

# SABERES E PRÁTICAS NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTES<sup>1</sup>

Patrícia Regina Infanger Campos  
Breno Martins Campos

**Resumo:** Escrito a "quatro mãos", este artigo insere-se na temática da reforma do pensamento e, dentro dela, no desafio de reformar as escolas visando à formação dos docentes e ao ensino-aprendizagem de todos e de cada um. Colocamos em diálogo teoria e prática a fim de visualizar possíveis mudanças para o universo escolar brasileiro. Mudanças que contemplem a formação dos alunos, a formação continuada (capacitação) dos docentes em atividade profissional e a formação teórico-prática dos estudantes de pedagogia e disciplinas de licenciatura nas várias áreas científicas contempladas pela universidade. Com o foco na educação brasileira, apresentamos outra possibilidade de escola não coincidente com o modelo no qual o conhecimento é dividido por disciplinas, distribuído em anos, controlado por provas (escola que padroniza, mas na qual nem todos aprendem). Com base em trabalho de estágio realizado na Escola da Ponte em Portugal, pesquisa bibliográfico-documental e intervenção realizada numa escola de ensino fundamental em Campinas-SP, discutimos a necessidade de outra realidade escolar para o século XXI, segundo proposta de trabalho docente que leva em conta a diversidade e a singularidade das crianças e dos docentes que constituem a escola, visando à aprendizagem de todos.

**Palavras-chave:** reforma do pensamento; formação docente; inclusão; Escola da Ponte; Edgar Morin

## Introdução

Este texto é resultado de pesquisa bibliográfica – especialmente de autores que pautam sua teoria e prática pela transdisciplinaridade em busca de uma reforma do pensamento e da

---

<sup>1</sup> Este artigo foi apresentado, em primeira versão, no II Congresso Nacional das Licenciaturas do Centro de Ciências e Humanidades (CCH) da Universidade Presbiteriana Mackenzie e publicado nos anais daquele congresso em CD-ROM.

educação, com algum destaque para Edgar Morin, não por acaso, como se verá –, bem como de nossas experiências cotidianas e extracotidianas como educadores. Nossa tese é a de que a educação só cumprirá seu papel social e acadêmico – desejado por sujeitos, famílias, sociedades, países, governos, UNESCO etc. – quando, e somente quando, for de qualidade e para todos. Defendemos a aprendizagem de todos e de cada um, da educação infantil ao ensino superior, num ambiente e vivência de cooperação e solidariedade. O conceito de inclusão, implícita ou explicitamente, perpassa toda a discussão aqui desenvolvida.

Como primeiro objetivo de nosso texto, fazemos na seção seguinte a crítica da educação como está, quer dizer, voltada para a competição – eliminação do outro (como concorrente, adversário e, por muitos, considerado inimigo) –, segundo os imperativos do mercado de trabalho, que definem currículo e *modus operandi* das escolas.

A fim de evidenciar histórica e empiricamente a possibilidade de mudança na educação e, por extensão, nas escolas, valemo-nos de dois exemplos em escolas públicas (que são resultados de pesquisa documental e de campo). Na seção 2, relatamos nossa experiência na Escola da Ponte, em Portugal, ocasião em que conhecemos uma "escola sem muros", na qual cada sujeito e o coletivo são igualmente respeitados, em seu ritmo, no processo de ensino-aprendizagem. Na seção 3, relatamos a experiência que está em desenvolvimento na EMEF "Júlio de Mesquita Filho", em Campinas-SP, na qual a autora deste artigo é orientadora pedagógica. Inspirada no projeto "Fazer a Ponte", tal experiência pode ser resumida pela expressão "educar a todos e a cada um".

Os dois relatos têm por objetivo demonstrar como a reforma do pensamento, que transforma instituições e mentalidades, atinge os alunos (crianças, adolescentes e jovens), os maiores beneficiários das mudanças nas escolas, e também os professores, num processo de formação contínua (no cotidiano escolar).

Para encerrar, uma discussão quanto à formação universitária dos professores. Quem e como educa os futuros educadores? A seção 4 do nosso texto demonstra que os estudantes universitários, no curso de pedagogia ou nas disciplinas de licenciatura, precisam receber uma boa formação científica e acadêmica, aprendendo todo o conteúdo desenvolvido pela ciência em cada uma das áreas do saber, mas tudo tem de se dar conforme propostas transdisciplinares, os saberes precisam ser estudados e vividos em conexão uns com outros, de modo a fazer sentido na e para a vida. As ciências precisam dialogar entre si e com as artes, os mitos, a filosofia. A formação dos futuros professores precisa ser academicamente

competente e ao mesmo tempo humanista, democrática e inclusiva. Inclusão não somente do outro distante, do exótico para nós, mas de todos e de cada um.

