antemão, para finalmente premiar e punir conforme a aproximação ou distanciamento em relação a parâmetros previamente idealizados. Premia-se o processo, a capacidade de construir algo novo, de dar algum sentido a informações que não são mais do que materiais de passagem.

Os próprios modelos de avaliação devem ser agora revistos. Se a produção de conhecimento é em todos os tempos e na própria vida uma atividade interativa, onde os agentes e os meios se comunicam, propor uma Prova para ser feita em estado de isolamento em relação aos outros e aos livros parece ser despropositado. Se o importante não é a informação que está no livro, mas sim o que será feito com a informação que está no livro, porque exigir que o aluno retenha na memória descartável dados que logo desaparecerão de sua mente e concentrar os objetivos do processo avaliativo na mensuração destes dados? Quando é priorizado o processo de ‘produção do conhecimento’, pode desaparecer a necessidade

de controle exercido a partir de um ponto centralizado ocupado pelo Professor, e com isto desaparecem as já mencionadas formas de resistência a este controle.

Para além dos aspectos até aqui discutidos, é preciso notar que quando se ultrapassa do modelo em que o conhecimento é transmitido linearmente do Professor para cada aluno individualmente, e se atinge o modelo em que o conhecimento é produzido interativamente por todos, as relações entre Professor e Aluno deverão se transmutar. Agora é permitida uma aproximação, a afetividade não é um entrave para os processos de controle, o distanciamento não é mais uma virtude.

De modo simplificado e esquemático, eis aqui um modelo novo de Ensino que via de regra é enaltecido nos Encontros que discutem a Ensino e a Aprendizagem. Ninguém quer ficar no lado da 'transmissão do conhecimento', todos pretendem ser os colaboradores de uma nova era em que o que se busca é a 'produção do conhecimento'. Metaforicamente falando, ninguém declara ter saudades das antigas salas de aula onde um tablado separava o professor e seus alunos. Todos estão perfeitamente adaptados à nova Arquitetura do Ensino. Mas aqui se pergunta: quantos de nós não reconstruímos o tablado imaginariamente através de um gesto que nos separa definitivamente do aluno, de uma ridicularização à pergunta que fez o aluno ao buscar esclarecimento para suas dúvidas, de uma maneira de falar que se quer incompreensível e que reconstrói o tablado a partir da própria língua, de um título de mestre ou doutor que é ostentado de maneira arrogante para mostrar ao aluno que ele está abaixo do Professor, este detentor máximo do conhecimento?

Esse Ensino antigo, das salas de aula com espaços hierarquizados, estará, assim, tão distante no tempo, ou convive lado a lado com as práticas e posturas mais modernas de Ensino? Não estaremos vivendo em um mundo cindido, onde ao lado das propostas realmente inovadoras o Antigo também se disfarça no Novo através de novos materiais para disfarçar antigas práticas, da proliferação de esclerosadas idéias que renascem através novos discursos, de maneiras sutis de impor e perpetuar velhas hierarquias através de uma arquitetura de Ensino aparentemente mais democrática? Estas perguntas ficam no ar.

