

# UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO PERFIL DE ALUNO

*A new school for a new student profile*

*Evandro Consaltér\**

## **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da adoção de uma postura transdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem para que se possa alcançar uma proposta educacional mais humanizadora. De acordo com a literatura pesquisada, a humanidade passa por um processo de transição de épocas, o que causa uma sensação de insegurança, instabilidade e de uma profunda incerteza quanto à forma de agir e de cultivar valores. Dessa forma, o sistema educacional em sua estrutura fragmentada já não comporta as necessidades dessa nova sociedade em processo de formação. Portanto, impera a necessidade das escolas proporem uma cultura de aprendizagem integradora, capaz de fazer com que os sujeitos desse processo possam se reconhecer como responsáveis por sua própria história. Assim, o estudo apresenta a postura transdisciplinar e a formação continuada de professores como alternativas para transformar a educação em uma verdadeira ação emancipatória e de prática de liberdade.

**Palavras-chave:** Educação. Pós-modernidade. Transdisciplinaridade.

## **Abstract**

The present article aims to think about the importance of adopting a transdisciplinarity posture in the teaching-learning processes so that we can achieve a more humanizing education proposal. According to the literature searched, the humanity goes through a process of transition times, what causes a feeling of insecurity, instability, and a deep uncertainty of how to act and to cultivate values. Thus, the educational system in its fragmented structure does not include the needs of this new society in process of formation. Therefore, prevails the need for schools propose an integrating learning culture, able to make subjects of this process can be recognized as responsible for their own history. Thus, the study presents a transdisciplinarity posture and a continuing teacher education as an alternatives to transform education in a real practice of freedom of action.

**Keywords:** Education. Postmodernity. Transdisciplinarity.

\* Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE). Mestrado em educação pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: evandroconsalter@gmail.com.

## 1 Introdução

Nada mais oportuno citarmos no início desta breve abordagem uma conhecida expressão usada na obra do uruguaio Eduardo Galeano, a qual o escritor encontrou estampada em um muro na cidade de Quito: “*Cuando teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas*”<sup>1</sup>. Como sugere a afirmação, temos uma grande e desafiadora tarefa à nossa frente. Encontrar respostas para os tantos problemas que atingem uma sociedade que vive uma era de transição é o desafio que a ciência, a tecnologia e a educação têm em comum. Um desafio que perpassa o lócus de área específica, transcendendo para um plano horizontal, em que disciplinas, áreas do conhecimento e culturas diversas devem dialogar entre si para encontrar respostas aos problemas que atingem a sociedade pós-moderna em processo de construção.

De acordo com Rossato (2011), esse fenômeno pelo qual a humanidade está passando traz consigo uma profunda sensação de insegurança e instabilidade. No entanto, segundo Freire (2011), as sociedades que vivem essa passagem, essa transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade da “*integração do homem*”, para que este tenha a capacidade de compreender os mistérios que perfazem essas mudanças e não correr o risco de se tornar um simples “*joguete*” desse processo.

No contexto mundial, a ascensão da Primavera Árabe<sup>2</sup>, por exemplo, é uma das fortes marcas de que um grande período histórico está ficando para trás e um novo tempo se aproxima. Esse grande processo global mostra que nem mesmo a cultura, religião, tradições e crenças são inertes ao tempo. Tudo isso, faz com que paire sobre os seres humanos uma grande sensação de dúvidas e de incertezas quanto à forma de agir, de viver em sociedade, de cultivar valores e de educar nossas futuras gerações. Conforme Fazenda (2009), hoje, nos encontramos em um estado de incertezas, divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós.

No entanto, com o surgimento de um novo tempo, temos, por conseguinte, o surgimento de um novo homem e de uma nova sociedade. Esta sociedade em processo de formação está rompendo com o seu passado e passando a cultivar valores gerados a partir de um novo sistema e não das suas gerações anteriores. Com essa perspectiva orientando as ações do ser humano, as tradições, as crenças e os dogmas religiosos, por exemplo, se enfraquecem diante de uma nova forma de cultivar a espiritualidade, baseada nos interesses e metas pessoais. Temos, então, uma sociedade em constante mutação, ganhando forma pela força das circunstâncias de cada momento em que está passando, vivendo e compartilhando.