## **1 A escola sempre foi assim**

No atual panorama da escola brasileira de ensinos fundamental e médio, o que ainda se vê são alunos sentados uns atrás dos outros, enfileirados, realizando a mesma atividade ou lendo a mesma página do livro didático. Eles têm um ano letivo para memorizar todos os conteúdos de um determinado ano; seu objetivo principal é a aprovação, ou seja, após receber boa mensuração nas provas, estar aptos a frequentar o ano seguinte. Os professores, por sua vez, ficam cada um responsável por sua turma (ou disciplina) e pelos seus alunos. Precisam cumprir o conteúdo programático de seu ano, de acordo com o material didático de suporte disponível. O trabalho docente se constitui no isolamento. Professores têm o dever de ensinar e alunos, o de aprender. Mas nem sempre – ou raramente - todos aprendem de mesma maneira, pois alunos diferentes apresentam desenvolvimentos diferentes – e a escola trabalha segundo normalidades e homogeneidades. Trata-se de uma escola organizada em moldes tradicionais, com tempos e espaços rígidos e inflexíveis.

Há apenas um planejamento para todos os alunos, uma mesma sequência de conteúdos a ser ensinada. Todo trabalho desenvolvido pelo professor está voltado para um mesmo foco: a avaliação, que classifica os alunos entre os que sabem e os que não sabem. Separa aqueles que têm condições de obter média nas provas daqueles que não o têm. Define os que podem continuar aprendendo e os que devem iniciar novamente a mesma sequência de conteúdos que não foram bem assimilados.

De maneira geral, essas características constituem o cotidiano da escola brasileira pautada e estruturada segundo as necessidades da sociedade dos períodos posteriores à Revolução Industrial. A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas (2004, p. 27) afirma que

as necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por ano e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola).

A escola, que aqui chamamos de tradicional, foi organizada, portanto, para atender às necessidades da Revolução Industrial: ter um operário competente para executar tarefas simples e fazer parte de uma linha de produção.

O advento e a consolidação da sociedade industrial também foram favorecidos por instituições escolares que, explícita ou implicitamente, cooperaram com a construção do ser humano disciplinado, obediente e acrítico com relação aos modelos de sociedade e aos poderes estabelecidos. Eram momentos históricos em que era preciso gerar uma ética do trabalho de acordo com as necessidades da sociedade capitalista nascente (Santomé, 2003, p. 189).

Foi a escola que assumiu papel de aparelho reprodutor social, formando os trabalhadores necessários para atender a demanda econômica e social. Vale lembrar aqui a expressão de Pierre Bourdieu (2003, p. 53) acerca da escola conservadora (de desigualdades):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Muitas décadas se passaram desde a criação da escola para atender às demandas da Revolução Industrial, o mundo mudou e as necessidades sociais e de mercado também foram transformadas, porém o escopo das críticas de Santomé e Bourdieu dirigidas à educação e à escola permanece o mesmo. Educação e escola precisam mudar.

É melhor dizer de outra maneira: não queremos mais uma escola que tenha como principal preocupação a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Defendemos uma escola que forme cidadãos éticos que tenham condições de trabalhar – e estejam bem preparados para isso –, mas também que sejam capazes de fazer a crítica do mercado de trabalho, do modo de produção econômico que sustenta o mercado de trabalho, das decisões políticas que sustentam o modo de produção. "Para que haja progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez" (Morin, 2001b, p. 33). Notem que Morin fala de progresso *de base*.

Segundo a *Constituição da República Federativa do Brasil* (Art. 206) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Art. 3º), todos têm o direito de frequentar a escola. A escola é para todos. "Agora, a escola se tornou para todos, isto é, tornou-se compulsória e obrigatória, cumprindo o direito de nela as crianças poderem aprender o que é significativo para suas vidas" (Macedo, 2005, p. 43).

