


<http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00257>

VIDA DE ESCOLA E SUAS POLISSEMIAS: DIÁLOGOS SOBRE AS EXIGÊNCIAS DA ESCOLA DO PRESENTE

Entrevista com Álamo Pimentel, concedida a Tânia Celeste Matos Nunes¹  (0000-0001-5631-5085)

¹ Fundação Oswaldo Cruz, Vice Presidência de Educação, Comunicação e Informação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. <tcnunes@globo.com>

Álamo Pimentel é pedagogo, especialista em antropologia e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É autor de *O encontro e a troca: ensaios de antropologias do aprender e genealogias do conviver* (2013), trabalho que recupera um amplo programa teórico sobre a educação na contemporaneidade, com base no debate das chamadas epistemologias do sul.¹ Outros livros de Álamo não seguiram caminho diferente e revelam, num só tempo, a centralidade da discussão sobre escola e a vocação do autor para pensá-la nos marcos de uma perspectiva política e cidadã. Esta entrevista resultou de uma série de encontros entre Tânia Celeste Nunes² e Álamo Pimentel, na Universidade de Coimbra, em 2018.

Nesta entrevista, a escola é compreendida como um lugar privilegiado de análise em que o centro das discussões é ocupado pelo conceito de vida de escola. Ao longo de vários encontros de trabalho, a problematização acerca do lugar da escola e da educação no debate contemporâneo apresentou desdobramentos que, por um lado, exigiam a retomada de perspectivas críticas da parte dos autores que contribuíram significativamente para o avanço da compreensão da escola como um lugar de produção da vida em sociedade; por outro lado, eram construídas prováveis interfaces desse debate entre diferentes abordagens da educação que poderiam enriquecer as vivências e reflexões da formação em saúde, em que é mais escassa a contribuição crítica da educação.

Com esse espírito de discussões, o tema central desta entrevista é a densidade generativa da escola na produção da vida em sociedade.

Revista

Com base em uma pesquisa realizada na Rede de Escolas e Centros Formadores em Saúde Pública, no Brasil, em que o termo 'vida de escola' foi adotado como uma questão-guia, temos avançado na construção desse conceito numa perspectiva de retomada dos elementos etnográficos e territorializados dos espaços onde se realizam os processos de ensino-aprendizagem. A literatura crítica contemporânea sobre educação e escola aborda os conflitos que permeiam a organização escolar e as relações da escola com a sociedade, tomando em conta diferentes teorias e pontos de vista. Qual a sua apreciação dessa produção? Que vazios identifica para a educação do futuro?



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Álamo Pimentel

Creio que os efeitos da ocidentalização dos modelos educacionais escolarizados no mundo de hoje são mais visíveis e mesmo mais compreensíveis do que há quarenta ou cinquenta anos, quando as críticas mais duras aos modelos de escolas vigentes no mundo ocidental começaram a ser elaboradas de forma consistente e passaram a pautar os grandes debates internacionais sobre o tema. Eu cito três elaborações críticas distintas entre si, mas do meu ponto de vista complementares em vários aspectos: a crítica dos valores culturais da escolarização ocidental;³ a crítica da escolarização da sociedade;⁴ a crítica política dos processos educativos.⁵ Para mim, estas importantes críticas apresentaram as três faces da ‘questão educacional do nosso tempo’: cultura, estado e sociedade.

A ‘crise dos valores’ da sociedade estadunidense é, conforme nos faz ver a antropologia educacional, na verdade, uma configuração explícita da crise do modelo educacional moderno na formação do estado-nação – com base no modelo norte-americano. A expansão do ensino ampliou o acesso às escolas, contudo os ‘confusos modelos pedagógicos’, sobretudo aqueles que colocaram ênfase nas formas mais pragmáticas de ensinar e aprender, gerou uma espécie de crise civilizacional em que a sua sociedade tem perdido cada vez mais suas referências culturais. A crítica formulada com base na proposta de desescolarização da sociedade nos mostrou que a ênfase na ‘instrução’ artificializou as formas de aprender; a escolarização transformou pessoas em ‘objetos de aprender’; a massificação do conhecimento empobreceu a humanização do mundo. No caso do pensamento crítico brasileiro, como bem sabemos, mostrou as perversões de um modelo educacional fortemente pautado pelo recorte de classe social. Um modelo cuja ‘educação bancária’ define-se como obstrutora da liberdade da palavra e contrapõe-se ao pensamento crítico educacional contemporâneo que encontra em Freire um dos seus maiores expoentes.