Os resultados do Censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam essa transformação no Brasil. Segundo o estudo, no país, cresceram as uniões informais, os casais sem filhos e os casamentos inter-raciais.

1 Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas.

2 Conjunto de ondas de protestos e reivindicações pró-democracia que os governos autoritários dos países árabes do norte da África e do Oriente Médio enfrentam desde 2010. O termo “Primavera Árabe” faz alusão à Primavera de Praga, período de libertação política na Tchecoslováquia durante a época em que foi dominada pela União Soviética após a Segunda Guerra Mundial. Nos países árabes, um dos maiores motivos para incidência dos protestos foi a desestruturação social, o desemprego e a pobreza, causados principalmente por atitudes corruptas e autoritárias de seus governantes. Ver: <http://www.brasilecola.com/geografia/primavera-Arabe.htm>.

A pesquisa também identificou um aumento no número de separações e divórcios, e, pela primeira vez, o instituto colheu dados sobre dois tipos de casais: os de mesmo sexo e os que vivem com enteados, além de filhos. A união consensual, ou união estável, foi a única que teve crescimento na década 2000-2010, passando de 28,6% para 36,4%. A proporção de pessoas casadas no civil e no religioso caiu de 49,4% para 42,9% na década. Como consequência do aumento dos divórcios, também aumentou o número de famílias reconstituídas, com filhos só de pai, só de mãe e de ambos. O IBGE constatou a existência de 4,446 milhões de lares com esse tipo de formação familiar, o que representa 16,3% dos lares de casais com filhos. Ainda, o estudo contabilizou 49,9 milhões de chefes de família no país. As mulheres são 37,3% do total. Dez anos antes, eram 22,6%. Os dados comprovam que, de fato, o retrato da família brasileira está mudando.

Tendo um novo modelo familiar e uma nova sociedade, conseqüentemente, temos um novo perfil de homem. Não diferente, temos um novo perfil de aluno em nossas salas de aula. Um aluno que pouco nutre vínculos afetivos com o seu passado e que nasceu na era digital. Um aluno com acesso à informação, que com um simples *click*, milhares de informações chegam à sua frente, na tela do seu computador, do seu celular, do seu *iphone* ou do seu *tablet* e o permite viajar do norte ao sul do planeta em segundos, sem sair de dentro da sua própria casa.

Contudo, se o mundo está mudando, se a família, o homem e a sociedade acompanham essas mudanças, os métodos e as práticas de ensino também devem ser revistos. Passou-se da prensa à era digital e os métodos de ensino continuam praticamente os mesmos. A escola continua a mesma, raras são as salas de aula que receberam computadores, lousas eletrônicas e climatização, mas a sua essência estrutural não mudou. O papel do professor, por sua vez, indiscutivelmente, não pode mais ser o de mero transmissor de informações. Hoje, o acesso à informação é ilimitado. Através da internet, a informação está nos computadores, nos *tablets*, nos celulares. A informação está nos livros, nos jornais, nos rádios. A informação não é mais privilégio da escola e dos professores, é um direito concedido a todo e qualquer cidadão.

Assim, é de fundamental importância que se faça uma reflexão acerca desse novo perfil de sujeito e de sociedade. Se mudaram os sujeitos, os métodos e os processos pedagógicos também devem ser revistos para que se possa encontrar a forma mais adequada de se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem que realmente sejam eficazes em suas abordagens e que contribuam para a formação social, intelectual e profissional de nossas crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de nossas comunidades.

É nesse sentido que colocamos em debate o atual modelo pedagógico adotado pelas escolas brasileiras. Um modelo reducionista, característico da escola moderna, organizado em disciplinas e em conteúdos fragmentados. Esse modelo já não comporta mais as demandas desse novo tempo e dessa nova sociedade que emerge mundialmente. Assim, deve-se buscar novos caminhos e novos horizontes para guiar a atividade docente e não correr o risco de fazer com que os professores se tornem, como descreve Esteve (2004), meros vigias da permanência formal dos alunos nas salas de aula.

