

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM UM PAÍS NÃO EMANCIPADOR

Pedro Demo¹

Renan Antônio da Silva²

Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega³

Felipe Freitas de Araújo Alves⁴

Resumo:

Hoje, quase todo país tem uma educação primária universal, em princípio comparável. Sistemas externos de avaliação, como do PISA, reforçam esta pressão ingentemente. Na outra ponta, há universidades em toda parte, também com um formato acadêmico relativamente similar, ainda que os níveis sejam extremamente desiguais. Esta padronização, contudo, não consegue ocultar desigualdades gritantes, ou seja, formatos podem ser similares, mas a qualidade persiste absurdamente desigual. Entre a universidade de Harvard ou MIT, duas das mais qualitativas do mundo, e outras milhares mundo afora em países em desenvolvimento, sobretudo em regiões muito atrasadas, há pouca aproximação, a não ser formalmente: ambos os extremos se dizem universidade, mas, em termos de qualidade, são gritantemente dissimilares. Na biodiversidade, isto não seria propriamente problema: o indígena mais recluso na floresta e um lorde inglês ou um detentor de Nobel são parte da mesma espécie, e, a rigor, um não deve nada ao outro; são diversos, não inferiores. Teria aquela universidade do fim do mundo de ser igual à de Harvard ou MIT?

Palavras –chave:

Educação. Ensaio. Socialização.

EMANCIPATORY EDUCATION IN A NON-EMANCIPATING COUNTRY

Abstract:

Today, almost every country has a universal primary education, in principle comparable. External evaluation systems, such as PISA's, reinforce this pressure considerably. At the other end, there are universities everywhere, also with a relatively similar academic format, although the levels are extremely uneven. This standardization, however, fails to hide glaring inequalities, that is, formats may be similar, but the quality remains absurdly uneven. Between Harvard University or MIT, two of the most qualitative in the world, and thousands more around the world in developing countries, especially in very backward regions, there is little approximation, except formally: both extremes are said to be universities, but in terms of quality, they are blatantly dissimilar. In biodiversity, this would not be a problem: the most reclusive indigenous person in the forest and an English lord or Nobel holder are part of the same species, and, strictly speaking, one owes nothing to the other; they are diverse, not inferior. Would that doomsday university have to be like Harvard or MIT?

¹ Doutor em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha. Professor titular aposentado da Universidade de Brasília. E-mail: lepp@rc.unesp.br

² Doutor em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. UNIS; UNIFAM. E-mail: r.silva@unesp.br

³ Doutora em Direito pela Pontíficia Universidade Católica de São Paulo/SP. Universidade de Ribeirão Preto. E-mail: mcvidotte@uol.com.br

⁴ Mestre em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP – E-mail: felipe.jhs@hotmail.com

Keywords:

Education. Test. Socialization.

EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN UN PAÍS NO EMANCIPADOR

Resumen:

Hoy, casi todos los países tienen una educación primaria universal, en principio comparable. Los sistemas de evaluación externa, como el de PISA, refuerzan esta presión considerablemente. En el otro extremo, hay universidades en todas partes, también con un formato académico relativamente similar, aunque los niveles son extremadamente desiguales. Sin embargo, esta estandarización no logra ocultar desigualdades evidentes, es decir, los formatos pueden ser similares, pero la calidad sigue siendo absurdamente desigual. Entre la Universidad de Harvard o MIT, dos de las más cualitativas del mundo, y miles más en todo el mundo en países en desarrollo, especialmente en regiones muy atrasadas, hay poca aproximación, excepto formalmente: se dice que ambos extremos son universidades, pero en términos de calidad, son descaradamente diferentes. En biodiversidad, esto no sería un problema: el indígena más solitario del bosque y un lord inglés o Nobel son parte de la misma especie y, estrictamente hablando, uno no le debe nada al otro; son diversos, no inferiores. ¿Esa universidad del fin del mundo tendría que ser como Harvard o el MIT?

Palabras clave:

Educación. Prueba. Socialización.

Introdução

Esta tensão tão importante na qualificação da sociedade, sobretudo igualitária, participativa, democrática, republicana, aparece em família. Os pais querem que seus filhos sejam criaturas brilhantes, únicas, autônomas, mas nem tanto, porque ninguém é de ferro! Num lado, educação é socialização, o processo pelo qual amansamos as crianças, domesticando-as para a vida hipócrita em sociedade: é preciso saber comportar-se conforme as expectativas dominantes, aprender a mentir, a disfarçar, a fazer de conta... Noutro, seria tão melhor se as relações sociais fossem transparentes, verdadeiras, confiáveis, mas isto pede rebeldia. Em geral os pais suportam bem uma dose de rebeldia, porque percebem que os filhos precisam conquistar seus espaços e oportunidades, mas temem ter de lidar com criatividade além da conta. Ter filhos muito criativos é muito bom, mas é melhor que estejam em outras famílias, não na própria! Predomina em educação, de longe, o lado domesticador, já que o processo de encaixe nas normas e expectativas sociais sobrepõe-se ostensivamente, fazendo com que disciplina seja mais efetiva do que liberdade. A escola apenas prolonga esta socialização, e, como instituição, é disciplinadora, controladora, vigiadora, redundando na “docilização dos corpos” (Foucault, 1977). No entanto, mesmo reconhecendo os riscos da

socialização, esta é um processo crucial na vida de todos, porque, ao final, viver é conviver. A singularidade de cada estudante não pode ser erigida à custa da convivência, que, ao final, é razão maior de ser.

