



APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA: CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SIGNIFICATIVO E EFICAZ

Fernando José de Almeida¹
Katia Regina Gonçalves Mori²

Resumo – Os currículos escolares são territórios de disputa de projetos ideológicos e econômicos das mais diferentes tendências e colorações. Escondem-se por trás dessas tendências valores de compreensão do ser humano, da organização social em grupos, religiões, etnias e classes. Debatem-se todos eles pela apropriação dos conhecimentos difundidos e produzidos na escola. Tais conhecimentos não são neutros, tanto assim que as principais forças sociais buscam sua apropriação. O artigo em pauta visa mostrar que entre os aspectos não neutros do currículo encontra-se a solidariedade como condição humana de aprendizagem significativa, como formadora de cidadania e de valorização das diferentes áreas epistêmicas. São trazidos como fundamentadores teóricos dessa perspectiva os pensamentos de Lévinas, Paulo Freire, Enrique Dussel e Boaventura Souza Santos numa varredura cuidadosa do pensamento vivo desses autores. O artigo analisa as práticas curriculares já existentes, assim como a conclamação para que se retornem aos currículos as ações comprometidas com um saber vivo e que criticamente proponham uma sociedade mais justa, crítica, participativa e inovadora. Busca-se superar no artigo a visão da solidariedade como princípio religioso de piedade ou de superioridade de apoio a grupos carentes.

Palavras-chave: Currículo. Compromisso social. Solidariedade. Encantamento pelo mundo. Utopia.

DO DESENCANTO AO ENCANTAMENTO PELO MUNDO

Do ponto de vista do senso comum e dos noticiários da grande imprensa, a escola é a maior responsável pela situação de desencanto dos jovens com a sociedade, com os ideais mais nobres, com o trabalho, com a participação cidadã nos seus destinos. Além disso, dezenas de pesquisas encomendadas por editoras, fundações ou por Organizações Não Governamentais (ONGs) mostram o desencanto dos jovens com a escola, sobretudo do ensino médio

1 - Pós-doutor em Informática e Educação e professor do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). *E-mail:* fernandoalmeida43@gmail.com

2 - Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Consultora em Currículo e membro da Rede Ibero-americana de aprendizagem e serviço solidário. *E-mail:* katia.goncalvesmori@gmail.com

(14 a 18 anos), por múltiplas razões. Entre elas, destacam-se a falta de tecnologias da comunicação no aparato escolar e seu baixo uso para favorecer e facilitar os métodos de aprendizagem. Contam também nessa lista de pessimismos a baixa formação dos professores e a desmotivação para a aprendizagem num mundo em que se afirma erroneamente todo o conhecimento já está disponível nas redes virtuais.

A titulação universitária não mais lhes garante emprego e êxito profissional no mercado de trabalho. A contínua e voraz mudança das tecnologias e o brotar constante e volátil de novas profissões desestimulam, dizem as lamuriantes pesquisas, os estudos iniciais e de tantos anos seguidos à procura de profissões que não mais existirão provavelmente em uma década.

A lista dos desencantos para com a escola é enorme e pode se alongar.

No entanto, a história recente da sociedade ocidental mostra a escola como um lugar em que os jovens poderiam buscar um espaço de criatividade, convívio, aprendizagem e utopia. Aparentemente, essas qualidades da escola estão completamente descoladas das habilidades e das tarefas da aprendizagem sistemática e disciplinada.

A palavra "escola" (*skolé*, em grego) significa "lazer". Quer dizer um lugar onde se pensa sem uma finalidade específica utilitária, prática ou instrumental imediatista. O conhecimento obtido por meio dela é entendido como um ato de prazer, de descoberta, de entendimento de coisas que não se encontram no dia a dia. Muitas das revoluções, desde vários séculos, contaram com a contribuição das escolas. As universidades ainda hoje são o lugar do livre pensar, do diálogo, do encontro de ideias antagônicas, da liberdade de expressão e de crenças no novo (ainda que muitas delas, hoje em dia, tenham reduzido suas funções à preparação de jovens apenas para o mercado de trabalho).