Penso, nesse sentido, que tais referências do pensamento crítico são indispensáveis para se compreender a questão posta. Essas perspectivas já nos oferecem grandes horizontes de compreensão do problema. No entanto, as alternativas oferecidas para superar tais problemas, por parte dos intelectuais que defendem essas posições, são também limitadas, como sabemos. Não há como substituir um modelo cultural por outro, ou seja, não temos como resolver uma crise civilizacional (ou mesmo corrigi-la) adotando outros modos de vida que vêm de fora; eles funcionam segundo os seus contextos locais, mas dificilmente se deixam ‘aplicar’ eficientemente em toda parte. Isso quer dizer que as diferenças culturais entre povos nunca são intercambiáveis em termos totais, o que aponta o limite dos debates deflagrados nos Estados Unidos. A desescolarização da sociedade mostrou-se impraticável, embora a desescolarização de alguns projetos educacionais tenha indicado algum vigor, o que

revela que uma sociedade escolarizada não é uma sociedade paralisada, como sugere a crítica radical advinda do México.

Mesmo considerando os fenômenos sociais que aumentam a cada dia o desafio para a instituição escola, está na hora de ousarmos na construção de alternativas viáveis, que sejam capazes de articular de forma dialógica aspectos institucionais com aspectos sociais. As instituições de ensino precisam flexibilizar mais suas estruturas e, ao mesmo tempo, produzir alternativas locais para a solução dos seus problemas. Além da ausência de formulações consistentes de projetos viáveis para a superação de modelos ultrapassados de ensino, as instituições são cada vez mais dependentes de soluções externas. Penso que a escola do presente, que se vê preocupada com a sua viabilidade, no futuro deve ser capaz de se pensar e valorizar os seus educadores como intelectuais capazes de produzir soluções institucionais. Isso significa superar as divisões internas que colocam ‘escola x educadores’ como protagonistas de uma luta que nunca tem fim – e na qual o discurso da vitimização do professor, em contraste com os discursos de ‘inviabilidade da valorização do trabalho docente’ por parte do Estado e das instituições privadas do ensino, simplesmente reproduzem ano após ano uma espécie de ‘crônica de uma morte anunciada’: a morte das alternativas ao que aí está. As instituições e os intelectuais do nosso tempo precisam praticar novas formas de interagir crítica e criativamente com o compromisso da reciprocidade na consolidação de novas formas de cooperação.

Revista

A literatura contemporânea traz inúmeros modelos educacionais com práticas criativas de organização do ensino, baseados em teorias que vêm sendo bastante difundidas nos meios educacionais, entre as quais a interdisciplinaridade. A escola já absorveu a noção de interdisciplinaridade? Como se deu essa incorporação?

Álamo Pimentel

Não creio que a ‘escola’, no sentido mais amplo do termo, conforme a concepção moderna de instituições educacionais ainda vigente, tenha conseguido sair do modelo disciplinar para o modelo interdisciplinar, embora existam interessantes experiências a esse respeito dentro e fora do Brasil, a exemplo da Escola da Ponte, em Portugal,⁶ ou mesmo as experiências dos movimentos sociais como as escolas do Movimento dos Sem Terra e as não menos importantes experiências desenvolvidas pelo Sistema S⁷. Considero-as, em sua diversidade, experiências bem-sucedidas de escolas que praticam a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade supõe mudanças radicais tanto nas estruturas quanto nas dinâmicas institucionais. O fato de nós termos diferentes experiências no Brasil, entre as quais a Escola Parque na Bahia,⁸ nos anos 1960,