Os termos da lei, ou seja, o acesso à escola e a permanência nela garantidos a todos, mesmo que cumpridos à risca, não garantem ao mesmo tempo a qualidade do ensino e da aprendizagem. A escola para todos

supõe a disponibilidade para a prática de uma pedagogia diferenciada e uma avaliação formativa. Pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola, esperando aprender coisas significativas para sua vida. Avaliação formativa porque observa, regula, seleciona, valoriza o que melhor pode estar a serviço dessas aprendizagens e que indica os progressos ou mudanças de posição quanto ao que cada criança pôde aprender e desenvolver em favor de conteúdos, de competências e de habilidade que nós, adultos, julgamos que ela deveria dominar. A vida na escola, nos termos em que se configura hoje, supõe saber enfrentar e resolver situações-problema cada vez mais complexas e para as quais as respostas tradicionais são cada vez mais insuficientes, obsoletas ou inaplicáveis (Macedo, 2005, p. 44).

A escola é lugar de ensinar e aprender, mas a rigidez de sua estrutura e a avaliação, compreendida como instrumento de mensuração de conhecimentos, têm sido elementos primordiais na seleção e definição dos que podem aprender, somente alguns, ainda no dias atuais.

Na perspectiva do século XXI, o papel central da escola é a aprendizagem dos alunos – de todos, acrescentamos. A aprendizagem deve ser o foco do trabalho desenvolvido dentro da escola e não os controles exercidos por meio da avaliação, que classificam e separam os que sabem dos que não sabem. Aprendizagem do que é significativo para a vida, e não somente do que interessa ao mundo ou ao mercado de trabalho. Segundo Morin (2001a), o desafio da reforma do pensamento é o de reconhecer e colocar em ato que uma cabeça bem-feita – com aptidão para colocar e tratar problemas, bem como com a capacidade de ligar saberes e dar a eles sentido – é muito mais importante hoje, na sociedade da informação, do que uma cabeça bem cheia – aquela em que o conhecimento é somente acumulado e empilhado.

Nunca nos conformamos com a crença de que a escola sempre foi assim (conservadora, reprodutora, exclusivista, discriminatória) e sempre o será. Ao contrário, buscamos refletir sobre uma escola de qualidade e para todos. Parte de nossa reflexão, gerada em diálogo com nossa prática, aparece na sequência deste texto.

## **2 Uma escola sem muros**

Em meio a um turbilhão de pensamentos e experiências – construído por pelo menos três dimensões: (1) a educação escolar que recebemos na escola pública do estado de São

Paulo na década de 80 do século passado; (2) nossa atuação na área da educação iniciada na década de 90 do século XX; e (3) o sonho de transformar a educação (para o ensino de todos e de cada um) –, foi que realizamos um sonho no primeiro ano do século XXI, visitar a Escola da Ponte, em Portugal.

Hoje, início de 2011, podemos considerar que a Escola da Ponte seja bem conhecida no Brasil: já foi visitada e investigada por muitos pesquisadores e curiosos brasileiros (e também de vários países do mundo): "Nos últimos anos [texto original de 2001], a Escola da Ponte recebeu milhares de visitantes, foi objecto de múltiplas investigações, matérias para teses, artigos e livros. Cremos que tendeu, até, para alguma *mitificação*" (Pacheco, 2004, p. 120). Àquela altura, em 2001, apesar de a Escola da Ponte já ser bem conhecida na Europa, nossa experiência, como representantes de educadores brasileiros, foi inovadora.<sup>2</sup>

Para apresentar a Escola da Ponte aqui, dado o limite de espaço e considerado também o escopo de nosso texto, queremos nos valer de uma expressão de Pacheco (que não é mero jogo de palavras, mas representa os aspectos simbólicos, pedagógicos e mesmo arquitetônicos daquela escola): "Uma escola sem muros" (Pacheco, 2004, p. 95). Escola inclusiva, para todos: "O acolhimento de crianças que *não tiveram lugar* em outras escolas é muito frequente" (Pacheco, 2004, p. 114). Valemo-nos também de um pequeno, mas muito significativo, resumo dos objetivos da Escola da Ponte:

(...) concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos" (Pacheco, 2004, p. 111).