Para contribuir com a necessidade de compreensão desse novo tempo, elaboramos uma síntese desse processo através da análise bibliográfica de diversas obras que abordam o tema. Par tal, iniciamos analisando as características dessa nova sociedade

em processo de construção. Em seguida, nos detemos em confrontar o atual modelo educacional às demandas dessa nova sociedade. Por fim, apresentamos a nossa proposta de uma educação unificadora, integradora, como alternativa para a construção de um mundo melhor, de sujeitos melhores e capazes de interagir com as transformações que acompanham e transformam a humanidade.

## 2 A sociedade do conhecimento

Nunca antes na história da humanidade uma sociedade se deparou com a necessidade de aprender tantas coisas novas ao mesmo tempo. Com o desenvolvimento de tecnologias, a cada dia um novo produto é apresentado à sociedade no intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Por sua vez, essas são cada vez mais exigidas a aprender continuamente a manusear novos aparelhos, novos recursos e novas fontes de informação. Em consequência, o mercado de trabalho também se encontra nesse ritmo cambiante e flexível, exigindo profissionais cada vez mais preparados e adaptados a essa nova realidade.

Pozo (2002) destaca que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo e, também, tantas pessoas dedicadas a fazer com que outras pessoas aprendam. Para o autor, estamos na “sociedade do conhecimento”. Nessa nova sociedade, não é apenas necessário que o ser humano aprenda muitas coisas, mas também impera a necessidade de aprender muitas coisas diferentes.

Como temos que aprender muitas coisas distintas, com finalidades diferentes e também com condições complexas e sempre cambiantes, faz-se necessário adotar estratégias de aprendizagem adequadas para cada situação. Ao contrário dos tempos modernos, em que um mesmo molde de aprendizagem supriria a necessidade da sociedade, hoje, exige-se do ser humano o uso de ferramentas distintas para cada situação, ou seja, os moldes de ensino devem ser cambiantes, adaptáveis e flexíveis para que se possa encontrar a melhor estratégia para promover a aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, nas salas de aula, alguns professores, por exemplo, veem-se atormentados pelos recursos eletrônicos, naturalmente muito mais facilmente manuseados pelos alunos, nativos digitais<sup>3</sup>, do que pelos próprios professores, que tiveram de migrar para essas tecnologias. Assim, a necessidade da incorporação dessas novas ferramentas à jornada de trabalho tem preocupado muitos profissionais da educação ainda resistentes ao câmbio. Todavia, as exaustivas horas diárias de trabalho, também podem se tornar exaustivas horas de aula para os alunos quando a aprendizagem deixar de ser significativa ou passar a ser meramente reprodutora de informações que podem ser acessadas a qualquer hora e em qualquer lugar através de um simples *smartphone*, por exemplo.

Nesse sentido, deve-se destacar que o fato de equipar salas de aula com computadores e demais recursos eletrônicos e de dar treinamentos aos professores para aprenderem a manusear essas novas ferramentas pedagógicas não significa que se está atendendo as demandas atuais. A forma como essa enorme gama de ferramentas é manipulada pelos profissionais da educação é fundamental para que se possa atingir resultados positivos.

3 Nomenclatura usada para definir aquele que nasceu e cresceu em meio às tecnologias digitais. Ver: <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/03/15/os-misterios-dos-nativos-digitais/>

Além disso, a individualidade presente na ação docente, aliada às vastas informações que a era digital proporciona tanto aos aprendizes como aos mestres contribui para a acentuação do que Paulo Freire (2011) define como “educação bancária”, à qual nos deteremos mais detalhadamente no decorrer deste estudo, ou seja, uma educação onde o sujeito educando é um recipiente a ser enchido por informações, que necessariamente, não significam conhecimentos.

Através deste sistema descrito por Freire, cada professor elenca um conjunto de informações relacionadas ao conteúdo de sua disciplina e o transfere aos alunos, seja através de aulas expositivas ou de materiais didáticos. Além desses conteúdos possuírem uma grande chance de já serem do conhecimento dos alunos ou de estarem à disposição dos mesmos a hora que desejarem, através de ferramentas como a internet, também, na maioria das vezes, são trabalhados em cada disciplina de modo isolado, não se relacionando entre si e nem mesmo fazendo relação com o mundo e o lugar onde os educandos estão inseridos. Dessa forma, é entediante para os alunos passarem horas sentados em suas cadeiras ouvindo o professor reproduzir de forma sistemática informações que podem ser obtidas de forma muito mais dinâmica e abundante em outras fontes, como a internet, os livros e os jornais, por exemplo.