ou mesmo no mundo, é importante porque indica que temos escolas que já praticaram ou praticam o conhecimento de forma interdisciplinar em escalas locais. Penso que, além da necessária ampliação de escala, precisamos sair dos exemplos isolados para a incorporação sistêmica da interdisciplinaridade nos mais diferenciados níveis, modalidades e sistemas de ensino. Temos também que praticar formas de cooperação institucional que democratizem o acesso às experiências bem-sucedidas. Compartilhar modelos institucionais viáveis é fundamental para alterarmos a 'ordem das escolas' sem colocar em risco a responsabilidade pública dessa instituição com a formação humana e, sobretudo, com a circulação do conhecimento historicamente construído.

As escolas que incorporam o modelo interdisciplinar tiveram que mudar suas formas de organização do conhecimento e suas práticas pedagógicas de produção do conhecimento. A interdisciplinaridade exige o descentramento paradigmático das áreas de conhecimento, ou seja, um determinado saber deixa de ser domínio de uma determinada ciência e se constitui em campo temático passível de múltiplas abordagens. Entretanto, do ato do planejamento ao momento da execução de práticas de ensino é necessário o esforço coletivo. Não se trata de colocar um educador em defesa de um modelo, mas de um coletivo intelectual movido por princípios pedagógicos de interação entre diferentes saberes e práticas de conhecimento.

A construção da interdisciplinaridade como referência do modelo escolar altera as configurações sociais, espaciais, temporais, curriculares e cognitivas dos modos de praticar escola. A interdisciplinaridade não é só um arranjo material de práticas de conhecimento; é também uma forma de pensar, de conviver e se posicionar no mundo. Ela implica a transformação radical das culturas institucionais que ainda são vigentes nas escolas do nosso país.

Revista

A escola sempre ocupou um lugar importante na formação das novas gerações, do ponto de vista de sua formação técnica, intelectual, como cidadão, e também na construção de valores relacionados à vida, ao trabalho e à convivência em sociedade. A revolução tecnológica ocorrida nos últimos anos modificou formas de relações entre pessoas, a noção de tempo e favoreceu a circulação de informações e conhecimentos através de caminhos antes não imaginados. Nesse contexto, como se configura o papel da escola e da educação nas novas gerações de estudantes? E quais os docentes que essa nova escola necessita? Que escola é essa e que teorias nos ajudam a pensá-la olhando para o presente e o futuro?

Álamo Pimentel

Creio que esse conjunto de questões indica, em linhas gerais, o horizonte e um dos grandes problemas educacionais do nosso tempo: as transformações

radicais dos modos de produção e circulação do conhecimento tiraram tudo do lugar. Associe a isso as grandes mudanças dos paradigmas de pensamento no século XX. As grandes referências epistemológicas e societais do século XIX entraram rapidamente em declínio, embora sobrevivam aqui e ali algumas das suas fortalezas – é cada vez mais evidente que essas fortalezas apresentam rachaduras e sinais de ruínas. A escola, como um modelo institucional, fechada em si mesma, propugnadora de discursos ‘egopedagógicos’ – permita-me o neologismo – e, por tabela, controladora de modelos educacionais pautados pela exclusividade do ensino sobre as formas de aprender, parece, cada vez mais, um lugar ‘fora de foco’, uma fortaleza em ruína. As *lan houses* e qualquer lugar em que caiba um *Playstation*, os *tablets*, *palm-tops*, enfim, as mais diferentes ferramentas de portabilidade informacional introduziram novos atrativos nas formas de acesso e manipulação do conhecimento. O que acontece é que essas ferramentas aproximam as pessoas uma das outras e das coisas por meios artificiais, criam formas mais eficientes e céleres de acesso à informação, mas não fortalecem os vínculos sociais, embora possam alimentá-los pelas redes sociais.