Nossa visita à Escola da Ponte nº 1, em Vila das Aves, foi realizada no período de 23 a 27 de abril de 2001. Durante aquela semana, realizamos observações, gravações, filmagens e fotografias dos diferentes espaços da escola e das situações escolares. Acompanhamos as atividades escolares todos os dias das 9 horas às 15h30min (horário normal de funcionamento da escola). Fizemos entrevistas com professores, alunos, diretor e coordenadora. Além disso, na quarta-feira, dia 25 (feriado nacional em Portugal: aniversário da Revolução dos Cravos), participamos de uma reunião da equipe de profissionais da Escola da Ponte com Ademar

---

<sup>2</sup> Atualmente no Brasil a literatura científica acerca da experiência da Escola da Ponte é vasta. Dentre tantas possibilidades, indicamos dois livros: uma porta de entrada para a compreensão daquela escola que é a obra que primeiramente a apresentou ao Brasil: *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* de Rubem Alves (2001); e um segundo livro, mais recente, de quem foi o idealizador e diretor do projeto da Escola da Ponte, José Pacheco (2008): *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*.

Ferreira dos Santos (coordenador do Centro de Formação Camilo Castelo Branco) e demais visitantes brasileiros para troca de experiências educacionais e confraternização.

10 anos atrás, aquela escola se mostrava muito diferente das que conhecíamos aqui na rede pública brasileira. As salas de aula não tinham portas; as turmas eram organizadas pelos alunos, englobando crianças de diferentes idades; não existiam aulas nos moldes tradicionalmente conhecidos (professor falando e aluno ouvindo); a grade curricular estava organizada por meio de objetivos a ser atingidos; os alunos organizavam sua rotina diária de trabalho e eram os responsáveis pelo seu cumprimento; existia um projeto quinzenal escolhido por alunos e professores, do qual toda a escola participava; as avaliações aconteciam em forma de autoavaliações e redações sobre conteúdos apreendidos (relatórios de aprendizagem); os alunos se ajudavam mutuamente; todas as tardes, no final da aula, os alunos se reuniam para conversar acerca do dia ou das questões que julgassem necessárias e relevantes; nas sextas-feiras, aconteciam as assembleias, organizadas e dirigidas pelos alunos; os acontecimentos da escola eram registrados em um jornal mensal; os pais eram muito presentes e atuantes, fazendo parte cotidiano escolar.

Ainda que tenhamos voltado com algumas dúvidas em relação àquela escola – por exemplo: qual sua proposta de alfabetização, o porquê do excesso de cópias no 1º ano, o porquê da insistência quanto ao silêncio em torno de que teóricos ou teorias embasavam sua pedagogia –, foi-nos impossível deixar de reconhecer a autonomia e independência dos alunos em suas atividades, que eles estavam muito envolvidos com a escola e bastante motivados pelo trabalho que realizavam nela.

É por tudo isso que concordamos com a expressão de Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade (2004, p. 7):

O Projeto Educativo que, ao longo dos últimos 25 anos, vem sendo construído por um coletivo de professores na Escola da Ponte, em Vila das Aves, constitui um sinal de esperança para todos os que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania e da justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal.

Após ter visitado aquela escola e de ter estudado o projeto educativo que ela propõe, podemos dizer que a Escola da Ponte é uma inspiração a professores que pretendem mudança e acreditam que ela seja possível. Não acreditamos que a experiência possa pura e simplesmente ser replicada em outros contextos – o que já foi assumido publicamente pela autora deste texto:

Estou sugerindo que temos que repetir a *Escola da Ponte* como ela é? Jamais. Porque é uma experiência única e é uma experiência que tem a ver com aquela

realidade e todas as pessoas envolvidas. Mas nós temos condições de buscar a nossa educação de qualidade e excelência (Campos, 2004, p. 225).<sup>3</sup>

Sem mitificações.

### **3 Fazer a ponte**

A possibilidade de mudança gera esperanças e desencadeia processos de desconstrução da já conhecida e rígida estrutura escolar. A partir daqui registramos o relato de uma utopia realizável, na verdade, em realização. Fazer a ponte é construir a possibilidade de uma educação democrática, inclusiva, dialógica e, por ser na esfera pública, gratuita e para todos.

Em busca de novas possibilidades para a educação dos alunos da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" da rede municipal de ensino de Campinas-SP, a equipe gestora e os professores têm se dedicado a estudar sua realidade e seus desafios. Os resultados apontam sinais de abertura para mudanças da estrutura tradicional de escola. O TDC (Trabalho Docente Coletivo), reunião semanal entre os profissionais docentes e a equipe gestora da escola, passou a ser um trabalho, coletivo de fato, de análise e reflexão de cotidiano escolar e dos desafios emergentes dele. A solidão do professor em seu isolamento e a competição que gera individualismo tem sido substituídas pela colaboração solidária.