Questão crucial é o acesso desigual à educação, em geral exacerbado pela privatização e, nesta, pela escola privada. No *welfare state* mais legítimo, educação não se compra, nem se vende, por ser direito fundamental demais. Em outros países capitalistas, educação privada se impôs como direito privado, o mesmo da propriedade privada que foi definida como o direito dos direitos, por ser parte integrante da emancipação privada. Em países como os Estados Unidos, a reforma educacional tem, como norte maior, não o direito universal à educação, mas a privatização, no contexto duro neoliberal. Disso resultaram algumas iniciativas privatizantes como *charter schools* (escolas entregues oficialmente [por um acordo legalizado, daí a noção de *charter* ou carta] à gestão privada ou privatizada, para serem recuperadas em contexto típico neoliberal), ou *voucher school* (permissão para frequentar escola privada, com custos pagos pelo setor público), ou *home schooling* (escola domiciliar – permissão para o aluno estudar em casa, sob auspícios do país ou tutores contratados, comparecendo à escola apenas para as provas). São iniciativas tipicamente privatizantes, que valorizam o direito privado de escolha (Carnoy et alii, 2005), ignorando o valor formativo da escola pública vista como patrimônio público (Lubienski & Lubienski, 2013). A escola privada traz a mensagem crua e supremacista de que a elite não aceita a escola para todos. Do ponto de vista privatista liberal, existe certamente o direito de escolha, sobretudo aos olhos dos pais, mas do ponto de vista da república, não faz sentido haver cidadãos de primeira e de segunda. O *welfare state* resolveu o problema com oferta de alta qualidade pública, o que tornou ocioso ou oneroso pagar uma escola privada.

Igualitarismo

Igualitarismo é um termo sociológico ou antropológico forjado para lidar com uma das ambiguidades mais gritantes da sociedade: como dar conta da igualdade e da diversidade, ao mesmo tempo. A democracia, no eco do modernismo iluminista e científico, aceitou que todos são iguais perante a lei, sem distinções e isto hoje consta de toda Constituição. No entanto, as pessoas e sociedades não são apenas iguais; são enfaticamente diversas, dentro de um dos atributos mais notáveis da vida: a *biodiversidade*. As sociedades conhecidas não são iguais; são todas hierárquicas, algumas ostensivamente, em parte por conta de nossa origem nos grandes macacos: estes são terrivelmente hierárquicos, violentos (Waal, 2000), embora

haja versões menos dramáticas, como dos bonobos (Waal, 2017; 2019). O movimento feminista primeiro voltou-se para a igualdade de gênero, mas logo se deu conta que a diferença de gênero tinha importância idêntica. A partir daí, pleiteia a igualdade e a diferença, no mesmo diapasão (Harding, 1998; 2006; 2011; 2015). Em termos biológicos, não se trata de defender uma natureza humana fixa, como quer o positivismo (Pinker, 2002), mas plástica (Costandí, 2016), ou seja, evolucionária: há um equipamento físico dado, a hereditariedade, o ambiente, mas, daí para frente, não cabe o determinismo científico. É por isso que se entende como avanço civilizatório a capacidade das sociedades de moderarem a desigualdade social dentro de estruturas mais igualitárias, democráticas e republicanas, primeiro, na regra do *welfare state* de colocar pelo menos metade no meio da pirâmide socioeconômica, depois, alargando este espectro para que predomine a inclusão amplamente (Piketty, 2020).

Sociedades são facilmente supremacistas, como foi o colonialismo eurocêntrico: emancipou-se com apoio da modernidade científica e industrial, mas coibiu a emancipação dos outros, impondo-se como modelo civilizatório único e superior. Por isso mesmo, as democracias e repúblicas guardam ranços visíveis de produção de privilégios, porque há os donos do poder que não cedem. As próprias Constituições, mesmo autodeclarando-se “cidadãs, como a brasileira, são um antro de privilégios (Demo, 2019). Educação – supõe-se candidamente – poderia concertar isso, à medida que forma cidadãos capazes de reagir, questionar, mudar. Até pode ser, mas a tendência de longe mais provável é privilegiar os privilegiados. Não custa reconhecer que a invenção da democracia e da república foi espetacular, que honra a Europa e seu Esclarecimento. Vivemos hoje em condições bem mais favoráveis nos países, apesar dos atrasos atávicos supremacistas e capitalistas (Pinker, 2018; 2011). Um dos indicadores mais potentes desse avanço é precisamente educação, mesmo tão torta, como a do PISA: no IDH, o indicador mais significativo continua sendo educação.

No entanto, o que marca educação em suas entranhas, não é a igualdade de oportunidades, mas seu privilegiamento. Esta visão foi parte da “educação reprodutivista” althusseriana (Bourdieu & Passeron, 1975), agora reconhecida como determinista e imprópria, mas persiste na percepção de muitos educadores de que o sistema de ensino contém, em seu coração, a maldição da exclusão (pedagogia como efeito de poder – Popkewitz, 2001). Vemos isso estarecidos nos resultados do Ideb, mesmo muito questionáveis: quase ninguém aprende bem; é uma exclusão cavalara, sarcástica. A escola que temos cumpre a função abjeta de colocar o pobre no seu devido lugar: subalternidade acachapante. O que mais impressiona é que muitos educadores que se querem críticos, esclarecidos, modernos, abonam esta condição,

negando-se a reconhecer que o ensino praticado na escola é absurdo, nojento. Ajudamos a enforçar os alunos marginalizados, num sistema de ensino agressivamente seletivo e impiedoso, por amor à vanglória do profetismo idiota da aula instrucionista (Demo, 2020). Não é assim que educação resolve todos os males, porque nenhuma política pública é capaz disso, mas poderia ajudar bem mais, não fosse uma mentira deslavada pública e oficial.

A noção de igualdade de oportunidades é cínica, porque oportunidade só é “oportuna”, se for vantajosa. Ninguém adere a programas educacionais para “ser igual”, mas para se distinguir (Bourdieu, 2007). Se igualdade de oportunidades é farsa, podemos “**equalizar**” oportunidades, desde que partamos da condição concreta do excluído, de seus déficits, e trabalhemos sua superação sistematicamente. Não adianta oferecer a mesma escola; ela vai confirmar a exclusão. Cumpre oferecer alternativa, profundamente alternativa.