Sobre esse fenômeno, Pozo (2002) atenta para a necessidade de que essa grande quantidade de informações que estão à disposição das crianças, dos jovens e dos adultos seja organizada e realmente transformada em conhecimento.

Obviamente que essa informação que as crianças – e os adultos – captam é fragmentária, confusa e, muitas vezes, enganosa. Como os programas escolares continuam funcionando, em grande medida, como se a sociedade da informação não existisse, os alunos têm poucas oportunidades de organizar e dar sentido a esses saberes informais, relacionando-os com o conhecimento escolar, que ainda por cima costuma ser bastante menos atrativo (POZO, 2002, p. 35).

Nesse sentido, é oportuno que se faça uma reflexão acerca dos métodos e processos de ensinagem e aprendizagem. Como já vimos no início deste estudo, hoje temos uma nova sociedade, com novos costumes e, não diferente, novas formas de aprendizagem. Porém os programas escolares parecem ignorar essa transformação e continuam reproduzindo os métodos que, indiscutivelmente, foram eficazes em gerações anteriores, mas que hoje já não suprem as demandas desse novo tempo e dessa nova sociedade.

Para Pozo (2002), cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem. Portanto, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Dessa forma, além de em diferentes culturas e também em diferentes gerações se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem também variam.

Diante desse novo cenário de aprendizagem e de construção de conhecimento, é visível e imperiosa a necessidade de se superar o modelo de escola vigente, reductionista, que compartimenta os saberes, para dar lugar a uma escola para a compreensão crítica da realidade, onde professores, pais, alunos e sociedade interagem de forma positiva, dinâmica e construtiva. Enfim, uma escola que prepara pessoas não apenas para interagir com o mundo, mas para transformá-lo.

Nesse sentido, nossa proposta segue com o confronto entre o atual modelo educacional e um novo modelo que sugerimos como opção para atender as demandas da nova sociedade. Ou seja, pretendemos com isso mostrar a necessidade urgente

da superação da escola que compartimenta os saberes por uma escola que proporciona a compreensão crítica da realidade e a construção de sujeitos em sua plenitude, autônomos e, assim, a concretização da educação como uma verdadeira prática de liberdade.

## **2.1 Uma escola que compartimenta os saberes**

Conforme Yus (2002), a sociedade pós-moderna ainda carrega em sua bagagem características estruturais que o homem adotou a partir da segunda metade do século XIX, especialmente oriundas da Revolução Industrial. Essas características compreendem um modelo de vida estruturado e padronizado, cujo resultado foi a fragmentação da vida econômica, social, pessoal e cultural do ser humano.

Por sua vez, as escolas também adotaram este modelo reducionista e compartimentado. Para Enguita (2004), a escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado. A própria organização física da escola revela essa aproximação. As classes, as salas, os espaços e os tempos são rigorosamente distribuídos, facilitando o controle e a soberania de um modelo hierarquizado. Da mesma forma, a organização curricular se estrutura através de um modelo de disciplinas fragmentadas, ministradas por profissionais especializados e desconectados, que reproduzem conhecimentos fragmentados, através de unidades e lições isoladas, sem possibilitar que os sujeitos educandos possam identificar a relação entre elas, entre estas disciplinas e a realidade em que vivem. Entre suas comunidades e suas cidades. Entre seu País e o planeta.

Isso leva a um caminho inverso ao que o homem trilha. Em um mundo onde as relações e interações são cada vez mais complexas, a educação não pode continuar nutrindo um modelo reducionista e fragmentado. Esse modelo não permite aos educandos desenvolverem uma compreensão global de sua existência e muito menos compreenderem a sua relação com o meio em que estão inseridos. Em outras palavras, o atual modelo educacional não permite aos alunos reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história, o que seria, segundo Freire (2011), a essência de uma educação como prática da liberdade.

Dessa forma, é inconcebível que as escolas continuem trabalhando com esses moldes de ensino. Não é pertinente que se continue dando vida a um modelo de ensino que privilegia a quantidade de informações em detrimento da qualidade, independentemente do significado que representam para os sujeitos educandos. Muitas vezes, os alunos saem da escola, sem mesmo conhecer a própria realidade que os cerca. Pouco se agrega aos alunos fazendo-os estudar e conhecer as características da sociedade inglesa da segunda metade do século XVII se não lhes é oferecida a oportunidade de conhecerem a própria realidade política, econômica e social em que estão inseridos. Para Paulo Freire, ninguém se torna local a partir do universal.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2004. p. 25).