É aí que vejo a renovada importância da escola e da educação escolar no mundo contemporâneo. A escola ainda é um espaço de socialização extrafamiliar da maior importância para nós, humanos. Pertencemos a uma espécie que se produz continuamente no contato face a face, somos seres culturais que se expandem no pensamento e na linguagem por meio das nossas formas de pertencimento à vida social. Precisamos dos contrastes na proximidade física para nos reconhecermos como pertencentes à espécie humana. Ainda que as formas de ensinar possam se executar presencialmente ou à distância, as formas de aprender necessitam de práticas sociais emergentes das formas de intercâmbio que estabelecemos na proximidade uns com os outros. Tenho chamado a atenção para isso quando proponho uma reflexão sobre as dimensões mutuamente generativas entre o aprender e o conviver. À medida que nos confrontamos conosco e com os outros, ampliamos nossos repertórios de aprendizagens; e a escola é um lugar em que, além de aprendermos saberes técnicos, somos levados ao estabelecimento de relações éticas e políticas com várias formas de saberes sociais.

Nessa perspectiva, creio que o intelectual do nosso tempo deve articular as suas qualidades, como pesquisador e como educador, no trabalho do conhecimento. Digo isso porque todos nós somos testemunhas dos avanços científicos da nossa época. É preciso saber reconhecer que a ciência ultrapassou – e ultrapassa – fronteiras inimagináveis. No entanto, vivemos em um mundo em que os avanços da ciência resultam em formas assustadoras de destruição do planeta. Isso significa que não basta desenvolvermos tecnologias avançadas de produção das novas formas de conhecimento ou de novas formas de vida em sociedade; é preciso manter o diálogo permanente sobre as responsabilidades

que nós, humanos, temos com essas tecnologias e com a sustentabilidade da vida para provimento das gerações futuras. Nesse sentido é que vejo o papel indissociável do educador com o pesquisador. Aqui ressalto o educador como mediador de saberes e, ao mesmo tempo, interlocutor eticamente situado na história do presente. O intelectual necessário ao nosso tempo é aquele que pratica o conhecimento dentro e fora das suas comunidades de pensamento, alguém que transforma o conhecimento na medida em que reaprende com a vida em sociedade e com as dimensões ecológicas mais profundas da sua existência. Nesse sentido, penso que o educador-pesquisador é aquele que dá o testemunho da sua copresença com os outros, como desafio para o reenchantamento da vida na escola.

Revista

Parte do recente debate produzido sobre a escola na sociedade contemporânea destaca um certo empobrecimento do espaço escolar referido às suas históricas funções. Nessa perspectiva, esse espaço estaria supostamente deslocado para outras esferas da vida em sociedade, onde sobressaem novas formas de conexão, produzindo diálogos viabilizados por novas tecnologias de comunicação e informação, até mesmo recriando processos de organização de coletivos. Como a escola pode se recriar para 'produzir a fala dos acontecimentos'? O que pode favorecer a abertura de signos tomando as referências históricas brasileiras e portuguesas em relação ao tema da educação e da história?

Álamo Pimentel

Temos que ampliar nossas formas de compreender a escola. Inicialmente, penso que é preciso desnaturalizar e questionar severamente todas as monoculturas que institucionalizam as práticas escolares do conhecimento. Cada escola é atravessada por diversidades sociais, culturais e biológicas. Há pluralidades de gênero, etárias, de pessoas portadoras de deficiências ou, como prefiro destacar, portadoras de outras eficiências físico-motoras, étnico-raciais e sociais que, conforme os diferentes arranjos em torno da produção do conhecimento, produzem diferentes configurações coletivas de geração do aprender e do conviver. Em lugar de olhar para 'turmas' como grupos homogêneos e reconhecer séries de ensino, olhar para 'grupos sociais' e reconhecer 'ecossistemas socioeducativos', reconhecer diversidades de ensino e aprendizagem, tenho utilizado esse conceito para me referir aos diferentes arranjos que se produzem no interior dos espaços sociais, inclusive as escolas, mediante os processos sociais de produção do conhecimento.