Desafios ingentes

O instrucionismo é tão avassalador em educação, que a prioridade do educando é ignorada, em favor de um cardápio igual para todos, cuja medida é a aula. Se realmente nos comprometemos com a aprendizagem do estudante, este é o ponto de partida, define os procedimentos, determina o sentido da avaliação formativa, exige alerta permanente em torno de seu desempenho personalizado. Não faz sentido considerar que, oferecendo-se aulas na escola, estejamos *ipso facto* atendendo à igualdade de oportunidades, não só porque postulamos uma educação com efeito automático, que não existe, mas sobretudo porque fazemos a escola girar em torno da transmissão de conteúdos curriculares, mesmo sem aprendizagem mínima. Na comunidade de aprendizagem, todos são relevantes (Pacheco, 2014), naturalmente, não sendo o caso alegar que a escola tenha um centro (o aluno) e o resto é periferia. O aluno é a razão de ser da escola, por certo, mas o cenário é definido pela complexidade dos laços comunitários que precisam estar direcionados para o desafio de aprender. Focamos os estudantes, mas todos são aí aprendizes e pedagogos, em intersubjetividade recíproca. Em parte, porém, o acento sobre os estudantes é compreensível, porque a escola é devotada a algo em si esdrúxulo: transmissão de conteúdo. Esta é instrumental e não precisa da escola para tanto, já que conteúdo, ainda mais hoje com as TICs, está disponível astronômicamente na web. A transmissão, porém, é usada não tanto para arrumar o efeito curricular imposto, mas para centralizar tudo no professor, que se arvora em porta de entrada do céu: o estudante só aprende se o professor der aula. Olhando o cenário nacional, aula temos, de sobra. A aula, contudo, não combina com aprendizagem, não porque

não possa – há aulas que são úteis à aprendizagem – mas porque ignora o direito do estudante de aprender. A instrução direta, tão badalada pelo positivismo educacional (Zhao, 2018), está centrada, obcecadamente, na transmissão de conteúdo, conservando o estudante objeto de absorção, à revelia de todas as teorias pertinentes de aprendizagem.

Esta situação se torna grotesca em momentos como da atual pandemia (escrevo em setembro de 2020), porque só escutamos a preocupação com perder aula, questão também batida pela imprensa que só lamenta a falta de aula. Dificilmente se escuta que a grande questão nunca foi perder aula – os dados do Ideb indicam claramente que não se perde nada perdendo as aulas ministradas nas escolas (Demo, 2020) – mas deixar de aprender. Aula offline é logo substituída por aula online, linearmente, como se, batizando o filho na pia digital, ele se cristianizasse. Lembremos que, quando aumentamos o EF em um ano, o resultado foi obscuro: não melhoramos em nada a aprendizagem, já que os AF continuam estagnados. Simplesmente dificultamos a vida do estudante, para glória docente que agora pode dar ainda mais aulas. Não estamos, então, conseguindo convencer a sociedade de que o compromisso que constitui a importância mais real da escola não é transmissão de conteúdo, mas aprendizagem autoral (Demo, 2015; 2018).

Podemos aquilatar o disparate instrucionista em exemplos de educação alternativa formal que precisamos garantir a minorias, como indígenas, migrantes, presos ou mesmo jovens e adultos, agricultores na área rural etc. Tomemos os indígenas, que são um dos casos mais complexos, em especial pela diferença marcante de expectativa cultural e diferença histórica. O sistema de ensino tende a cruamente inserir os indígenas na escola canônica, sem tomar conhecimento da condição indígena, quando esta não é apenas enxovalhada como atraso. Uma das razões da escolarização seria precisamente domesticar os indígenas na cultura dominante, apagando sua história e identidade. Como os indígenas possuem seus sistemas próprios de educação das crianças e adolescentes, mesmo não tendo “escola”, cumpre sempre negociar o que seria para eles importante na escola do branco, para que esta não seja uma arapuca sociocultural. Alguma coisa, no entanto, se faz, quando se oferecem docentes que manejam suas línguas próprias, se arquitetam materiais didáticos condizentes culturalmente, se organiza a escola em torno de suas expectativas de convivência etc. Fundamentalmente, porém, a tendência é “colonizar” o indígena, acrescentando-se a isto o despreparo do sistema dominante em entender e oferecer algo adequado à vida indígena. O que define a escola indígena não são os rituais formais vigentes escolares, mas a oportunidade de aprendizagem autoral dos indígenas, o que de imediato e por óbvio exige uma escola construída à sua

imagem e semelhança, incluindo decisão própria dos indígenas sobre como seus filhos vão ser tratados, como a aprendizagem é gerida e promovida, quais adaptações e proposta deles é o caso sempre acolher, de sorte que a escola deve ser, literalmente, **dos** indígenas.

Os indígenas podem não querer aula, por acharem que não é procedimento motivador o suficiente para seus filhos. Podem não aceitar prova como fazemos, pois teriam outra visão de como garantir o direito de aprender. Podem não apreciar sala de aula, porque preferem algo mais ao ar livre, mais solto, mas inserido na natureza. Podem não gostar da didática dominante, porque acham que os filhos precisam participar ativamente, não ficar escutando alguém falar, para depois devolver o que memorizaram. Assim, escola indígena precisa ser uma invenção autônoma da comunidade indígena, sendo papel da sociedade dominante de cooperar com isso, não de oferecer um cavalo de Troia. Percebemos aí que é papel dos docentes e dos responsáveis pela educação pública começar pela aprendizagem, antes de se meterem a “ensinar”: é preciso aprender com os indígenas o que vai ser educação indígena. Esta não será arremedo esquelético de procedimentos instrucionistas, não só porque não trazem aprendizagem, mas sobretudo porque violentam a identidade cultural. Não faz sentido chegar com pacote pronto, aulas pré-definidas, conteúdo a serem repassados, procedimentos compulsórios, porque o direito deles é de aprender, não se alinhar aos brancos como civilização em extinção. Disso se trata: a escola não pode ser um expediente a mais para apressar a extinção indígena (Faria, 2020).

Neste contexto vemos o embate clássico, nunca superado, do colonialismo eurocêntrico, supremacista, incapaz de considerar outras culturas como patrimônio fundamental dos interessados, não inferior, mas diverso e essencial. A tentação de domesticar os indígenas é avassaladora, porque está na alma europeia está supremacia doentia. A própria universidade, filha ínculta da Europa acadêmica, propende acintosamente a adotar postura repressora e evangelizadora, preferindo sempre reproduzir os rituais da escolarização dominante, em geral a ferro e fogo, a acolher o direito de aprender dos indígenas, como autores de sua história e identidade. Certamente, os indígenas não conseguem manter-se indefinidamente em sua identidade e história, porque a civilização dominante, corrosiva inclemente, vai solapando o modo de ser indígena, visto sempre como inferior, não como diverso. Mas a escola precisa postar-se como chance de resistência e desenvolvimento dos valores culturais próprios, buscando modos decentes de convivência.