Aqui vale lembrar uma das maiores dificuldades encontradas por Morin, quando, em 1997, foi convidado por Claude Allègre, então Ministro da Educação Nacional, Pesquisa e Tecnologia da França, para organizar e liderar uma discussão (Jornadas Temáticas) para a reforma do ensino de 2º grau na França: a mudança das mentalidades (Morin, 2002a). A partir dessa sua experiência, Morin tem apresentado e discutido uma temática recorrente (em forma de paradoxo): não se reforma a instituição sem a reforma anterior das mentes; mas só se reformam as mentes se a instituição for anteriormente reformada. Teórico proponente da complexidade como caminho para estudar o mundo e estar nele, não será demais considerar que Morin nos autoriza a tentar as duas coisas ao mesmo tempo. Sem fugir de uma proposta factível, apostamos na mudança da instituição para que as mentalidades mudem também – espontânea ou compulsoriamente.

---

<sup>3</sup> Opinião que representa a do próprio Pacheco (2004, p. 120): "Felizmente, ainda não é possível *clonar* projectos. A validade da experiência da Ponte deve, pois, ser relativizada. Houve factores de emergência decorrentes de um contexto específico e que não poderiam ser replicados. O que possa ser *transferível* tem mais a ver com o *espírito* e a *gramática* do projecto. A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis".



Morin (2002b) propõe ainda que as reformas se anunciarão por meio de iniciativas marginais: este relato de experiência do cotidiano é uma delas (inspirada no *espírito e gramática* da Escola da Ponte, mas sem o objetivo de simplesmente replicá-la na periferia de Campinas).

Desde sua chegada à EMEF "Júlio de Mesquita Filho", em setembro de 2002, o esforço da orientadora pedagógica se dirigiu à conscientização do grupo de professores de que aquela escola apresentava as mesmas características de uma escola tradicional e seriada, de uma escola focada na avaliação que individualizava e punia os alunos. Embora muitos professores alegassem o contrário, e até apresentassem discurso pautado nas abordagens construtivistas de educação, os índices dos alunos promovidos e retidos apresentados no final de cada ano letivo confirmavam que o centro do trabalho continuava a ser desenvolvido por meio dos resultados obtidos pelos alunos nas provas.

As reuniões coletivas de trabalho se voltaram, então, para a análise dos problemas cotidianos, fundamentadas em bibliografias de apoio que apresentavam concepção de escola pautada nas necessidades do século XXI. Por meio dos estudos e da análise do cotidiano, a equipe gestora da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" começou a propor mudanças na organização escolar e o trabalho em sala de aula dirigiu-se para o desenvolvimento de cada aluno (e de todos).

Tais reuniões passaram a assumir momento privilegiado na organização escolar para discussão, planejamento e avaliação constantes da prática pedagógica realizada em sala de aula. Trabalho este que foi sendo realizado com apoio de literatura e embasamento teórico que permitiram avanços nas atuações cotidianas mediante inúmeros desafios pedagógicos e institucionais.

Desafios que demandaram estudo, reflexão e participação de toda equipe escolar, alunos e comunidade local. Foi primordial a realização de alguns exercícios de desconstrução da estrutura escolar tal qual a conhecemos e que se cristalizou em nós. Mudanças institucionais propiciaram mudanças de mentalidades. Repensar a escola exige a definição de princípios, alguns dos principais da EMEF "Júlio de Mesquita Filho" passaram a ser os seguintes:

– os alunos aprendem interagindo com o objeto de conhecimento e com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, estabelecendo relações com o que já conhecem e com os novos conhecimentos;

- aprender é um processo e a lógica desse processo é a própria aprendizagem, portanto, toda criança aprende;
- o ritmo de aprendizagem de cada aluno deve ser respeitado e construído com a intervenção pontual do professor; para respeitar o ritmo de cada um é preciso que o professor trabalhe com atividades diversificadas, planos de trabalho individual e em grupo;
- a definição de objetivos a serem atingidos pelos alunos é primordial para delinear os caminhos de aprendizagem, para que professor e aluno possam enxergar cada um dos passos necessários para o desenvolvimento do processo;
- não se pode mais trabalhar com a idéia de pré-requisito pelo entendimento da aprendizagem como um processo.