As revoluções de costumes e valores ocorridas nos anos 1960 foram gestadas nas escolas. A França, o Japão, o Brasil e os Estados Unidos tiveram suas universidades efervescentes e suas ruas povoadas de jovens, que, descontentes com os rumos da sociedade, das guerras, do consumo e da destruição do meio ambiente, queriam viver algo novo. O novo foi gestado nas insatisfações debatidas nas escolas. A literatura, a filosofia, a história, a geografia, as químicas, as físicas e as artes mostravam um mundo a ser criticado e repensado. Eram as utopias que nasciam do diálogo, do convívio nas escolas, que se transbordaram para as ruas, para as famílias, para as mídias, para as manifestações artísticas, para os exércitos. "Fazer amor, e não guerra" era o dístico; era a euforia do "proibido proibir"; era o ideal de ter uma vida ligada à natureza em que o consumo não fosse a finalidade de cada dia e da vida de todos. As racionalidades extremas, assim como as tecnologias, não cumpriram a promessa de fazer o ser humano feliz. O sentimento, a imaginação e a transcendência precisavam ser retomados. Os Beatles, a fuga para o Oriente, a crítica da razão instrumental e o psicodelismo eram bandeiras da época. O fim da utopia trazida pelo mundo tecnocrático foi denunciado pelos estudantes e seus professores nas escolas, como Sartre, Camus, Erich Fromm e Marcu-

se. Passagens como a Guerra Fria e a ameaça da bomba atômica trouxeram para as escolas e seus jovens um momento de aprendizagem construída pela utopia e pela imaginação livre.

Parte desse movimento foi absorvido pelo consumo, pela transformação de sonhos em mercadorias, mas o saber ficou. O mundo encastelado da sociedade do consumo, do desperdício e das mercadorias tinha sido denunciado: muitas das suas promessas falsárias foram quebradas.

Entretanto, o início do século XXI vem realimentando os ideais críticos da sociedade de consumo, da indiferença, da guerra, dos refugiados e da fome, da concentração do mundo financeiro e do terrorismo e do radicalismo fundamentalista. As novas armas de difusão se encontram nas redes sociais, nas mídias comunicativas e nas universidades. Por que não nas escolas secundárias? Ou nas escolas fundamentais e infantis? A proposta deste artigo é retomar essa função tão essencial quanto relativamente esquecida da educação formal como desencadeadora dos ideais de solidariedade, de senso ético, da participação e do desenvolvimento humano sustentável.

As escolas, principalmente as secundárias, foram instrumentalizadas pelo mercado e pela economia como o lugar de produção de jovens para o mercado de trabalho, o que pode ser compreendido como um reducionismo e até um equívoco em relação à função máxima da escola. Ela deve formar para as grandes questões humanas, como a compreensão e a interpretação do mundo e da vida de cada um e da sociedade. O espanto sobre a natureza, a percepção da morte, a compreensão das formas humanas de opressão, a desigualdade social, o valor da cultura, o sentido do bem e da ética, a instrumentação para o pensar rigoroso e lógico aliado ao pensar estético, a fruição da cultura e da valorização da cultura da paz, a fraternidade e a tolerância e o respeito e a admiração pelo diferente, todas essas habilidades, valores e atitudes podem ser formados e vividos na escola por meio de seu único instrumento de trabalho e que dá a sua identidade: o conhecimento. Claro está que o jovem que esteja com sua formação para o mundo do trabalho, para a cidadania e para o encantamento com o conhecimento será bem formado até para o mercado de trabalho. Mas a escola não pode ter como hegemônico seu compromisso de formar para o mercado, inclusive porque os ditames do mercado não nascem das competências formadas pela escola.

As disciplinas de todas as ordens, como a literatura, a filosofia, a química, a matemática, a geografia, a história, a educação física, as artes, as línguas estrangeiras são as fontes das quais se extraem os conhecimentos para a compreensão, a interpretação do mundo vivido e os saberes culturalmente acumulados, os quais servem como referenciais para a humanidade construir as soluções dos problemas.

Não são questões de ordem pessoal – por exemplo, encontrar um emprego ou melhorar o padrão de vida. São problemas do sentido da vida, da convivência, da justiça, da liberdade, da capacidade de criar, da compreensão de si como ser coletivo e da capacidade de pensar crítica e criativamente e cujo resultado é a busca da felicidade que só se constrói na ética. O afeto, o respeito e as múltiplas formas de estar junto são vividos e aprendidos na escola como o local

de convívio e com a mediação ativa do conhecimento das disciplinas (científicas, literárias, históricas, matemáticas, corporais, psíquicas, antropológicas etc.), e que nos aproximam da experiência do conhecimento para a apropriação da realidade. Nesse sentido, a escola é uma atividade de toda a história da humanidade e, assim sendo, preserva sua essência contemporânea e inacabada, desde os mais velhos em volta da fogueira até as aulas na *web*; todos os tempos e todos os povos fizeram isso com as novas gerações à sua maneira. Por isso, as habilidades do século XXI são, pode-se dizer, as habilidades de 21 séculos atrás e de sempre³.

GENEROSIDADE E CONHECIMENTO

O conceito de generosidade está bastante oculto nos tempos de hoje, em que tudo pode ser pago ou comprado. Nesse sentido, por exemplo, um atendente de uma hamburgueria não é atencioso por generosidade, mas por profissionalismo. Ele é treinado, contratado para trabalhar naquele horário e pago para fazer aquele serviço com a qualidade que lhe foi ensinada e que lhe é exigida.