Outro exemplo de escola alternativa é a oferta que fazemos a adolescentes privados de liberdade, que têm o direito constitucionalizado à educação. Trata-se de adolescentes com

antecedentes criminais que resultaram na supressão da liberdade, e, uma vez detidos, precisam cumprir a escolarização obrigatória. O sistema de ensino, impávido, estúpido, sobranceiro, postula oferecer o mesmo cardápio instrucionista da escola a quem não pode ser considerado aluno comum, já que vive circunstâncias especiais que dificultam extremamente a armação de ambientes adequados de aprendizagem. Com certeza, aquela aula instrucionista, de cima para baixo, de fora para dentro, copiada para ser copiada, não vai interessar a este adolescente tão atormentado com tantos outros problemas lancinantes e sem convívio familiar. Mas é isto que se oferece, em geral, em ambiente estereotipado – alega-se sempre que até com um lápis os adolescentes se matam – prisional, tenso, dramático, que não permite aproximação com os professores ou é arriscado tentar. Em vista disso, professores recebem um acréscimo salarial (por conta do risco), o que é pertinente, mas o sistema não cai em si. Ao invés de buscar, por todos os meios, oferecer uma chance de aprendizagem que parta da condição do *aprendido* e possa embasar-se em motivação intrínseca para participar, tenta-se enfiar goela abaixo o mesmo instrucionismo que não só é imbecilizante, mas repelente. Educação é vista pelo adolescente como nova imposição, cerceamento, não como momento de libertação, expressão, troca. Para se chegar a isso, mesmo que seja tão difícil e até mesmo pouco provável, os professores precisam virar-se pelo avesso, esquecer o sistema idiota do qual são parte, e tentar outras abordagens, que começam com ganhar a confiança deles, para que seja viável um relação pedagógica, não prisional. Está claro que os adolescentes só vão participar com motivação própria se o ambiente permitir seu protagonismo, criatividade, iniciativa, que não só preenche melhor tempo, mas sobretudo porta algum sentido da vida.

Exemplo particularmente marcante é a balela disseminada da “escola inclusiva”, onde alunos portadores de necessidades especiais são acolhidos nas classes comuns, sem separação (Demo, 2019a). A ideia é constitucional, claramente: deficientes têm o mesmo direito. Mas as condições podem danificar por completo o projeto, quando feito afoito ou ligeiramente. Primeiro, é tolo presumir que, frequentando a escola, o deficiente esteja se emancipando ou aprendendo, porque o que menos acontece na escola é emancipação ou aprendizagem; pode ocorrer bem o contrário, na escola pobre para o pobre. Então, colocar na sala de aula comum não precisa ser vantagem nenhuma; ao contrário. Segundo o deficiente não tem apenas direito ao tratamento igual; tem, no mesmo diapasão, direito ao tratamento diferenciado. Só uma escola maluca poderá ignorar que o deficiente porta uma diferença que lhe é constitutiva e precisa ser encarada na plenitude. Pode, então, ocorrer que a escola, recebendo deficientes, os aloja na mesma sala de aula sem qualquer cuidado com as

diferenças, ouvindo a mesma aula, fazendo a mesma prova, todos juntos. A grande conquista que foi colocar todos os juntos vai se arruinando, à medida que, não se dando atenção à diferença, o deficiente se sente abandonado. Naturalmente, depende da deficiência; sendo deficiência física mais leve (dificuldade de andar, por exemplo), pode não interferir em nada na aprendizagem; mas se for deficiência mental, em geral há restrições à aprendizagem, exigindo cuidados especiais. Ademais, é comum que os docentes não tenham formação adequada para dar conta dessa exigência profissional, já que “deficiência” é uma categoria de enorme complexidade e decorrências práticas. Em termos práticos, a questão é esta: se o estudante comum aprende tão pouco, o risco de o deficiente aprender ainda menos é enorme. Estamos chamando de “escola inclusiva” a mesma escola, quando, para ser realmente inclusiva, teria de ser “outra”.

É interessante notar que a escola privada trata a questão de modo bem diverso da escola pública (Demo, 2019a). Enquanto nesta a tendência é acabar com escolas separadas para deficientes, com boas razões, na escola privada a tendência é bem mais lenta. Em parte, isto se deve a que famílias que pagam escola privada exigem que filhos deficientes tenham tratamento não só igual, mas diferenciado também. Não admitem tão facilmente que frequentando a mesma escola, a questão esteja solucionada. Então, na escola pública há risco maior de usar a cantilena da inclusão para livrar-se dos deficientes, largando-os em salas comuns sem outros cuidados, enquanto na escola privada as famílias exigem outros cuidados.

Aprendizagem informal

Explicitamente defendida pela OECD, ocorre numa variedade de lugares, como em casa, no trabalho e nas interações cotidianas e relacionamentos partilhados entre os membros da sociedade. Para muitos aprendizes, isto inclui aprender a língua, normas culturais e boas maneiras. Esta visão da aprendizagem depende de como se conceitua, para além dos espaços e tempos formalizados, legalizados, previstos de aprendizagem, indicando que aprender não é prerrogativa que acontece apenas quando adrede programada, mas, sendo parte da vida, confundindo-se com a vida, ocorre sempre, como condição de viver. É mais intensa na infância, quando a criança precisa aprender inúmeras atividades e disposições, incluindo falar, andar, inter-relacionar-se, entender os outros, comportar-se etc. É a fase da descoberta de tudo à volta, implicando dinâmicas incessantes de ordenamento mental, racionalização dos eventos, sequenciamentos históricos, condições sociais etc. No fundo, o conceito de aprendizagem informal implica uma reação à tendência de considerar que só aprendemos na

escola, em lugares específicos como igreja, encontros, rituais etc., de modo programado, também legalizado. Não há lugar nem tempo para aprender, porque todo lugar e todo tempo podem incluir aprendizagem. A ideia também reage à tendência de entender aprendizagem apenas como aquela feita em presença do professor, direcionadamente, o que em geral leva a estigmatizar outros modos de aprender, como à distância, online, sozinho, em fins de semana etc.