Ainda, segundo Freire (2004), o todo é formado pela interação das partes, e, portanto, não é possível compreender um determinado assunto ou conteúdo sem fazer sua contextualização com o que o cerca. Para o autor, os processos investigativos se dão pelo inverso. Seria inconcebível compreender as partes sem antes ter uma visão totalizada, contextualizada acerca do objeto investigado. Ou seja, com a fragmentação dos conteúdos se anula a possibilidade de criar diálogos e inter-relações entre o todo e as partes, entre o global e o local. Para Freire, a construção do conhecimento epistemológico e a relação do sujeito cognoscente ao objeto cognoscível estão além do simples significado técnico que se atribui a determinados fenômenos ou ações. Infere a formação de sujeitos pensantes, capazes de elaborar um pensamento crítico acerca da realidade em que estão inseridos.

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de “fome”, não posso me contentar em defini-la como “urgência de alimentos; grande apetite; falta do necessário; míngua ou escassez de víveres”. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser são processos alienadores. Minha compreensão de fome não é *dicionária*: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus. Isso é mentira (FREIRE, 2004, p. 31).

Nesse sentido, Fazenda (2009) considera que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais apenas conduzem o aluno ao acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que ficaria impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer. Contudo, Freire (2004) ainda atenta para o crescente distanciamento entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Segundo o autor, a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica corre o grande risco de ser uma curiosidade “castrada”, que não é capaz de ultrapassar uma posição cientificista diante do mundo.

A superficialidade desse sistema de ensino é tamanha que anula a noção de sujeitos e os condiciona a um sistema. Foucault (1984) considera o disciplinamento uma estratégia de poder, típica da modernidade, utilizada nas fábricas, nas prisões e na escola. Essa estratégia se estabeleceu através de uma gama de técnicas que revelam uma verdadeira máquina de poder, intimamente entrelaçada com objetivos sociais claros: construir cidadãos úteis para desempenharem determinadas funções. Em outras palavras, adestrar pessoas para executarem tarefas. Um adestramento do corpo e do espírito, que anula a noção do sujeito e padroniza um estereótipo de homem ideal à determinada demanda social, econômica ou política.

No entanto, essa estratégia de poder definida por Foucault, que fragmenta os conhecimentos e os organiza em disciplinas que não mantêm elos entre si, continua sendo uma característica muito marcante das escolas. Isso revela o fortalecimento de um sistema antigo, que anula os princípios de uma educação humanizadora, de uma educação que prepara o educando para a real compreensão da vida. Morin (2010) define essa fragmentação dos conteúdos como “compartimentação dos saberes”.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros;

por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2010, p. 16).

Dessa forma, se analisarmos a contribuição que as ciências humanas oferecem ao estudo da condição humana, veremos o quanto fraca é essa contribuição justamente por serem desligadas umas às outras, fragmentadas e compartimentadas. Esse distanciamento faz com que o homem não consiga se situar em seu espaço e tempo e fazer a conexão entre seu meio e o que o cerca. Para Morin (2010), essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade e esconde o próprio ser humano. Assim, tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem.

Ainda usando dos estudos do sociólogo, antropólogo e filósofo francês, o objetivo da educação não deveria ser o de transferir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno. Ao se fazer isso, está-se deixando de oferecer às crianças e aos jovens a oportunidade de criar em suas caminhadas um estado interior e profundo, uma espécie de “polaridade de espírito”, que os oriente em um sentido definido, não apenas durante um determinado período de sua infância, mas por toda a vida.

Para Freire (2011), o papel do professor/educador é o de propor aos seus alunos por meio de contradições básicas a sua situação existencial, concreta, como um grande desafio que os oriente e lhes estimule a busca de respostas não apenas no âmbito intelectual, mas principalmente no nível da ação transformadora.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2011, p. 120).