A generosidade enquanto virtude pode ser pensada como uma habilidade humana pela qual atuamos e que não é necessária ou obrigatória, porque conhecemos a importância, para o outro, do que posso fazer por ele. É gratuita, no sentido de ser *de graça*, um dom espontâneo, sem expectativa de retorno. A falta de generosidade está ligada à sociedade massiva e capitalista, para a qual tempo é dinheiro⁴, aos valores que são atribuídos, exigidos e respeitados nas relações que se estabelecem.

Nesse sentido, ser atencioso e gentil é um diferencial que melhora qualquer relação social que se estabeleça e, por isso, a generosidade deve ser vivenciada para ser aprendida e valorizada. Para isso, é preciso que haja um solo fértil para o convívio, no qual se experimentem ações de compromisso, responsabilidade, solidariedade, generosidade. Atitudes completamente diferentes do cinismo, do isolacionismo e do egoísmo consumista concorrencial tão presentes na lógica fria de relações que visam apenas o tecnicismo, o cientifismo, o consumismo e os resultados.

A palavra "generosidade" vem do Latim "*genus, generis*": gerar, produzir, dar vida, cuidar; e todos seus correlatos são: gênero, gerúndio, geração, gestor, genocídio. Ser generoso é dar vida a algo sem esperar por uma recompensa. É análogo ao ato de gerar um filho, que tem como marca fundamental o amor antes mesmo de conhecer e tem a marca de não esperar o retorno das noites maldormidas ou do que foi necessário de cuidados para a sua sobrevivência.

3 - Os sete saberes necessários à educação do futuro foram amplamente divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) a partir da visão da teoria da complexidade de Edgar Morin – publicada no Brasil pela Editora Cortez (MORIN, 2011).

4 - Para compreensão mais aprofundada do tema, veja o livro *Amor Líquido*, de Zigmunt Bauman (2007).

Na escola, temos o clima propício para o desenvolvimento da generosidade pelo convívio, exemplarizado na relação com os professores, pelo acolhimento a cada um. Mas a força máxima da escola em formar pessoas que possam ser generosas é a profunda compreensão do que é o conhecimento, como ele foi produzido e como pode ser difundido, expandido e recriado no encontro coletivo. Como insistia Paulo Freire, a leitura e a interpretação do mundo e da ciência só têm sentido para o aluno se for para dele participar e transformá-lo. No aparato escolar, o trabalho ético que vai além da busca e da construção do conhecimento dos projetos individuais de ascensão social passa por um componente estrutural chamado currículo. A articulação das áreas de conhecimento, as metodologias escolhidas, o modo de se fazer avaliação e as escolhas tecnológicas são as variáveis curriculares que permitem a construção do conhecimento. O encantamento com a vida, na escola, passa pela organização curricular e pela maneira como os professores, a direção, a estrutura arquitetônica traduzem esses conteúdos para a vida do aluno. O item a seguir traz o contexto em que o tema currículo está sendo debatido no Brasil e como esse debate interfere na educação para além das meras aprendizagens instrumentais imediatistas.

O PAPEL DA ESCOLA NO ENCANTAMENTO

Um tema que merece destaque neste artigo, pois é assunto atual, premente e se revela como um território de disputa política, são as Bases Nacionais Comuns Curriculares para o Ensino Médio. Tudo volta a ser discutido, desde os fundamentos, passando pelos motivos socioculturais oriundos da diversidade e da grandeza de nosso território, até a má distribuição de riquezas que marca as classes sociais que frequentam nossas escolas públicas e privadas. O número de disciplinas a serem ofertadas (obrigatória e opcionalmente, no caso das escolas estaduais), a densidade de seus conteúdos, a periodicidade e a forma de realizar cobranças de resultados de aprendizagem, tudo merece, neste momento de balanço dos resultados e perspectivas para o futuro, reconsiderações e revisões. O tema não se refere apenas ao Ensino Médio, mas a todos os níveis e modalidades de ensino. A Educação Infantil também tem aqui um histórico momento de se planejar, refletir e traçar caminhos curriculares e de pesquisas. A modalidade da Educação para Jovens e Adultos e os diversos desafios da Educação Inclusiva ganham, nesta segunda década do século 21, especial relevância.

A função da escola, sistemática, com rigor cognitivo, sensível, científica, provocadora, investigadora, crítica, criadora de utopias, é trabalhar com o conhecimento para desenvolver nos alunos e com eles hábitos, valores e reflexões sobre a vida cidadã e ética. Eles estão na escola com uma tarefa contraditória de se inserirem no mundo e, ao mesmo tempo, se distanciarem criticamente dele. Conhecer-lo, espantar-se com ele, ver as suas belezas, mas saber analisar, criticar e se "inconformar" com ele, imaginar mundos melhores.