Com a tecnologia digital tornou-se mais claro que presença pode ser também virtual, ainda que muitos persistam em ver no ambiente virtual uma ausência. Ao final, quem estuda, pesquisa, elabora, ou faz qualquer atividade de aprendizagem, está presente, virtual ou fisicamente, condição que fará parte de qualquer ambiente de aprendizagem. **O que define aprendizagem são atividades de aprendizagem** (Demo, 2018), não presença docente ou de mediador particular, tempo e/ou espaço específico, formalidades disto ou daquilo, rituais formais assim ou assado. Esta visão não precisa desdenhar do mediador (professor), porque facilmente reconhecemos que professor, mesmo sendo fator externo, é o fator externo mais incisivo, de longe. Sua função, porém, não é de repassar conteúdos, mas de cooperar nas atividades de aprendizagem, ou seja, sua função é cuidar da autoria do aprendiz. Dar aula pode ocorrer, mas não tem importância maior nenhuma. Podemos perceber esta ambiência na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em geral considerada chance privilegiada de aprender, exercitada como autoria ostensivamente: o candidato não é vítima de aula, mas protagonista crucial de sua produção própria sob orientação e avaliação. Embora sejam procedimentos formais de aprendizagem, são oportunidades tramadas abertas, variadas, criativamente, ou seja, informalmente também: não existe lugar, tempo pré-determinado para aprender, deixando o candidato à vontade para protagonizar sua autoria, desde que a realize em tempo e com a qualidade acadêmica prevista. Seria esdrúxulo, para não dizer ridículo, postular que o candidato elabora sua pesquisa e tese obrigatoriamente na presença de um professor. Neste sentido, aprendizagem à distância sempre existiu e é a mais natural (Rogoff et alii, 2016).

Como somos evolucionárias e socioculturalmente aprendizes, as chances de aprendizagem são endêmicas, variadas, multifacetadas. Museu, por exemplo, é visto como ambiente informal de aprendizagem, prenhe de escolhas livres, tópicos potencialmente diversos e não padronizados, estruturas flexíveis, interação socialmente impactante e sem imposições externas de avaliação (Crowley et alii, 2014). Viagens de turismo podem também ser vistas como aprendizagem informal, à medida que somos expostos a experiências

diferenciadas de cultura, civilização, estruturas urbanas, belezas naturais etc. Nota-se, então, que aprendizagem não exige necessariamente um currículo, nem rituais avaliativos estereotipados, podendo ocorrer em ambientes abertos e livres, ou informais, já que aprender não depende de arranjos externos, mas da atitude do aprendiz. Por isso, sempre se recomenda que professores não tomem seus estudantes como tabula rasa, sendo prudente começar com aquilo que eles já conhecem ou imaginam conhecer. As chances de aprendizagem são, a princípio, infinitas e não delimitáveis, razão pela qual se reage ao monopólio da escolarização formal, porque o aprender escolar é apenas um dos formatos formalizados, em geral exageradamente formalizado. Por mais que escola tenha sido uma das grandes invenções da humanidade para cuidar ainda mais do futuro das novas gerações, não é lugar único de aprendizagem, nem necessariamente o melhor. Quem garante a aprendizagem, ao final, é o aprendiz, porque atividades de aprendizagem são tipicamente autopoieticas.

Muitos autores valorizam videogames como excelentes ambientes de aprendizagem, porque mais facilmente agitam motivações intrínsecas e usam bem a tática do scaffolding para suportar o avanço sistemático para etapas mais exigentes de performance. Em geral videogames (os assim ditos sérios) são aprendidos *inter pares*, embora a presença docente possa perfeitamente existir. Ao fundo, sempre foi praxe comum que jogo é parte importante da aprendizagem, em especial como entretenimento cotidiano que nos induz a exercitar perícias e expertises, dominar procedimentos, manter o foco e disciplina etc. Jogo é fundamental na vida inteira, mas em especial na infância (Mead, 1896). A relação com jogo da aprendizagem insiste em particular na importância da motivação intrínseca (Johnson, 1916. Jacks, 1932:1-2). E este modo de perceber aprendizagem conduz a reconhecer a noção de aprender a vida toda, como condição natural (Ullah et alii, 2012).

Sempre existiram os *autodidatas*, aquelas figuras que sabem aprender por si, não dependendo de ninguém, embora não seja o caso ignorar que o convívio social é fundamental também para os gênios. Entre os mais notáveis estão Darwin, um pesquisador enorme fora da academia, ou Leonardo da Vinci (engenheiro, cientista, matemático, arquiteto, pintor), Edison (inventor)... Referência muito importante é o reconhecimento generalizado de que as crianças revelam aptidão, por vezes exaltada, de aprender, experimentar, lançar hipóteses, duvidar, perguntar, razão pela qual se propõe começar a educação científica no pré-escolar (Linn & Eylon, 2011. Slotta & Linn, 2009). Toda esta curiosidade, porém, é sufocada nas etapas escolares, à medida que o ambiente escolar se formaliza, enrijece, estereotipa e a criança é literalmente silenciada. Ao fundo, contudo, o tema mais instigante da educação é o ímpeto de

libertação das limitações, de autonomia e autoria, mesmo que este ímpeto, deixado à sua sorte, seja maleficamente competitivo e destrutivo. Esta é a briga sem fim entre pais e filhos: os pais impõem limites ao comportamento dos filhos, porque sabem, de experiência sobretudo, que filhos sem limites prejudicam, antes de tudo, a si mesmos (tornam-se insuportáveis), e logo prejudicam a sociedade porque nunca se acomodam cooperativamente. Os filhos, por sua vez, buscam margens de liberdade, pulam a cerca quando podem ou acham que podem, fazem experimentos ousados e mesmo arriscados, embora tais “liberdades” estejam mais próximas dos meninos do que das meninas. A socialização das meninas ainda é restritiva essencialmente. O autodidata, não fosse a soberba tola que o alicia, indica que não precisa de ninguém – é seu maior erro: todos precisamos uns dos outros – porquanto “se virar sozinho”. Esta ideia reaparece no empreendedorismo, em si um chamado brilhante, mas cercado de riscos neoliberais extremos, ao assumir a predação social como base da economia.