Na medida em que a escola continuar reproduzindo esse modelo de ensino, as práticas educativas se reduzirão unicamente a um ato mecânico de memorização de conteúdos narrados pelo professor. Assim, os alunos são transformados em recipientes a serem encheidos pelo professor. Este, por sua vez, quanto mais conseguir encher seus recipientes com seus depósitos, melhor educador será. Já os alunos, quanto mais se deixarem encher, melhores alunos serão. É nesse sentido que Freire (2005) define esse modelo de educação como um ato de depositar, onde os alunos são os depositários e o professor o depositante. Eis, então, a origem da expressão educação bancária<sup>4</sup>, empregada na obra do autor.

Assim, a educação se reduz unicamente a um ato mecânico e sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que os alunos estão inseridos. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

## 2.2 Uma escola para a compreensão crítica da realidade

Pensar numa escola para a compreensão crítica da realidade é pensar em um lugar onde crianças, jovens e adultos possam compartilhar informações, inquietações,

4 Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

trocar experiências e construir novos conhecimentos. Mais que isso, relacionar esses conhecimentos a uma proposta de desenvolvimento sustentável, pensando na construção de um mundo melhor para se viver.

Seria impossível pensar em uma escola com esse perfil sem superar as barreiras das disciplinas e dos conteúdos. É preciso dar lugar a um pensamento unificador, que liga, relaciona e não que fragmenta. Nesse sentido, no início dos anos 70, Morin (2010) apresentou a teoria do pensamento complexo com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que pudessem ser mais do que a mera transmissão de conhecimentos fragmentados. Dentro dessa perspectiva, o autor aponta a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como propostas que podem levar o educando a uma melhor compreensão da realidade.

Uma perspectiva transdisciplinar, contudo, significa mais do que disciplinas que colaboram entre si em um projeto com conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. Dessa forma, conhecer o humano não significa separá-lo do universo e do meio em que está inserido, mas sim situá-lo nele, pois todo conhecimento para ser pertinente e significativo deve fazer a contextualização do seu objeto. Diante dessa perspectiva, Morin (2010) defende a valorização de um conhecimento não fragmentado, o qual permita aos homens e mulheres enxergarem a humanidade de uma maneira contextualizada, abrangente e completa.

Para tal, Morin (2010) considera essencial a dialogicidade entre a “cultura científica e a cultura das humanidades<sup>5</sup>”. Só assim seria possível de se conceber uma educação que acabe com a fragmentação e distanciamento entre as duas culturas, dando capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial.

Assim, não se pode conceber uma educação que fragmente, separe, distancie os conhecimentos. O homem, como agente de sua própria história, não pode ficar inerte diante das grandes transformações que o mundo vive. A sua liberdade é uma construção histórica e essa só vai se concretizar, realmente, no momento em que os indivíduos se reconhecerem como parte integrante dessas transformações. Como responsáveis por um sistema integrado, que age e responde a estímulos gerados por cada cidadão da humanidade.

Dessa forma, seria possível construir não apenas uma educação libertadora, mas também sujeitos capazes de construir sua liberdade, de interagir com as transformações políticas, sociais, econômicas, naturais. De entender o contexto em que estão inseridos e reconhecerem o seu papel enquanto integrantes de uma sociedade *(des)organizada*. Saber a importância que têm, mas, principalmente, ter a humildade de reconhecer a importância do outro, do conjunto, do todo.

Apropriando-se das palavras de Morin (2010), “nós viventes, e, por conseguinte, humanos, filhos das águas, da Terra e do Sol, somos um feto da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, uma ínfima brotação da existência terrestre. Mais além, numa adaptação à Cortella (2011), diríamos que somos apenas um entre

5 Segundo Morin (2010), a cultura das humanidades é uma cultura genérica, que pela via da filosofia, do ensaio, do romance alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. Por sua vez, a cultura científica, diferente da natureza, separa as áreas do conhecimento, proporciona admiráveis descobertas e teorias, mas não provoca uma reflexão mais completa sobre o ser humano e sua existência.

os mais de 7 bilhões de indivíduos, pertencentes a uma única espécie, entre outras três milhões de espécies classificadas, que vivemos num planetinha, que gira em torno de uma estrelinha, que é uma entre 100 bilhões de estrelas que compõem uma galáxia, que é uma entre 200 bilhões de galáxias num dos universos possíveis e que vai desaparecer.