A dedicação de jovens e adultos às tarefas do conhecimento formal não advém de uma mobilização evidente com o mercado de trabalho ou com o desejo de aprovação social. A dedicação e o valor dos estudos nascem do encantamento com a possibilidade de conhecer e transformar o mundo. Para isso, o reconhecimento da história gera o desejo da melhoria e as vivências dos territórios geográficos, que fazem nascer a vontade de participar, de mudar e de transformar. O conhecimento da liberdade da literatura ou dos diagnósticos da biologia e da química permite alargar a utopia de um mundo melhor.

Os jovens, as crianças e os adultos que estudam o fazem bem quando estão profundamente engajados na compreensão da natureza e da cultura, e percebem, pela sua sensibilidade, a possibilidade de participar da natureza e da cultura com liberdade, generosidade e coragem.

Sabemos, e Bauman (é um dos mais pertinazes denunciadores das agruras do pós-modernismo) nos diz que a sociedade atual desenvolve o valor da cultura do curto prazo próprio do consumo. As relações com o conhecimento e com as pessoas são marcadas pela mesma forma rápida e descartável como a que usamos para tomar o café instantâneo. Tal relação de rapidez de contato e vida reflete-se nas formas de aprender (e de ensinar). Daí o sucesso emergente dos cursinhos, dos sistemas de ensino apostilados, dos resumos da obra de Machado de Assis ou da *Divina Comédia*. As súmulas, as sínteses, as apresentações em *Power Point*, os blocos televisivos de sete minutos, os *tweeters*, ou os trens-bala, ou os esportes de alta velocidade que chegam mais rapidamente sem saber para onde se está indo e o que se quer fazer quando se chega.

As desigualdades na distribuição das riquezas do mundo se proliferam em modalidades e quantidades nunca vistas. Esse, por exemplo, é um dos temas da escola denunciado por Lancey (2012, p. 7), quando afirma que:

[...] o 1% mais rico de adultos possuía 40% da riqueza global em 2000, e que os 10% mais ricos respondiam por 85% do total da riqueza do mundo. (No entanto) a metade situada na parte mais baixa da população mundial adulta possuía (apenas) 1% da riqueza global.

A riqueza combinada das 100 pessoas mais ricas do mundo é quase duas vezes maior do que aquela dos 2,5 bilhões dos mais pobres, conclui a pesquisa citada por Bauman.

Além dos números assustadores, um abismo de posse de recursos se interpõe e se amplia a cada nova onda de crise⁵.

5 - Veja-se a obra de Stiglitz (2012), que adverte que a polarização crescente de riquezas interfere na formação dos países desenvolvidos, no sentido do isolamento das famílias em cantos geográficos sempre mais distantes de "outras pessoas", em particular dos pobres. O mesmo fenômeno acontece em cidades da América Latina com intensidade e em números sempre crescentes, com o aumento de milícias particulares e em centros de cultura e educação autônomos.

O modelo "financista" ao qual estamos subordinados gera crises artificiais por não aceitar momentos de crescimento que gerem redistribuição de riquezas – e não o contrário, como tendemos a pensar. Dowbor (2015) afirma resumindo o sentido da crise econômica que atinge o Brasil o seguinte:

Basicamente, os crediários, cartões de crédito e juros bancários para pessoa física travam a demanda, pois tipicamente o comprador paga o dobro do valor do produto, endivida-se muito comprando pouco, o que esteriliza o impacto de dinamização da economia pela demanda. Os juros elevados para pessoa jurídica travam por sua vez o investimento, isto que o empresário efetivamente produtivo já enfrenta a fragilidade da demanda. E a taxa Selic elevada, ao provocar a transferência de centenas de bilhões dos nossos impostos para os bancos e outros aplicadores financeiros, trava a capacidade do Estado expandir políticas sociais e infraestruturas. Os três eixos que impulsionam uma economia se vêm assim prejudicados. O dreno financeiro constitui a principal trava da economia.

Ampliando ainda mais a lista das dificuldades pelas quais os caminhos da história contemporânea passam, vemos agravadas as condições ambientais, trazendo ao mundo inteiro uma nova era de anúncios de devastações climáticas, que comprometem a própria existência humana, afetando sobretudo os mais pobres e os habitantes de regiões assoladas.