Além das mudanças geradas nas reuniões de TDC – que deixaram de ser organizadas meramente pelo viés administrativo e passaram a priorizar o estritamente pedagógico e a formação continuada dos professores - as reuniões de conselho de classe, que, antes da chegada da orientadora, eram momentos utilizados apenas para registrar os resultados das avaliações dos alunos sem possibilidade de nova atuação do professor para modificá-los, assumiram papel fundamental no redimensionamento de toda prática pedagógica.

Logo no início dos trabalhos coletivos, chegou-se à noção da necessidade de uma nova forma de avaliar, que contemplasse o individual e o grupo, e que não fosse instrumento de poder, mas processo de aprendizagem. Discutiu-se a necessidade real de favorecer a continuidade das aprendizagens dos alunos de maneira que ele não precisasse reiniciar toda sua aprendizagem cada vez que houvesse uma dificuldade e/ou interrupção na aprendizagem, como nos casos de retenção, em que o aluno é obrigado a estudar todos os mesmos conteúdos do ano anterior como se estivesse iniciando um processo e ignorando o fato de já ter passado por eles. Portanto, foi discutida a importância da garantia ao aluno da continuidade em seu processo de ensino, tendo atendimento na área específica de sua dificuldade.

As dinâmicas de tais reuniões voltaram-se para a análise não mais dos alunos, mas dos saberes apresentados por cada um deles ao longo de todo um trimestre. Tais saberes passaram a ser minuciosamente descritos pelos professores. Estes eram compartilhados nas reuniões com demais professores da escola, juntamente com as produções escritas pelos alunos, para apreciação e avaliação de toda equipe docente da escola. Dessa dimensão coletiva e colaborativa de avaliação, surgiam elementos para a elaboração dos próximos planos de trabalho com cada aluno/grupo de alunos voltados para suas reais necessidades de aprendizagem. Formam vislumbrados processos de aprendizagem e consequentes processos

de avaliação formativa. Foram ultrapassadas as barreiras do trabalho solitário de professor em "sua" sala de aula e atingidas perspectivas de trabalho coletivo a formador. A escola tem se tornado uma instituição aprendente também no que diz respeito aos seus profissionais. Nesta perspectiva, a organização escolar começa a se distanciar de modelos padronizados e inflexíveis educacionais e passa a se aproximar de outra estrutura pautada nas necessidades do século XXI, na qual a aprendizagem de todos, inclusive professores, é o centro do trabalho pedagógico.

Os resultados preliminares do projeto em andamento foram a aproximação da escola que queremos com aquela necessária para o mundo e a sociedade no e do século XXI. Uma escola com tempos ampliados de estudo significativo e menos fragmentado, escola que contempla diferentes linguagens e dimensões na formação humana.

Além do apresentado rapidamente aqui, muitas questões foram levantadas e refletidas nas reuniões coletivas de formação e trabalho docente.

Diariamente, a escola tem se dedicado a analisar os resultados de seu trabalho e se proposto a buscar coletivamente soluções para seus desafios. Uma outra escola tem sido delineada por meio de trabalho coletivo e cooperativo em busca de um projeto pedagógico voltado para a necessidade de gerar aprendizagem a todas as pessoas que constituem a escola.

As questões acima revelam resistência e também possibilidade.

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (Morin, 2001b, p. 92).

Ainda que seja difícil a mudança das mentalidades que gera mudança na prática docente, é possível encontrar professores e outros profissionais na área da educação dispostos a elas. Pessoas que acreditam que, mudada a realidade, quer dizer, as condições de trabalho e de ensino-aprendizagem, as mentalidades mais resistentes serão convidadas também a mudanças. Não se trata de mudar por mudar; mas de mudanças para o ensino de todos e de cada um.

#### **4 Educar a todos e a cada um**

O relato acima apresenta a possibilidade de acesso dos educandos do ensino fundamental a uma educação e uma escola conectadas com as demandas do sujeito e da

sociedade do século XXI. Ainda que seja com muito esforço, a mudança na estrutura (o que estamos chamando de instituição) garante a mudança de algumas mentalidades, que podem contagiar outras tantas. O resultado pretendido é a aprendizagem de todos e de cada um: a inclusão efetiva. O processo todo envolve a formação contínua dos professores. Os desafios não terminam por aí. É muito caro a Morin (2001b) o questionamento: quem educará os educadores? Lembramos que a reforma na e da educação deve levar em conta a transformação das instituições e também a das mentalidades.