Harari, em seu *Sapiens* (2015), analisa esta rebeldia ancorada em ciência e tecnologia, ou seja, em conhecimento desconstrutivo e reconstrutivo (daí ser o conhecimento mais emancipatório disponível, se for crítico autocrítico) (Demo, 2017; 2018a), acrescentando-se a isso a cooperação social. Em seu *Homo deus* (2017) explora a ganância humana desmesurada, o pecado do conhecimento (na alegoria do Gênesis), a volúpia do poder e prepotência, supremacia. Depreende-se disso que humanos precisam ser “domados” também – é um bicho perigoso demais para andar solto, precisa de socialização, comportamento, acomodação. Mas, no outro lado, educação atinge as raias da arte, da engenharia (pedagogia como engenharia do espírito) (Demo, 2020a), muito além da “evidência científica”, porque é um compromisso não só técnico, mas essencialmente de “cuidado”. É importante escudar-se em ciência para fazer educação, porque a pesquisa científica pode contribuir decisivamente, mas é um desencanto imaginar que educação é somente procedimento técnico, como é “dar aula”. Valores, compromisso, cuidado, formação são desafios sublimes, impagáveis. Lembremos que a reforma baseada em *No Child Left Behind* de W. Bush, lançada em 2001, embora tecnicamente muito presunçosa, não deu certo, porque nem só de ciência vive a sociedade (Horn & Wilburn, 2013). Este tecnicismo avassala também as avaliações externas de grande parte, como PISA ou Ideb, inspiradas na indústria global da educação, talvez eficiente em termos de competitividade e produtividade, mas um fracasso em termos formativos (Zhao, 2018; 2014).

Educação aberta

Desde que se inventou a **Universidade Aberta** (a mais badalada é a de Londres, fundada em 1969, hoje a maior universidade de graduação inglesa) (Perry, 1971. Purvis, 1979. Dalgleish, 1995), apesar dos arrepios tradicionalistas dos que exigem presença física exclusiva para aprender, esta modalidade só fez avançar, mesmo aos trancos e barrancos, tendo obtido, nas tecnologias digitais (aprendizagem online ou algo parecido), seu impulso maior e mais definitivo. De um lado, a reação tradicionalista indica o quanto a academia pode ser retrógrada, ao incensar-se a ponto de imaginar-se que, sem sua presença física e do estudante, não pode haver aprendizagem alguma, valendo isso também para academias de esquerda (já que a aula de ambos os lados é, em termos instrucionistas, a mesma). De outro, foi se tornando sempre mais claro que aprender depende de atividades de aprendizagem, substancialmente (Demo, 2018), não do lugar ou da hora, de formalismos burocráticos, de rituais repetitivos, de controle externo etc. As atividades de aprendizagem são conduzidas essencialmente pelos estudantes, sob orientação e avaliação docente (mediação), não sendo viável “causar” de fora e de cima a aprendizagem. Mas a academia continua achando que o determinante da aprendizagem é ela, em pessoa, como se fosse dona dessa dinâmica libertária evolucionária. Aí está a razão da fatuidade das “metodologias ativas” (Bacich & Moran, 2018), quando pensadas como artifícios para turbinar a aula, já que são, a rigor, iniciativas dos estudantes, insubstituíveis por qualquer mediação.

Pode ser bem mais complicado aprender “à distância”, primeiro, porque distância não é mesmo conceito pedagógico (a relação pedagógica pede presença física também, sendo insubstituível nos mamíferos e, por extensão, nos humanos) (Demo, 2020b), e, segundo, porque, sem supervisão, para quem está habituado a depender dela, muitos se perdem pelo caminho. Em vista disso, hoje preferimos argumentar que presença física é um tipo de presença (o padrão), mas presença virtual também é fundamental, sendo que a nova geração sequer distingue mais flagrantemente. Quem estuda à distância está presente virtualmente, como está presente o doutorando que passa dia na biblioteca estudando, ou viaja para colher dados e experimentar, e escreve sua tese em casa em seu computador. Esta polêmica muito inglória levou mais um golpe quando, no Enade de 2018, cursos que obtiveram nota 5 (a maior) na modalidade dita não presencial sobressaíram levemente (Demo, 2019b), indicando que é possível aprender bem em cursos online, pois isto depende das atividades de aprendizagem, não de um capataz que controla. Hoje, muitas universidades de ponta, como Stanford, Princeton, MIT, Berkeley oferecem cursos “à distância”, também de livre acesso,

sob a justificativa da democratização do acesso ao conhecimento acadêmico. Por isso, diriam alguns que educação aberta pode ser vista como a maior chance no modo em que pessoas aprendem desde a imprensa (Neurobonkers, 2012). Esta expectativa pode sugerir que os campi físicos podem recuar, e até mesmo desaparecer, deixando o lugar para estruturas físicas limitadas, mais leves, à medida que tecnologias digitais fazem o trabalho de organizar, informar, comunicar mais efetivamente, sem, porém, esperar que isto substitua atividades de aprendizagem (Swain, 2012).

No pano de fundo, contudo, está a constatação mais incisiva de que ambas as modalidades são extremamente destituídas de qualidade acadêmica, implicando em aprendizagem miserável como regra (BID, 2018). A modalidade “não presencial”, por si, tende, no início, a atrair muitos matriculados que, esperando facilidades duvidosas e não as recebendo, vão se evadindo, sobrando ao final uns 25%; estes, mais maduros, mais motivados, mais necessitados, facilmente aprendem melhor (Demo, 2018b). O âmbito mais contundente desta discussão, que facilmente é um diálogo de surdos, é o quanto educação, mesmo em contextos tão retrógrados, pode significar um grito de liberdade: como diria Freire, educação só é autêntica, se for libertária; caso contrário, adormece na vala comum da reprodução (1977). Escola e universidades são entidades muito conservadoras, retrógradas mesmo, porque, mesmo mantendo discursos hipocritamente libertários, sempre preferem o fiel ao rebelde. O aluno ideal é aquele que, subservientemente, escuta aula, toma nota, faz prova em busca da resposta certa, e vive de dizer amém. A orientação, nas pós *stricto sensu* pode ser vista nesta contundente ambiguidade: pode ser um impulso libertário, quando o orientador se compromete a fomentar o mestre autor, melhor que ele mesmo; pode ser cerceamento, quando a pretensão é socializar o candidato para que não se meta a inventar moda.