Herdamos da presença portuguesa entre nós o pertencimento ao ocidente. Esse pertencimento marca as nossas formas de 'ver e viver o mundo'. Boa parte dos elementos culturais com os quais nos identificamos uns com os outros provém dessa visão. Nós, brasileiros, no entanto, somos marcados por uma

diversidade maior. Aqui ainda vivem mais de duzentos povos, além do povo brasileiro. Aqui são faladas mais de 180 línguas, além do português. Há uma diversidade étnica oriunda de diversos países e diferentes etnias da África que aqui produz os cenários da negritude afro-brasileira. Aqui há pequenas porções de povos de todo o mundo espalhados pela imensidão geográfica que também nos constitui. Essa diversidade radical – porque está na raiz da nossa formação cultural –, que nos produz como povo, precisa ser reconhecida não apenas como ‘produto’ genuinamente nacional, mas como processo transformador das nossas visões de mundo. Portugal precisa se redescobrir com a sua diversidade interna e com outras nações; o mesmo vale para o Brasil. Tanto um quanto o outro país inscreveram nas escolas o trabalho de expansão das suas próprias civilizações.

Considerando que as nossas escolas têm um papel fundamental no desenvolvimento civilizacional dos nossos povos, precisamos reconhecer as múltiplas vozes que as atravessam. Superar as monoculturas no nosso tempo sugere a constituição de ‘novos parlamentos’ para a participação efetiva de todos na construção dos rumos históricos que nos compromete com o planeta que habitamos. As escolas têm que ser lugares em que aprendemos a participar de todas as formas de exercício das nossas cidadanias locais e globais. Lugares em que praticamos nossas diferentes formas de dizer o mundo.

A escola que o Brasil herdou de Portugal ocupou-se da tarefa de converter a nossa diversidade interna no modelo eurocêntrico de civilização. O que proponho como experiência de solidariedade entre o Brasil e Portugal é uma inversão radical de papéis. Está na hora de compartilharmos as experiências de reconstrução da nossa história como afro-brasileiros, indígenas e herdeiros de povos de todo o mundo. Ou seja, a diversidade que move nossas reconstruções identitárias como povo é fundamental em momentos de crise, sobretudo quando os equívocos na condução do Estado, segundo o modelo econômico, ainda hegemônico, parecem solapar nossa dignidade cultural e esvaziar os sentidos sociais de nossas intimidades culturais como cidadãos.

A experiência das comunidades quilombolas e indígenas no Brasil, por exemplo, tem muito para nos ensinar a esse respeito. Com elas reconhecemos outras formas de praticar a solidariedade por meio da manutenção de múltiplas expressões de resistência cultural. Nas escolas indígenas, por exemplo, o bilinguismo é um princípio educativo básico; nessa escola, produzem-se falas, a experiência da tradução intercultural⁹ é o que faz da escola, escola. Talvez isso nos diga muito sobre aprender com as experiências em curso, as formas de superação das monoculturas escolares que ainda silenciam as outras culturas que atravessam os muros da escola.

Revista

A disciplina e a ordem foram princípios que por muitos anos influenciaram a estruturação do ensino e a relação professor-aluno, inspirando uma produção de conhecimentos consoantes com esse pensamento. Ao longo dos anos, esses princípios têm sido discutidos e problematizados por educadores, por diferentes ângulos. É possível e necessário pensar a educação permeada pela circulação de conhecimentos de forma ‘indisciplinada’?

Álamo Pimentel

Quando a ‘disciplina’ excede na imposição de limites e do controle do conhecimento sobre um determinado corpo social, ela institui tiranias epistemológicas. Quando a indisciplina provê a criatividade necessária para a emergência de outras formas de conhecer e viver em sociedade, são geradas ferramentas inteligentes de enfrentamento das tiranias epistemológicas que constituem os ‘monopólios disciplinares’ do nosso tempo. Não creio que a indisciplina como ausência geral de disciplina contribua para a conquista de outras formas de produzir conhecimento por meio da convivência. Contudo, quando reinterpretamos os sentidos da disciplina, podemos também compreender a indisciplina como processo criativo, ou seja, não apenas se renega uma determinada ordem, mas trabalha-se na produção e emergência de novas ordens.