Um dos pontos de partida para a discussão de Morin acerca de educação e sociedade, acreditamos, vem de sua leitura marxista da história, especialmente de sua interpretação da terceira tese de Marx sobre Feuerbach:

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (Marx; Engels, 1979, p. 126).

O livro organizado no Brasil por Maria Lucia Rodrigues e Edgard de Assis Carvalho – *Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo* (Morin 2002c) – pode-nos ensinar acerca da adesão de Morin ao marxismo; e também de sua revisão pessoal e histórica do marxismo e da militância socialista. A obra revela que, para Morin, ampliando os horizontes da práxis marxista, a revolução hoje deve dialogar com a resistência e a conservação, com o objetivo precípua de garantir a sobrevivência da humanidade e o progresso do processo de hominização.

O que vem a ser, hoje, o socialismo moriniano (fundamentado mais na filosofia de Marx do que propriamente em sua teoria política)? Pode ser assim caracterizado:

Civilizar a Terra, solidarizar, confederar a humanidade, respeitando as culturas e as pátrias e transformar a espécie humana em humanidade tornam-se então o objetivo fundamental e global de toda política que, ao mesmo tempo, aspira ao progresso e à sobrevivência da humanidade. É isso que prolonga e transforma a ambição socialista original (Morin, 2002c, p. 126).

Por isso mesmo é que, em obra mais recente, Morin reafirma o valor da teoria marxista: "O marxismo, em sua origem, é um pensamento riquíssimo e ainda atual, principalmente no que diz respeito aos problemas da globalização" (2009, p. 76). Ao mesmo tempo em que reforça a crítica ao caráter político dessa mesma teoria: "Mas sua fraqueza reside no fato de não abordar verdadeiramente a questão do político" (2009, p. 76). Quer dizer, o Estado bem como toda a superestrutura (em sentido marxista) não precisam ser

entendidos e apreendidos tão somente como instrumentos da classe dominante (a complexidade moriniana não admite caminhos de mão única).

O fundamento de uma revolução deve incluir políticas educativas – públicas e privadas – no sentido da construção de um mundo para todos, inclusivo, que é a base de toda discussão ética. Se se pretendem o ensino e a aprendizagem de todos e de cada um, é fundamental o engajamento dos educadores no processo. Eles precisam entender e viver a educação para a compreensão e a solidariedade. O que só poderá acontecer com a crítica do modo de produção econômico vigente no mundo contemporâneo e seu corolário – competição, concorrência, exclusão, eliminação.<sup>4</sup>

Continuamos aqui a dialogar com Morin e reconhecemos, com ele de novo, que a transformação em movimento – de reforma dos educadores – será marginal. "Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão" (Morin, 2001a, p. 101). É necessário que os professores eduquem entendendo que os alunos são portadores daquilo que o século XXI exige, portanto, eles devem ser incluídos no processo educativo, como sujeitos.

O relato da experiência na EMEF "Júlio de Mesquita Filho" também já nos informou acerca da importância da formação contínua dos professores e demais profissionais da educação. Falta-nos ainda tratar da formação do docente nos cursos de pedagogia e nas disciplinas de licenciatura no ensino superior. Dentre outras contribuições possíveis ao debate, defendemos aqui a importância das ciências sociais, com algum destaque para a antropologia, na formação de futuros professores. Por que destacar a antropologia? Porque, segundo o escopo deste artigo, é ela o saber científico especializado para a discussão da alteridade: resultado da própria fragmentação dos saberes criticada aqui. Para que a temática alcance transversalmente outras áreas do saber e da formação, a antropologia terá de participar do diálogo.

Segundo Neusa Maria Mendes de Gusmão (dez. 1997), quando superados os preconceitos estabelecidos pela divisão clássica entre as ciências (fragmentação dos saberes), a antropologia terá – e já tem – muito a contribuir com a educação, em diálogo, na construção

---

<sup>4</sup> Para quem preferir uma discussão contemporânea acerca da educação, dentro dos limites próprios e rigorosos da teoria marxiana, sugerimos a leitura do ensaio-conferência de István Mészáros (2008) transformado no livro *A educação para além do capital*. Nele, o autor faz uma crítica seminal ao modelo de educação como mercadoria e reitera a convicção de que ela não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.

e vivência da "(...) aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso".