As cúpulas mundiais recém-reunidas, em dezembro de 2015, em Paris, mostraram a pouca agilidade em relação aos cortes de emissões de gases. Os países mais poluidores, entre eles, a China e os Estados Unidos da América, se descomprometeram com as políticas de longo prazo pelos altos custos que elas produziriam para as suas economias. A Encíclica do Papa Francisco denuncia e aponta caminhos urgentes a serem construídos coletivamente para o encaminhamento dos problemas aos quais chama de "novas formas de escravidão", como os fluxos migratórios em massa, os tráficos de órgãos e de pessoas, o comércio de armas e as devastações ambientais, parte delas resultantes da produção desmesurada para um consumo sem-fim⁶.

Ações e estudos amplos e com perspectivas de alto impacto encontram-se nos estudos de Tanaka e Tabucanon (2014), que visam orientar a formação de jovens estudantes na direção de criarem políticas e práticas de sustentação ambiental para os países do sudeste asiático, mas que trazem também os dados fundamentais para interpretarmos e consolidarmos práticas entre estudantes de diferentes idades e graus de formação.

6 - Encíclica *Laudato Sí* do Papa Francisco "Sobre o cuidado da casa comum".

O CURRÍCULO E O COMPROMISSO COM O MUNDO

O cenário dramático de como o mundo chegou ao século XXI, aqui brevemente apresentado, não é muito claro ou muito promissor. Só a esperança dos jovens pode reverter (ou ao menos iniciar a reversão) as suas práticas históricas, marcadas por uma economia quase sempre discriminatória e excludente. E onde os jovens, as crianças e os adultos que estudam podem encontrar espaços de convívio, de análises e de debates destes problemas? O sistema escolar é sem dúvida um espaço privilegiado.

Nele e dele originaram-se as análises e os movimentos que permitiram as contestações de muitos momentos da história, independentemente da eficácia de seus resultados. Os mecanismos da sociedade medieval ou feudal, ou do industrialismo nascente há séculos, sempre tiveram no ambiente escolar – caracterizado pela liberdade do pensamento – um potente instigador do novo. As ciências, as literaturas, as matemáticas, as filosofias e as pesquisas encheram de ideais de alto poder utópico milhões de jovens em todos os tempos, em todas as culturas, em todos os países.

Mas a escola contemporânea, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, vem sendo esvaziada de seu poder de indignação, para se acomodar no sofá tranquilo em frente à TV, ou do compromisso com o formar para o mercado, ou no uso “modéstico” das Tecnologias da Informação e da Comunicação, ou nas redes sociais, deixando de lado seu caráter instigador do que existe de mais humanamente radical: a causa de construir uma sociedade mais justa, livre e digna de ser vivida por todos.

O conhecimento escolar, que resume muitas das conquistas que permitem à humanidade desenvolver seus lados mais dignos, é um instrumento de análise, de compreensão, de instrumentalização intelectual e moral para as mudanças sociais e de nossa participação nelas.

Não se trata, portanto, de uma falsa moral ou de uma participação que corrobore com a reprodução da barbárie que destrói e devasta. Não é possível tolerar o domínio das linguagens para o benefício próprio ou de pequenos grupos sem conexão com a responsabilidade simbiótica e ecológica. O homem é dependente da vida na Terra e só vive em sociedade. Nesse sentido, quanto melhor a qualidade do tecido social, melhor será a qualidade de vida para cada um. É tempo de pensar a solidariedade enquanto conhecimento, cujo embrião formativo encontra-se marcadamente na escola.

CURRÍCULO E SOLIDARIEDADE: ANTIGO COMPROMISSO

O conceito de solidariedade, quando determinado a partir da conjunção aprendizagem solidária, é compreendido enquanto conhecimento e sustentado pela ética e cidadania. Significa dizer que pensar em aprendizagem solidária exigirá compreender a solidariedade

enquanto conhecimento (SANTOS, 2007, 2009, 2010; MORI, 2013), dispondo dos saberes culturalmente acumulados em favor de uma vida digna para todos.

Não se trata, portanto, de uma visão miraculosa ou paternalista de solidariedade, mas do reconhecimento do humano enquanto ser social, que pertence a um grupo, a uma comunidade ou a uma sociedade e por meio dela aprende, produz e convive, de forma a garantir a dignidade de todos. Nesse sentido, o processo de formação integrado ao currículo exigirá a produção de conhecimento que tem como princípio a pluralidade e a responsabilidade mútua.

A solidariedade tem sido um conceito e um valor recorrente nos documentos que pautam a educação: em currículos, em diretrizes, em parâmetros e em referenciais nacionais de educação e projetos pedagógicos das escolas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 2º LDB da 9394/1996) determina que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A compreensão de que os princípios de solidariedade humana devem inspirar o processo educativo de forma a propiciar o pleno desenvolvimento do educando está imbricada e praticamente intrínseca à maioria dos documentos educacionais, quer sejam de políticas públicas, quer sejam em projetos político-pedagógicos das escolas. No entanto, é preciso cuidar para não incorrerem em um discurso esvaziado.