Há alguns anos me encontrei com o educador indígena Kaká Werá Jecupé e documentamos uma longa conversa sobre a escola. Uma das questões que lancei para ele foi sobre os limites do conhecimento disciplinar conforme a tradição ocidental moderna. O que eu queria saber era como ele compreendia a disciplina como parte do processo do conhecimento. Ele iniciou a sua resposta dizendo-me: “Para o meu povo, disciplina é ritmo de vida”. Bastou esta resposta para que eu mesmo me desse conta do quanto estamos fixados à compreensão de um único sentido para o ‘conceito’ de disciplina.

Nesse sentido, penso que a ‘circulação indisciplinada do conhecimento’ necessária à educação do nosso tempo deve conter, ao mesmo tempo, postulados que gerem a ampliação e a diversificação de sentidos para o que vem a ser a disciplina; e a criatividade potencial para a geração de novos saberes e práticas contextualizadas com os corpos sociais que se movem ao longo do processo do conhecimento.

É importante compreendermos o conhecimento como algo móvel, porque por meio dele nos conduzimos nas relações sociais. Nesse sentido, precisamos de um ‘conhecimento indisciplinado’ que saiba atravessar as fronteiras que limitam em excesso as nossas relações com o presente e que, ao mesmo tempo, nos conduzem à aprendizagem de novos ritmos de vida. Precisamos praticar a indisciplina que rompa com as formas únicas de compreensão da disciplina. Precisamos de indisciplinas que sejam geradoras de outras disciplinas, inspiradoras de outras formas de viver a vida, dentro e fora da escola.

Revista

A relação da escola com a profissionalização tem resultado em uma forte relação da produção escolar com os referenciais e modelos econômicos adotados pelos governos, mesmo quando mediadas por conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos. Mas esse caminho vem adotando modelos ortodoxos e reprodutores de conhecimentos gerados interna e externamente às escolas e pouco mobilizadores da criatividade de estudantes e de docentes. Há caminhos para a recriação?

Álamo Pimentel

Não podemos esquecer que somos herdeiros de um modelo autoritário de sociedade que impôs, pelo viés da profissionalização do ensino, uma espécie de massificação de preceitos tecnicistas da formação e na formação dos indivíduos. Quando eu digo da formação, quero indicar que a finalidade da escola era antecipar a profissionalização dos indivíduos como meta de orientação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola introduzia precocemente nos indivíduos a orientação para a qualificação de ‘mão de obra’ e deixava as outras tarefas de qualificação das suas formações intelectuais para depois. Quando eu digo que esses preceitos tecnicistas incidiram ‘na formação’ é porque fizeram predominar um modelo de ensino basicamente instrucional, em que a transmissão de conteúdos define as formas de pensar.

As complexidades do mundo do trabalho – ou melhor, os múltiplos reconhecimentos da complexidade do mundo – introduziram inúmeros desafios. Os saberes e práticas necessários ao desenvolvimento de uma profissão extrapolam os limites da ‘profissão em si’, há um reconhecimento que cresce em escala ascendente no sentido de que os profissionais deste milênio necessitam de uma visão mais ecológica da posição que ocupam naquilo que fazem e, ao mesmo tempo, precisam participar conscientemente dos processos nos quais transformam o mundo e transformam-se a si mesmos. A indissociabilidade entre autoconhecimento e conhecimento e, simultaneamente a tradução intercultural como tarefas de produção do mundo¹⁰, persistem como desafio de recriação ‘das relações de produção escolar’. Produzir uma escola é produzir diferentes formas de habitar o mundo.

Portanto, penso que devemos superar os sobejos do autoritarismo que prosperam na democracia do presente, avançar na expansão dos processos de formação profissional por meio da ampliação das dimensões éticas e políticas com formas mais sustentáveis de transformação da natureza e de nós mesmos por meio do trabalho. A recriação da escola implica o reconhecimento das diferentes formas de produzir conhecimento, atuantes nos processos de formação humana, na convergência entre autoconhecimento e conhecimento, no compromisso ético das traduções

com os outros que fazemos com base nas experiências multiculturais com o mundo e na aposta política da participação como princípio educativo necessário à sustentabilidade das relações socioambientais entre a nossa humanidade e o cosmos.