Uma escola sem muros inclui necessariamente o contato com o outro. Fazer a ponte é arriscar-se ao encontro com o outro na conexão de territórios outrora estranhos ou isolados.

A antropologia como ciência desenvolve-se preocupada em superar o mundo intersubjetivo, de modo a superar o etnocentrismo que, resultando do encontro entre a civilização ocidental e outros povos, implicou em violência, distorções sobre estes povos e suas culturas. (...) A antropologia preocupada, antes de tudo, em superar a cultura própria do mundo que lhe dá origem – o mundo europeu em expansão – para poder conhecer a realidade do outro, faz disso seu grande desafio. O desafio de ver-se e ver aos outros homens, para, então, estabelecer as bases do conhecimento (Gusmão, dez. 1997).

A superação do etnocentrismo passa pela compreensão do outro, que não fica completa se se restringir ao intelectual ou objetivo apenas. A compreensão do outro precisa ir além da explicação. "Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade" (Morin, 2001b, p. 95). Não há conhecimento possível sem conhecimento do outro.

A antropologia é também o saber e a prática que permitem o caminho de volta. Quer dizer, se ela tem competência teórica e empírica para garantir a ida ao outro, também possibilita que nós nos entendamos como outro. O que facilita a compreensão de que todos somos seres humanos e sujeitos na e da história.

A educação no e para o século XXI precisa incorporar em seus currículos e práticas a ética necessária para a manutenção e o desenvolvimento integral da vida humana na terra. Boa parte da obra de Morin trata do assunto com que encerramos esta seção, porém, para a iniciação ou desenvolvimento do pensamento, indicamos o último livro de seu projeto metodológico para uma ciência da complexidade: *O método 6: ética* (Morin, 2005). É urgente, os educadores precisam reformar seu pensamento para ensinar que todos estamos no mesmo planeta, pertencemos à mesma comunidade de origem e destino. Somos todos a mesma espécie, somos todos a humanidade. Faz-se urgente uma educação para a alteridade (Campos, 2008).

Afinal, concordamos com Christoph Wulf (2005, p. 158): "Não se pode ter o sentimento da própria existência senão por intermédio do outro". Por isso propomos que, para além da formação científica e técnica dos futuros professores, os cursos de pedagogia e as licenciaturas devem propiciar também a formação para a alteridade, aquela que valoriza,

acima de tudo, o seres humanos, em sua igualdade e diversidade, e as sociedades democráticas, que sabem conviver com as contradições e se alimentar delas.

### **Considerações finais**

Nossa pretensão com este artigo está ligada à oportunidade de compartilhar nossos sonhos e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais na área da educação. Não queremos apenas apontar a situação crítica da educação brasileira sem participar das soluções. Não concordamos com o estatuto da escola que reproduz as desigualdades sociais que assolam o Brasil. Queremos uma escola emancipadora, na qual os saberes estejam conectados uns com os outros e com a vida. Queremos escolas que formem cidadãos de uma casa comum – o princípio da ética.

Esperamos também ter contribuído para a sistematização de experiências, que apontem caminhos para outros docentes, na prática em sala de aula e, quem sabe até, na elaboração de políticas públicas para a educação. Nunca é demais destacar que acreditamos em experiências de transformação, ainda que tenham sempre de começar pelas margens.

### **Referências bibliográficas**

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPOS, B. M. "Sou eu o responsável por meu irmão?": por uma pedagogia da alteridade. *In*: DOLGHIE, J. Z.; FONTELES, H. A.; CAMPOS, B. M. **Cultura, mídia e educação**: abordagens transdisciplinares. São Paulo: LivroPronto, 2008. p. 85-126.

CAMPOS, P. R. I. Debate: contextualizando a Escola da Ponte em Campinas. *In*: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 219-225.

CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (orgs.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Portugal: Profedições, 2004.

**CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. 2 imp. São Paulo: Moderna, 2004.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2009.

**LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope\\_web/lei\\_n9394\\_20121996.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2009.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Feuerbach**. 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo**. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

\_\_\_\_\_. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma escola sem muros. *In*: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (orgs.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Portugal: Profedições, 2004. p. 95-121.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Campinas: Alínea, 2005.