Trata-se de uma aprendizagem compreendida pela vida (ética) em nível de uma consciência social (política), que reconhece ao mesmo tempo cada sujeito como centro orgânico do processo histórico e contemporâneo de construção da vida, a qual não é formada pela justaposição de individualidades que passam a trabalhar em cooperação, mas pela realização da identidade coletiva (DURKHEIM, 1977).

A construção da solidariedade implica a compreensão de que há uma forma de consciência de que a condição histórico-social humana é absolutamente intencional, ou seja, é um resultado político e cultural. Nesse sentido, a cooperação, a justiça, a paz, a violência e a desigualdade são fatores determinantes e determinados nesse processo.

A construção do conhecimento na solidariedade implica sobretudo a tomada de consciência de que somente a responsabilidade ética perante o compromisso pela vida digna de cada um pode melhorar a qualidade de vida daqueles que são vítimas do sistema que os exclui.

Segundo relatório sobre as cidades latino-americanas feito pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat), o Brasil é o quarto país mais desigual da América Latina em distribuição de renda, ficando atrás somente da Guatemala, Honduras e Colômbia. O levantamento "Estado das cidades da América Latina e do Caribe 2012

– Rumo a uma nova transição urbana" aponta a América Latina como a região mais desigual e com maior população urbana do mundo.

O relatório projeta que a taxa de população urbana chegará a 89% em 2050. O índice de urbanização brasileira foi o maior em toda a América Latina, entre 1970 e 2010. Hoje, 86,53% da população brasileira vive em cidades. De acordo com o pesquisador Erick Vittrup, oficial principal de assentamentos humanos da ONU-Habitat, existem 124 milhões de pessoas pobres vivendo nas cidades, o que equivale a cerca de 25% da população total da América Latina. Destes, 111 milhões moram em favelas.

A existência da desigualdade social é um constructo humano, fruto de uma política que (re)produziu as condições para que esse quadro chegasse aos níveis que estão hoje, e cabe ao homem criar condições para manter ou interromper essa evolução, mitigá-la e mesmo anulá-la.

Para que os grandes centros urbanos promovam melhores condições de vida para todos, o desenvolvimento de uma educação formal significativa e eficaz deve visar a formação pela cidadania e para o mundo do trabalho. No entanto, a compreensão da aprendizagem como uma forma individualista de construção do conhecimento pode reforçar as conquistas individuais e a meritocracia, transformando as cidades em espaços de "desconvívio", formadas por pessoas *em-si-mesmas* e preocupadas com o sucesso de seus desejos particulares. Entretanto, não há projeto de sociedade que consiga avançar se cada um estiver apenas focado em seu sucesso pessoal, pois não há noção de pertencimento a um grupo, a um território, a uma nação, a um mundo compartilhado.

No começo da década de 2000, Enrique Dussel, um dos maiores filósofos contemporâneos, em sua obra *20 Teses de Política*, discorre sobre os princípios políticos de libertação, não se limitando aos éticos, explorando a ideia de que a razão ética – que é a única razão sustentável – nasce da responsabilidade pelo outro (DUSSEL, 2007, p. 371).

Aquele que tomar consciência do outro – enquanto diferente, enquanto ser de respeito e de admiração – é tomado de responsabilidade por ele. Responde também pela sua vida e pelo seu ser. Nesse sentido, ouvir o outro é o primeiro movimento ético e na assimetria da ordem social, pois a própria vida do outro afeta também a sua relação com o mundo.

De fato, para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, é necessário "criticar" a ordem estabelecida para que a "impossibilidade de viver" dessas vítimas se converta em "possibilidade de viver" e viver melhor (DUSSEL, 2007, p. 382).

A "possibilidade de viver", citada pelo autor, implica a complexidade das relações sociais atuando para preservar a dignidade na relação com os outros, na convivência humana. Se solidariedade é relação numa sociedade democrática, espera-se que cada sujeito seja re-conhecido e participe da construção de sua história. Construir uma sociedade de fato demo-

crática faz parte de um processo contínuo e inacabado que não acontece por decreto de lei, por bons propósitos idílicos, tampouco acontece espontaneamente.

Nesse sentido, a ação conjunta, planejada, potencializa o que seriam as ações individuais e estanques em torno de um projeto de interesse comunitário.

Leonardo Boff, em sua trilogia sobre as *Virtudes para um outro mundo possível* (BOFF, 2005, 2006a, 2006b), aponta o intercâmbio, o respeito, a convivência, o estar junto e o cuidado com o planeta como a única alternativa ao suicídio a que se propõe uma sociedade individualista e competitiva, produtora, por assim dizer, do conhecimento-regulação que privilegia o *status quo* (SANTOS, 2007).