Notas

- 1 Entre algumas das mais importantes obras de Paulo Freire relacionadas ao campo educacional, ver: (1) Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 [manuscrito original em português: 1968]; (2) Freire, Paulo. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; (3) Freire, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; (4) Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; (5) Freire, Paulo. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez, 1995; (6) Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. / Sobre o pensamento de Paulo Freire, conforme a análise de outros autores, ver: (1) Barreto, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998; (2) Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981; (3) Cunha, Diana A. *As utopias na educação; ensaios sobre as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; (4) Damke, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995; (5) Scocuglia, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.
- 2 A idéia de que a Educação não se deveria restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado e pronto, e sim como algo que deveria ser produzido, inclusive a partir da própria vivência dos alunos, já aparece em Dewey (1859-1952), na primeira metade do século XX. Desenvolvimentos mais avançados da perspectiva de um conhecimento a ser construído, e não transmitido do professor para o aluno, ocorrem com vertentes que avançam por uma crítica social da educação, tal como a da Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, ou como as tendências progressistas libertárias, que vai encontrar seus expoentes mais significativos em nomes como Ferrer y Guardia (1849-1909), Célestin Freinet (1896-1966), Michel Lobrot, Vasquez, Oury, entre outros. Sobre a Pedagogia Libertária de Ferrer y Guardia – que culmina com a criação da ‘Escola Moderna’ em 1901 e com a fundação em 1907 da Liga Internacional para a Educação Racional da Infância – ver SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente de Francisco Ferrer Y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003. Sobre Célestin Freinet, ver Freinet, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975. Para as idéias de Michel Lobrot, ver (1) Lobrot, Michel. *Para que serve a escola?*. Lisboa: Terramar, 1995 e (2) Lobrot, Michel. *Pedagogia Institucional: la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas, 1980. Para as propostas de Vasquez e Oury, ver Oury, Fernand e Vasquez Aida. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux: Maspero, 1967.
- 3 As tendências de ensino centradas na transmissão do conhecimento, na verdade bem vivas na prática escolar em nossos dias, podem ser indicadas pelas tendências ‘Liberal Tradicional’ e ‘Liberal Tecnicista’, esta última encontrando alguma influência das idéias behavioristas de Skinner. No Brasil, esse modelo foi reforçado pela Ditadura Militar, a partir de medidas para uma reforma educacional do final dos anos 1960, embora o modelo tecnicista já estendesse sua influência nos meios educacionais brasileiros desde meados dos anos 1950.
- 4 Se podemos situar mais confortavelmente no âmbito dos modelos de ensino baseado na transmissão de conhecimento as tendências liberais tradicional e tecnicista, e se podemos situar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e as pedagogias libertárias como modelos que se voltam para a produção do conhecimento, já as tendências liberais renovadas – possíveis de serem ilustradas com as propostas de Dewey, Montessori, Decroly e Coussinet – já podem ser compreendidas como situações intermediárias, que trabalham com perspectivas encontráveis em cada um dos dois modelos-limites. Assim, certas práticas recorrentes no seio destas tendências – como a idéia de “aprender fazendo”, a priorização do trabalho em grupo, ou a idéia de que o aluno retém aquilo que é conquistado pela descoberta pessoal – aproximam estas tendências do campo da “produção do conhecimento”. Também a tendência renovada não diretiva, proposta por Carl Rogers, ao propor uma educação centrada no aluno, aproxima ainda mais este modelo do campo que estamos qualificando como “produção

do conhecimento” por oposição à “transmissão do conhecimento”. Um outro exemplo: a tendência “Crítico-Social dos conteúdos”, embora trabalhe com a idéia de que os conteúdos são realidades exteriores aos alunos que devem ser assimiladas, trabalha com a idéia de que não é preciso transmitir esses conteúdos simplesmente, mas ligá-los à sua significação humana e social – o que já constitui em um passo para a forma da idéia pura e simples de que o Ensino deve se basear na transmissão de conteúdos. Estes são alguns exemplos ao nível de tendências teóricas do Ensino. Vale ainda lembrar que, da mesma forma, na sua experiência cotidiana concreta os professores costumam trabalhar com uma mescla possível de atitudes que podem ser relacionadas a um e a outro dos dois modelos que estamos dicotomizando, mesmo porque têm que se adaptar ao contexto institucional, legal e também à sociedade que os envolve e que se reflete também em um certo modelo de aluno produzido a partir do ambiente familiar e social. Para as idéias de Dewey, ver *Dewey, John. Democracia e educação*, São Paulo: Nacional, 1979 [original: 1916]. Para as idéias propostas por Carl Rogers, ver *Liberdade para Aprender*, Belo Horizonte: Interlivros, 1975 [original: 1969]. Para a tendência “Crítico-Social dos conteúdos”, ver Snyders, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classe*. Lisboa: Ed. Moraes, 1977.