A fragmentação dos saberes, portanto, só nos leva ao distanciamento cada vez maior entre nossa existência e a real compreensão do mundo em que estamos inseridos. Somos partes integrantes de um conjunto, peças de uma grande engrenagem da vida, que funciona em sintonia com suas partes. Conforme justifica Freire (2011), só teremos homens com a capacidade de ter uma compreensão crítica da realidade em que estão inseridos, quando conseguirem se reconhecer como partes integrantes de um todo. Enfim, conforme Morin, mais vale uma cabeça “bem feita” do que uma cabeça “bem cheia”.

### **3 Por onde iniciar**

Ao se propor uma escola diferente, necessariamente também infere-se pensar em formar professores diferentes. Professores que assumirão seu caráter transformador e oferecerão aos seus alunos mais que simples conteúdos desprovidos de qualquer significado. Professores questionadores, indagadores, que façam os alunos pensar, raciocinar e construir significados. Para tal, é preciso considerar a formação continuada como elemento básico para que essa transformação possa ter condições de acontecer.

Conforme Cortella (2010), ninguém nasce pronto e vai se desgastando. O homem está em constante formação, transformação e adaptação ao mundo e ambiente em que está inserido. Contudo, não basta ao homem adaptar-se ao novo sistema, é preciso entendê-lo para buscar a melhor forma de interagir com essas transformações pelas quais a humanidade passa, constrói e vivencia em sua plenitude.

No entanto, esse estado cambiante das sociedades está a exigir do homem certa rapidez e flexibilidade à compreensão desses fenômenos. Uma vez que essas transformações se dão em um ritmo cada vez mais acelerado, os processos de formação continuada devem ser permanentes. Permanentes no sentido de que só assim o homem poderá interagir e dialogar com essas transformações.

Dessa forma, ao se falar em formação continuada, entende-se que a carreira docente consiste em um ato de constante aperfeiçoamento, de pensar e repensar. Conforme Freire, a formação permanente é parte da natureza do ser humano.

*A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 12).*

No entanto, entende-se a formação permanente como o primeiro passo para se propor uma escola diferente. Uma escola em que as normas sejam estabelecidas em assembleias com os alunos, que os próprios alunos sejam os responsáveis pelo bom andamento das atividades escolares e que aprendam desde cedo normas de gerência, de administração, de liderança e de valores éticos e morais. Uma escola que permita aos alunos assumirem responsabilidades e saberem como lidar com elas.

É necessário, portanto, que problemas relacionados à saúde, ao meio ambiente, ao consumo, às relações humanas, às crises de valores, entre tantos outros que foram deixados para trás pelo currículo de disciplinas e que fizeram com que a escola se afastasse da realidade social dos seus alunos, sejam retomados para que se possa dar unidade e novo sentido às práticas escolares da nova sociedade. Dessa forma, torna-se evidente que qualquer proposta educacional que vise uma formação transdisciplinar deve abordar amplamente esses temas sociais.

Para alcançar essa proposta educativa é necessário ir além da simples discussão dos conteúdos abordados nas práticas escolares. É essencial, como destaca Yus (2002), um novo modo de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais em sala de aula e na escola, de forma a se possibilitar intercâmbios acadêmicos e culturais que possam enriquecer e dar novo significado ao processo educativo. Assim, se possibilitará a condição necessária para alcançar a transversalidade no ato de educar e na ação docente e, conseqüentemente, a formação de uma sociedade mais pensante, mais organizada e crítica.

A reflexão sobre a ação docente, como marca para a transformação de uma realidade estática de um sistema que já não mais comporta as demandas da atual sociedade, deve estar presente nas coordenações pedagógicas e nos projetos político pedagógicos das escolas. O princípio de que o papel do professor não pode mais ser o de transmissor de conhecimentos, na grande maioria das vezes fragmentados, deve ser o agente motivador para que professores e educadores busquem a formação continuada para não correrem o risco de se tornarem símbolos pitorescos dentro de salas de aula modernas e dinâmicas.

Como em todo processo de transformação, é evidente que surgirão as resistências e as aspirações contrárias à implantação de um novo modelo de educação. Afinal, esse processo é trabalhoso e requer muito empenho na busca de novos conhecimentos. É um árduo e necessário caminho a ser percorrido até a sua aplicabilidade nas escolas. Sair de um sistema fechado para um sistema aberto e dinâmico requer tempo, pesquisa e dedicação por parte dos agentes envolvidos nesse processo.