Revista

A mobilidade e a conectividade propiciam a facilitação do trânsito de ideias e pessoas. Do ponto de vista da educação, isso pode trazer uma série de riscos, desde a pasteurização do conhecimento até a transformação da educação em *commodity*. Em paralelo, há um multiculturalismo se afirmando. Nesse contexto, que diálogos norte e sul contribuiriam para uma nova ‘vida de escola’?

Álamo Pimentel

Reconheço que houve um avanço muito grande nos intercâmbios intelectuais entre o Brasil e os países do norte global nos últimos anos. Têm havido investimentos, tanto da parte do Brasil quanto da parte de outros países, na cooperação técnico-científica em diferentes níveis de forma muito intensa e criativa. No que diz respeito à educação, destaco o Programa de Licenciatura Internacionais, criado em 2009 por iniciativa dos então reitores da Universidade de Coimbra – Fernando Seabra era um deles – e o então reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar Monteiro de Almeida Filho. O propósito do programa foi ‘assegurar a formação transnacional de professores nas áreas de química, física, letras, matemática, biologia, educação física e artes’. Os estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior que participam do Grupo Coimbra/Brasil de Universidades Brasileiras foram selecionados conforme as regras dos editais anuais para fazerem parte de suas formações em universidades portuguesas. Eles ficam por lá dois anos e retornam ao Brasil para concluírem as suas licenciaturas.

Eu estava na equipe da Administração Central da UFBA quando o programa foi criado. A tese central do nosso reitor [Naomar] era de que as universidades brasileiras deveriam se mobilizar para ampliar os espaços de formação de professores em áreas do conhecimento que hoje se encontram em situação de ‘vulnerabilidade pedagógica’. O que quer dizer isso? A formação de professores de física, química ou matemática no Brasil, por exemplo, é extremamente problemática; as universidades brasileiras ainda não conseguem formar professores em quantidade suficiente para atender aos sistemas públicos e privados de ensino. Ao mesmo tempo, a formação que oferecemos aqui no Brasil enfatiza muito mais aspectos ligados aos conteúdos do conhecimento especializado de cada área do que as habilidades pedagógicas necessárias para o trabalho educativo. A cooperação bilateral favoreceu a ampliação dos espaços de formação, o reconhecimento das diferentes experiências pedagógicas no Brasil e em Portugal e a constituição de redes sociais entre educadores brasileiros e portugueses.

Eu acompanhei de perto a formação dos primeiros grupos de estudantes da Bahia que ingressaram nesse programa. Na turma de 21 estudantes baianos que desembarcaram em Portugal em 2011, apenas dois tinham utilizado o avião como meio de transporte; nenhum deles tinha saído do Brasil até então. Após instalarem-se no país, fizeram amigos de toda parte do Brasil e do mundo, viajaram pela Europa, conheceram de perto a crise econômica que Portugal vivenciava e conseguiram ampliar os seus conhecimentos sobre o Brasil. Não tenho dúvidas de que em breve esses jovens serão educadores com uma compreensão muito ampliada dos sentidos do educar.

Penso que os diálogos entre Norte e Sul produzem grandes resultados quando são pautados por temas sociais que inspiram agendas de cooperação que sejam capazes de formular ‘problemas e soluções’ conjuntas. O tema ‘vida de escola’ é inspirador de múltiplas formas de cooperação, além daquelas que já existem e produzem bons resultados. Isso porque toda escola se faz escola na medida em que as situações cotidianas de interação entre as pessoas que vivem nessas instituições produzem outras vozes e sentidos para os processos de convivência no lugar. Qualquer forma de diálogo que considere a ‘escola’ como instituição que produz diversos e diferentes ecossistemas socioeducativos contribuirá, certamente, para intensificar as transformações recíprocas de que necessitamos para manter o nosso planeta habitável no futuro.