- 5 Para uma reflexão sobre sistemas de avaliação ver (1) Berbel, Neusi Aparecida Navas. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: Ed. UEL, 2001; (2) Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994; (3) Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. Revista de Educação AEC. Brasília: volume 15, nº60, p.23-37, abr/jul, 1986; (4) CAMARGO, Alzira Leite Carvalhaes, *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Campinas: Unicamp, 1996 (Tese de Doutorado); (5) Hoffman, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993; (6) Sordi, M.R.L. “Alternativas Propositivas no campo da avaliação: por quê não?”. in: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia L.M. (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001; (7) Haas, Célia.M. “Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem” in: Meneses, J.G.C. e Batista, S.H.S.S. (Orgs). *Revisitando a prática docente interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003; (8) Romanowski, J.P. e Wachowicz, L.A. “Avaliação Formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?”. IN: Anastasiou, L.G.C. e Alves, L.P. (Orgs). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville,SC: UNIVILLE, 2003.
- 6 Para uma reflexão sobre a Cola, ver (1) Martins, Vicente. *Para uma Postulação do Direito de Colar*. K-Plus, 2008. <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=269&rv=Literatura>. (2) Martins, Vicente. *Como a Escola deve encarar a Cola*. Usina de Letras, 2008. http://www.usinadaspalavra.com/ler.php?txt_id=64828. (3) Martins, Vicente. “A Cola como Direito do aluno de aprender como quer”. *Espaço Acadêmico*, 2008. http://www.espaçoacademico.com.br/037/37pc_martins.htm. (4) Silva, G. A. ; Rocha, Marina Monzani da ; Otta, Emma ; Pereira, Yevaldo Lemos ; Bussab, Vera Silvia Raad . “Um estudo sobre a prática da cola entre universitários”. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 1, p. 18-24, 2006. (5) Thums, Jorge. *Cola online e ética no conhecimento*. Salamanca/Espanha: Ulbra, 2002..
- 7 Assim, quando o professor propõe uma questão não-problematizada, não deixa de estar fazendo um convite a estes artifícios não-criativos. Se proponho uma questão como “fale sobre a Revolução Francesa”, estou convidando o aluno mais preguiçoso a copiar um texto já pronto. Mas se proponho uma questão problematizada como “compare a Revolução Francesa com a Revolução Inglesa”, fecho automaticamente os caminhos da mera reprodução de informações e textos extraídos de algum lugar.

Referências

- Barreto, Vera. (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Berbel, Neusi Aparecida Navas. (2001). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: EdUEL.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Cunha, Diana A. (1985). *As utopias na educação; ensaios sobre as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Damke, Ilda Righi (1995). *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes.
- Dewey, John (1979) [original: 1916]. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Freinet, Célestin (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, Paulo (1996).. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haas, Célia.M. (2003). “Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem”, In: *Revisitando a prática docente interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*, Editado por: Meneses, J.G.C. e Batista, S.H.S.S. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hoffman, J. (1993). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lobrot, Michel. (1980). *Pedagogia Institucional: la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lobrot, Michel (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (1994). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (1986). Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo, Revista de Educação AEC, Brasília: volume 15, nº60, p.23-37.
- Camargo, Alzira Leite Carvalhaes. (1996), *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Campinas: Unicamp, 1996 (Tese de Doutorado).
- Martins, Vicente (2008). *Para uma Postulação do Direito de Colar*. K-Plus. Endereço: <http://kplus.cosmo.com.br/matéria.asp?co=269&rv=Literatura>. Acesso em: 28.07.2011.
- Martins, Vicente. (2008). *Como a Escola deve encarar a Cola*. Usina de Letras. Endereço: http://www.usinadaspalavras.com/ler.php?txt_id=64828. Acesso em: 28.07.2011.
- Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 2, n. 2, p. 109-118, jul./dez., 2011

- Martins, Vicente. (2008). “A Cola como Direito do aluno de aprender como quer”. *Espaço Acadêmico*, 2008. http://www.espacoacademico.com.br/037/37pc_martins.htm. Acesso em: 28.07.2011.
- Oury, Fernand e Vasquez, Aida. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux: Maspero.
- Rogers, Carl. (1975) [original: 1969]. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Romanowski, J.P. e Wachowicz, L.A. (2003). Avaliação Formativa no Ensino Superior: que resistências manifestam os professores e os alunos”, In: *Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Editado por Anastasiou, L.G.C. e Alves, L.P. Joinville: UNIVILLE.
- Safón, Ramón. (2003). *O racionalismo combatente de Francisco Ferrer Y Guardia*. São Paulo: Imaginário.
- Silva, G. A. ; Rocha, Marina Monzani da; Otta, Emma; Pereira, Yevaldo Lemos ; Bussab, Vera Silvia Raad. (2006). Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 1, p. 18-24.
- Scocuglia, Afonso Celso. (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Sordi, M.R.L. (2001). “Alternativas Propositivas no campo da avaliação: por quê não?”. in: *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Editado por: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia L.M. Campinas: Papirus.
- Snyders, Georges. (1977). *Escola, Classe e Luta de Classe*. Lisboa: Ed. Moraes.
- Snyders, Georges. (1974). *Pedagogia Progressista*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Thums, Jorge. (2002). *Cola online e étic no conhecimento*. Salamanca/Espan