Portanto, para que se possa permitir esse processo de transição, ratifica-se a importância da formação continuada, da humildade pedagógica – abertura ao novo – para se estabelecer uma nova proposta de educação, onde os educandos possam ser sujeitos ativos ao processo e não sujeitos passivos a um sistema rotulado e ultrapassado.

#### **4 Considerações finais**

Conforme analisado neste estudo, é impossível pensar numa escola produtora de conhecimento organizador e integrador sem considerar a necessidade de um pensamento complexo. É preciso que essa nova proposta perpassa as barreiras estruturalistas da escola e possa alavancar transformações também em nossa sociedade, valorizando os educandos, os educadores e construindo um mundo melhor e sustentável.

O desafio de criar uma sociedade sustentável, justa e em harmonia com a terra e a vida deve guiar a implantação dessa proposta holística de educação. Só assim os sujeitos do processo educativo terão a oportunidade de ampliar a maneira como veem sua relação com o mundo. Uma vez reconhecendo essa relação, teremos sujeitos mais críticos, questionadores e ativistas desse processo transformador.

Para Yus (2002), essa nova proposta propõe a ruptura com os métodos tradicionais, dualísticos, buscando um equilíbrio entre o corpo e a mente, entre a razão e os sentimentos, entre razão e intuição, entre pensamento analítico e pensamento sistêmico, entre informação e experiência, entre instrução e criatividade, entre ciência e arte, entre trabalho em sala de aula e trabalho fora dela, entre alunos e professores.

Assim, alunos e professores poderão compreender o conhecimento como uma relação que envolve a pessoa, a comunidade e o mundo natural. Todos os conhecimentos para realmente serem conhecimentos devem ser concebidos em seus contextos, que geram significados e, conseqüentemente, compreensão. Dessa forma, de acordo com cada transformação social ou cultural, também se transformam os contextos e seus significados. Por isso o conhecimento não é estático, mas sim fluído. Conhecer, portanto, exige abertura, diálogo e postura crítica. Ainda, conforme destaca Yus (2002), conhecer é uma aventura moral e espiritual. Dando significado ao mundo definimos nossas relações com ele e atuamos sobre essas relações.

Dessa forma, a adoção de uma nova cultura de aprendizagem para esse novo tempo que a sociedade mundial vive daria abertura para a concepção de uma educação como prática de liberdade. Assim, deixando de lado a cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos, estaremos dando condições para fomentar o surgimento de uma cultura de compreensão e reflexão sobre o ato de educar, de cultivar valores e de viver em sociedade.

Considerando a facilidade de acesso e quantidade de informações que chegam até as pessoas, característica de uma sociedade da informação, também não podemos desprezar alguns desses conhecimentos parciais que, de acordo com Pozo (2002), também nos formam. O esforço deve ser para integrá-los, dando sentido, de modo que ao repensá-los, possamos reconstruí-los e dar-lhes uma nova forma ou estrutura.

Assim, essa incerteza que paira sobre a humanidade deve ser entendida como uma oportunidade de buscar o caminho do reequilíbrio, da organização das partes dentro do todo, uma vez que o todo não é o todo sem as partes e estas não são nada fora do todo. Portanto, a educação em sua proposta humanizadora deve ser o pilar fomentador da construção dessa nova escola, com a prospecção de uma nova visão da realidade, mais humana, observadora das relações estabelecidas entre as diversas, ou talvez infinitas partes de um todo universal e organizado.

## Referências

- CORTELLA, Mario Sérgio. *Qual é a tua obra: inquietações propositivas sobre, gestão, liderança e ética*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Não nascemos prontos: provocações filosóficas*. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVE, José M. *A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 16-18.

- FOCAUT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 4.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18.ed. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010 - Resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 21. ed. Petrópolis:Vozes, 2010.
- ROSSATO, Ricardo. Pós-Modernidade: Um olhar sociológico. In: CREMONEZI, André Roberto; BAPTISTELLA, Rogério (Orgs.). *Sociedade Pós-Moderna: Luzes e Sombras*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011. p. 72-88.
- YUS, Rafael, *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vas de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.