Esta mesma ambiguidade é parte do uso de tecnologias digitais na aprendizagem (Demo, 2020c), premido entre o abuso da videoaula como redenção do sistema de aprendizagem (é a mesma vala comum instrucionista, porém) e o desafio de usar ambientes digitais como chances autorais. As tecnologias digitais não mudam a biologia, nem a condição sociocultural da aprendizagem: continua sendo **desafio autoral**, agora com outras mediações a mais. Impactam, porém, a aprendizagem profundamente, porque não há mais como aprender sem circunstâncias digitais, de sorte que cursos serão todos, como regra, “híbridos” (com presença física e virtual, predominando quantitativamente esta). Não haverá razão para evitar o uso de novas tecnologias, já que estão inseridas nas vidas das novas gerações

definitivamente; a questão é outra: como garantir seu impacto autoral, evitando reprodução, plágio, contrabando, contravenção etc. As avaliações, atualmente, ainda refletem a briga intestina entre proposta ditas “presenciais” e “não presenciais” (Means et alii, 2010), que serão acalmadas com o decorrer do tempo e à medida que o uso de plataformas digitais se tornar intrínseco na escola e na universidade.

Não significa este reconhecimento que tudo está pacificado. Nem de longe. A pretensão neoliberal de oferecer tudo online fere princípios fundamentais da aprendizagem autoral prática, que exige presença física: não vale formar um cirurgião apenas virtualmente, mesmo que cirurgias possam ser lindamente simuladas online. Cursos profissionais apenas virtuais não serão possíveis, porque o exercício profissional nunca pode ser apenas virtual. Podem existir, porém, ofertas apenas virtuais, para outros fins formativos, informativos, autoformativos etc. A regra maior, contudo, será o caráter híbrido de todo curso, porque a vida em sociedade será naturalmente híbrida: a referência online é constitutiva dessa cotidianidade. A mensagem mais interessante e não nova é a expectativa libertária de processos educacionais mais profundos e autênticos, mesmo que a propensão mais ostensiva seja reprodutiva (Bourdieu & Passeron, 1975). Esta mensagem é que anima a muitos educadores que não cansam de sonhar com o efeito libertário da educação, ainda que escola e a universidade sejam, mais facilmente, o oposto disso.

Considerações finais

Humanos precisam se socializar, porque conviver é função fundante da sociedade. Por exemplo, precisamos ser capazes de convencer que o padrasto não estupe e engravide a enteada de 10 anos de idade, porque isto desgraça a menina e o filho. Que esta mazela ainda seja comum entre nós, desvela que nosso processo civilizatório ainda é primitivo. Educação poderia ter papel muito importante nesta trajetória formativa, caso a escola fosse lugar confiável de convivência e educação sexual libertadora responsável. Que adolescentes escolares engravidem, desvela o fracasso de uma escola que, além de impedir que se aprenda, não consegue regular uma convivência igualitária e ética entre os adolescentes. Ideologizar a questão não contribui para nada, porque o problema não é apenas ideológico; é biológico, é social, é pedagógico etc. A estas alturas do século XXI, é inaceitável que meninas escolares engravidem por distração ou involuntariamente, ou por violência externa, havendo oportunidades suficientes de evitar o problema, desde que a escola saiba trabalhar a questão pedagógica e eticamente.

Educação sempre porta este charme que persiste na sociedade, apesar dos pesares: educação só é autêntica se for libertária. Esta pretensão aparece no liberalismo, não naquele capitalista das libertinagens individualistas e supremacistas, mas em gente que buscou libertar as pessoas dos grilhões da ignorância e subserviência, como Hume e outros (Rasmussen, 2018). Hume foi conhecido como “o infiel”, enquanto seu maior amigo, Smith, o “professor”. Por ser “infiel”, Hume não conseguiu entrar na academia, enquanto Smith acabou sendo exemplo maior da academia, embora, concretamente, a rebeldia de Hume contribuísse extremamente mais para a libertação dos povos, do que a teoria econômica de Smith, que consagrou o liberalismo individualista profundamente supremacista e colonialista.

Referências

BACICH, L. & MORAN, J. (Org.). 2018. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Penso, Porto Alegre.

BID - ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS E., ALFONSO, M. 2018. Profissão Professor na América Latina – **Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** BID, N.Y. <https://publications.iadb.org/handle/11319/8953>

BOEHM, C. 1999. **Hierarchy in the Forest** - The evolution of egalitarian behavior. Harvard University Press, Massachusetts.

BOEHM, C. 2012. **Moral Origins** – The evolution of virtue, altruism, and shame. Basic Books, N.Y.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. **A Reprodução** - Elementos para uma teoria do sistema educativo. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, P. 2007. **A Distinção** - Crítica social do julgamento. Edusp, São Paulo.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. 1975. **A Reprodução** - Elementos para uma teoria do sistema educativo. Francisco Alves, Rio de Janeiro.

CARNOY, M., JACOBSEN, R., MICHAEL, L., ROTHSTEIN, R. 2005. **The Charter School Dust-up**: Examining the evidence on enrollment and achievement. NY College Press.

COSTANDI, M. 2016. **Neuroplasticity**. The MIT Press, Cambridge.

CROWLEY, K., Pierroux, P., Knutson, K. 2014. **Informal Learning in Museums**. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*: p. 461-478.

DALGLEISH, T. 1995. **Lifting it off the page**: An oral portrait of OU people 1995. The Open U.

DEMO, P. 2015. **Aprender como autor**. Gen., São Paulo.