Tal visão de sociedade está relacionada à massificação dos padrões que ditam uma das faces do mundo: a negação ao diferente, a falta de espaço à diversidade; a padronização perversa do individualismo, do efêmero, da acomodação diante das barbáries sociais.

Arranjos políticos, econômicos e ideológicos crescem em espiral continuamente e sofrem abalos ou empoderamentos do próprio movimento social que pode ser uma repetição do presente, como se o futuro fosse acontecer independentemente do que se faça, ou uma negação do mesmo, com força articuladora de transformação. Se cada um é ensinado a pensar por meio da promoção da cultura do "individualismo", sem acreditar em um projeto coletivo, a tendência é criar uma geração que se "autodesresponsabiliza-se", como se fosse possível construir uma sociedade de individualidades somadas, como se a vida de cada um não pudesse interferir nem gerar nenhum impacto social. Nesse sentido, "o melhor que se tem a fazer é tentar salvar-se a si mesmo e gozar apenas do momento presente", princípio áureo de uma ética do descompromisso.

Pode-se dizer que, nesses casos, há uma postura de não pertencimento, de alienação, causada por uma falta de esperança de que as coisas possam melhorar. Mas pode-se pensar, no entanto, que elas não são assim por sua essência, elas estão assim graças a uma construção histórico-político-social que, por isso mesmo, podem se alterar. Um homem sem esperança frente à desumanização está tomando a postura política e, sobretudo, histórica de contribuir para que as injustiças continuem acontecendo de forma naturalizada ou trágica.

Por isso, é que toda prática educativa que valoriza o exercício dialógico, da vontade, da decisão e da resiliência reforça o sentido ético da presença da história como possibilidade, jamais como determinação.

Na reflexão sobre o currículo que trabalha com o conhecimento para outro mundo possível, faz-se mister considerar que a educação provoca espaços de aprendizagem para o indignar-se, ao buscar soluções para problemas sociais, ao agir em favor do bem comum e da construção do conhecimento para a emancipação.

Qual o sentido de um currículo cientificista, tecnicista ou mesmo humanista que propicia apenas um acúmulo de conhecimento sem provocar o comprometimento com a formação do sujeito para uma realidade mais justa e sustentável?

A base da construção de um regime democrático é a garantia de que tanto os sujeitos quanto a coletividade tenham espaço, liberdade e identidade preservadas com dignidade e esperança. Sem identidade pessoal e coletiva definida e garantida, cada um segue o seu caminho de maneira individualista. Nessa perspectiva, o que torna o sujeito um cidadão é sua capacidade de criar liberdades compartilhadas. Aqui, se contextualiza o aforisma oriundo do pensamento de Paulo Freire, que afirma que ninguém liberta ninguém, mas ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam mutuamente mediatizados pela realidade; ou, ainda, reafirma essa ideia o princípio contrário ao conceito de liberdade do liberalismo: a minha liberdade começa onde começa a do outro, e termina onde termina a do outro.

Essa visão crítica ao conceito de liberdade como fruição individual, mas como uma construção coletiva é o cerne do debate sobre o currículo como atividade solidária e como filosofia do conhecimento.

É nesse sentido que a experiência da aprendizagem solidária atua, criando espaços onde saber respeitar, cuidar e transformar façam parte do currículo e permitam pensar a ideia do sujeito como produtor de conhecimento.

A democracia é o meio institucional para a formação e a ação do sujeito (GHANEM, 2004). A educação escolar deve contribuir para a formação dos sujeitos enquanto personalidades democráticas, no sentido de garantir a identidade de indivíduos e de grupos em sujeitos ativos, inseridos no projeto coletivo. No entanto, existe a ressalva de que a educação escolar brasileira deixa a desejar tanto porque não consegue ao menos alfabetizar com eficiência quanto porque suas práticas reproduzem e são indiferentes (e, às vezes, contrárias) ao contexto local e ao envolvimento responsável com o conjunto de nossa sociedade atual (GHANEM, 2006, p. 63).

De uma sociedade de exploração devemos passar a uma sociedade de cooperação; de uma sociedade excludente e de auto-afirmação devemos chegar a uma sociedade integrada na sua totalidade; O resultado final desta convivência é produzirmos uma geossociedade de sustentação da vida em todas as suas formas (BOFF, 2006b, p. 41).

O arranjo pedagógico, nessa perspectiva humanizadora das amplas questões sociais, culturais e econômicas de nossos problemas, parte de duas intencionalidades interligadas: a qualidade da educação e a qualidade de vida da sociedade. Aqui se situam os temas geradores na visão de Freire.