Obs.: A opção de realizar a entrevista no recorte aqui apresentado não pode prescindir de reconhecer a existência de múltiplos problemas vivenciados pela escola na sociedade moderna, notadamente no Brasil contemporâneo e que se aceleram com o aprofundamento da crise política, ética e econômica que se instalou no país no período recente. Nesse contexto fica evidente a vulnerabilidade da instituição ‘escola’ para enfrentar a violência das comunidades em que se inserem com tristes episódios de comprometimento de vidas de estudantes em plena busca pela formação, dentro ou a caminho da sua escola. Também de grande importância é a reação que se impõe nos dias atuais aos educadores e cidadãos, na luta incessante pela liberdade da e na escola, como pauta necessária ao papel emancipatório dessa instituição na sociedade brasileira e de repúdio a qualquer forma de cerceamento que dificulte o exercício pleno de suas funções na produção de vozes e sentidos.

Notas

¹ Movimento intelectual que parte da crítica geopolítica ao pensamento ocidental hegemônico sobretudo no que diz respeito às formas de dominação teórico-metodológicas e sociais que tal pensamento exerce em escala global. Esse movimento reúne intelectuais de diferentes continentes, não interdita ao diálogo Norte-Sul. A construção de suas bases

argumentativas parte da exigência dialógica Sul-Sul como referência para a consolidação de um multiculturalismo epistêmico em escalas locais e globais (Santos e Meneses, 2010).

² Membro da Coordenação Geral de Educação, da Vice-Presidência de Educação, Comunicação e Informação da Fiocruz, com atuação em Pesquisa em Educação na Saúde.

³ Margaret Mead (1999) oferece-nos uma bela reflexão sobre o esvaziamento de significado da escola como lugar de produção de valores civilizacionais. Na perspectiva da autora, o excesso de reformismo pedagógico, associado aos efeitos das culturas de massa, reduziu significativamente o papel da formação humana no âmbito das escolas estadunidenses.

⁴ Questão central no pensamento de Ivan Illich (1977).

⁵ Ponto central do pensamento de Paulo Freire (1998).

⁶ Amplamente conhecida entre nós pelo belo texto de Rubem Alves (2002), a Escola da Ponte se organiza mediante as demandas de aprendizagens dos seus alunos. Suas atividades não são organizadas em salas de aulas, mas em grupos intergeracionais que estudam de forma interdisciplinar diferentes temas dos seus interesses. As escolas do MST introduziram no Brasil a pedagogia da alternância; os processos de aprendizagem são organizados com base nas relações entre o tempo da escola e o tempo da vida em comunidade (Caldart, 2005). Com relação ao Sistema S, foram produzidas novas formas de institucionalidade na construção de parcerias público-privadas para a oferta de educação para os filhos de trabalhadores vinculados às empresas que constituem tal sistema (Manfredi, 2002).

⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senai; Serviço Social da Indústria, Sesi; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, Senac; Serviço Social do Comércio, Sesc.

⁸ A Escola Parque foi uma experiência pioneira realizada em Salvador (Bahia), com a coordenação da professora Carmem Teixeira e orientação de Anísio Teixeira, com a proposta de desenvolver um currículo em torno da vida em sociedade, em que os alunos vivenciavam experiências educativas por meio de temas vinculados à construção do cotidiano da cidade e de experiências realizadas numa perspectiva emancipadora (Éboli, 1969).

⁹ Conforme nos sugere Boaventura de Sousa Santos (2008).

¹⁰ Segundo duas fórmulas indicadas por Boaventura de Sousa Santos (2008).

Referências

- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2002.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- ÉBOLI, Terezinha. *Uma escola diferente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- MANFREDI, Silvia M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEAD, Margaret. *Educación y cultura em Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós Básica, 1999.
- PIMENTEL, Álamo. *O encontro e a troca: ensaios de antropologias do aprender e genealogias do conviver*. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2013.
- SANTOS, Boaventura S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura S.; MENEZES, Maria P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.