DEMO, P. 2017. **Educação emancipatória precisa de educação científica** – https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSwjZIOx-8idUZ2HmpxG--oFZNOpomKyNLZGcKjZ_VQfyBy9y8ApLqYnsdi4z5Bnw/pub. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2018. **Atividades de aprendizagem** – Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. SED/Gov. MS, Campo Grande – <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjrDjD48S4cjsb77-/view>. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2018a. **Conhecimento e emancipação** – Pretensões humanas (divinas) – https://docs.google.com/document/d/1K_fSUtnMA4DOWtH4MAOZO_GMY-va017rW_pZOw1uka0/edit. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2019. **Direitos Humanos supremacistas à brasileira** – De como fabricar cidadanias privilegiadas – <https://drive.google.com/file/d/1q9IkToL5jPHSSfEXbJa8DAy8n-KWORjM/view>. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2019a. **Igualitarismo e suas polêmicas** – https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vS7LdEt-Xq_lxoEEwPbjXF5TM0fxJ3HwDAq4B_I8Ulg85m-jMNsZ7jMkfChHXBEI-Oko_6pBIADIHII/pub. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2019b. **Resistências “federais” à EaD** – https://drive.google.com/file/d/1bdO3v_nF24Hb1U-5HqiSoCEIFForihjK/view. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2020. **Em nome do nada, amém!** – https://drive.google.com/file/d/182RhCgiaid1rnSPL7exQyzre_2kBR6mq/view. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2020a. **Pedagogia como engenharia** – para sair da rotina escolar – https://drive.google.com/file/d/1eF1U2ShapTLQe1blcrZoToIpgriYNzf_/view. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2020b. **Por que “amo, logo existo” é quiçá mais importante que “penso, logo existo”?** – <https://drive.google.com/file/d/10Mu0yfsrEqacB848FnZU5hz6CigLa3cx/view>. Acesso em 10 out. 2020.

DEMO, P. 2020c. **Aprender com suporte digital** – Atividades autorais digitais – https://drive.google.com/file/d/1eyB_EJS-20fMQ73QIyZxx_8qbtV577aO/view. Acesso em 10 out. 2020.

FARIA, I.V. (Org.). 2020. **Descolonizando a Academia**, CRV, Curitiba.

FOUCAULT, M. 1977. **Vigiar e punir** - História da violência nas prisões. Vozes, Petrópolis.

FREIRE, P. 1997. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

- HARARI, Y.N. 2015. *Sapiens: A brief history of humankind*. Harper, London.
- HARARI, Y.N. 2017. *Homo Deus – A brief history of tomorrow*. Harper, London.
- HARDING, S. 1998. **Is Science Multicultural?** Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- HARDING, S. 2006. **Science and Social Inequality - Feminist and postcolonial issues**. Univ. of Illinois Press, Illinois.
- HARDING, S. 2011. (Ed.). **The Postcolonial Science and Technology Studies Reader**. Duke University Press Books, Durham.
- HARDING, S. 2015. **Objectivity and diversity: Another logic of scientific Research**. U. of Chicago Press.
- HORN, J. & WILBURN, D. 2013. **The Mismeasure of Education**. IAP, Charlotte.
- JACKS, L.P. 1932. **Education through recreation**. Harper and Brothers. N.Y.
- JOHNSON, G.E. 1916. **Education through recreation** Cleveland Foundation, Ohio.
- LINN, M.C. & EYLON. B.-S. 2011. **Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration**. Routledge, N.Y.
- LUBIENSKI, C.A. & LUBIENSKI, S.T. 2013. **The Public-School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools**. University of Chicago Press, Chicago.
- Mead, G.H. 1896. The relation of play to education. *University Record* 1:141-145.
- MEANS, B., TOYAMA, Y., MURPHY, R. et alii. 2010. **Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies**. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.
- NEUROBONKERS, 2012. **Free courses provided by Harvard, MIT, Berkeley, Stanford, Princeton, Duke, Johns Hopkins, Edinburgh, U. Penn, U. Michigan, U. Virginia, U. Washington**. <http://neurobonkers.com/2012/08/02/the-single-biggest-change-in-the-way-we-learn-since-the-printing-press/>. Acesso em 10 out. 2020.
- PACHECO, J. 2014. **Aprender em Comunidade**. SM, São Paulo.
- PERRY, W. 1971. **The Open University**. Proceedings of the Royal Institution of Great Britain 44(203):95-112.
- PIKETTY, T. 2020. **Capital and Ideology**. Harvard U. Press.
- PINKER, S. 2002. **The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature**. Penguin, New York.

PINKER, S. 2011. **The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined**. Viking Adult, N.Y.

PINKER, S. 2018. **Enlightenment Now: The case for reason, science, humanism, and progress**. Viking, N.Y.

POPKEWITZ, T.S. 2001. **Lutando em Defesa da Alma** – A política do ensino e a construção do professor. ARTMED, Porto Alegre.

PURVIS, J. 1979. **Some problems of teaching and learning within the Open University**. *Educational Research* 21(3):163-177.

RASMUSSEN, D.C. 2018. **The infidel and the professor: David Hume, Adam Smith, and the friendship that shaped modern thought**. Princeton U. Press.

ROGOFF, B., Callanan, M., Gutiérrez, K.D., Erickson, F. 2016. **The Organization of Informal Learning**. *Review of Research in Education* 40:356-401.

SLOTTA, J.D. & LINN, M.C. 2009. **Wise Science** – Web-based inquiry in the classroom. Teachers College Press, N.Y.

SWAIN, H. 2012. **Will university campuses soon be “over”?** *The Guardian* Oct. 1.

ULLAH, S., Bodrogi, A., Cristea, O., Johnson, M., McAlister, V.C. 2012. **Learning surgically oriented anatomy in a student-run extracurricular club: an education through recreation initiative**. *Anatomical Science Education* 5(3):165-70.

WAAL, F. 2017. **The bonobo and the atheist: In search of humanism among the primates**. W.W. Norton & Company, N.Y.

WAAL, F. 2019. **Mama's last emotion: Animal emotions and what they tell us about ourselves**. W.W. Norton & Company, Kindle Edition.

WAAL, Frans de. 2000. **Chimpanzee Politics** – Power and sex among apes. The John Hopkins University Press. Baltimore.

ZHAO, Y. 2014. **Who is afraid of the big bad dragon: Why China has the best (and the worst) education system in the world?** Jossey-Bass, San Francisco.

ZHAO, Y. 2018. **What works may hurt** – Side effects in education. Teachers College Press.