Esse enfoque pode se dar por meio da integração da escola com as questões da humanidade, da comunidade, da interdisciplinaridade, da educação integral; parte de uma proposta curricular pensada a partir da formação escolar enquanto espaço de aprendizagem, de convivência, de construção da cidadania.

A riqueza da diversidade potencializa a construção da educação, que permite aos jovens o manejo das linguagens (materna, matemática, científica, tecnológica, midiática, virtual,

corporal, artística, cultural) enquanto aprendem a ser colaborativos, criativos, críticos, autores e solidários.

A aprendizagem solidária acontece quando os alunos aplicam na vida o que estudam nas aulas e assim transformam a realidade, aprendendo questões que não se encontram necessariamente nos livros, nos laboratórios ou nas lições das escolas. Ela acontece quando o sujeito da aprendizagem assume a responsabilidade não só de constatar as mazelas do mundo, mas de interferir nelas, pensando e organizando soluções concretas. Exemplos disso são situações quando se aprende promovendo a leitura em bairros onde não há livros; quando se aprende arte para produzi-la e encantar; quando se pensa em soluções para tornar a cidade mais acessível para todos; quando o currículo se organiza para permitir que um grupo de jovens trabalhe de maneira consciente, sabendo o que e como estão aprendendo quando pesquisam e planejam juntos. Dessa forma, o currículo se organiza de maneira integradora, interdisciplinar, propositiva ao seu modo e sem fronteiras.

A construção de uma plataforma político-pedagógica que promova a produção de conhecimento, pesquisas e projetos de intervenção social pode ser uma maneira integradora de intervir diretamente nas construções curriculares e nas políticas públicas.

Na cidade de São Paulo, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação promove, desde a implantação da Reforma Curricular de Educação Mais São Paulo iniciada em 2013, o desenvolvimento da aprendizagem solidária por meio da implantação do Ciclo Autoral (para os 7º, 8º e 9º anos). Nessa proposta, os alunos, para finalizar o ensino fundamental, precisam ser autores de um trabalho colaborativo de intervenção social. Assim, aprendem a estudar, buscar informações, conhecer o mesmo assunto por diferentes perspectivas, propor mudanças, negociar, enfrentar situações problemas, trabalhar em grupo, encontrar soluções com criatividade e pensamento crítico, intervir, planejar, escrever, calcular e compartilhar.

O desenvolvimento de projetos baseados em aprendizagem solidária tem por objetivo⁷:

- oferecer uma formação educativa em atividade pró-social;
- fomentar a produção de conhecimento, a troca de experiências e práticas e também a produção científica, sobretudo em ambientes presenciais, virtuais colaborativos e em modelo de Recursos Educacionais Abertos (REA) (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012);

7 - Um exemplo desse tipo de plataforma é a coordenada pelo Centro Latino-Americano de Aprendizagem e Serviço Solidário (CLAYSS), fundado em 2002, na Argentina, e que já está presente em dezenas de países. A plataforma estimula o desenvolvimento de uma proposta educativa para promover espaços em que os alunos de fato aprendam a pensar em construir um mundo melhor a partir do que estão aprendendo.

O arranjo pedagógico parte de duas intencionalidades imbricadas mutuamente: a qualidade da educação e a qualidade de vida. Esse enfoque pode se dar por meio da integração da escola com as questões da humanidade, da comunidade, da interdisciplinaridade, da educação integral; parte de uma proposta curricular pensada a partir da formação escolar enquanto espaço de aprendizagem, de convivência, de construção da cidadania (CLAYSS, 2017).

- melhorar a qualidade da educação ao mesmo tempo que se melhora a qualidade de vida.

A perspectiva da aprendizagem solidária se afina essencialmente com o artigo primeiro da Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos (1789), segundo o qual todos os homens nascem livres e iguais de direito.

A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS..., 1789).

A formação do cidadão dentro dessa linha é fundamental para o desenvolvimento de sociedades solidárias. Para que elas existam e para fazê-las acontecer, compreende-se a participação política como forma de ação conjunta, planejada, e que potencializa as ações individuais e estanques em torno de um projeto de interesse comunitário. Daí a relevância de se ensinar a participar politicamente, eticamente, solidariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período dos 43 anos delimitados pelas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Plano Nacional de Educação – LDB 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a LDB 9393/96 (BRASIL, 1996) e o PNL 2014-2024 (BRASIL, 2014) – aponta para uma surrada e irrelevante forma de interpretar as finalidades do Ensino Médio: a de serem estudos propedêuticos ou de terem terminalidade. Os jovens devem se preparar, nestes anos, para ingressar no ensino superior ou para a entrada imediata no mercado de trabalho? Ora as leis abrem tanto seus escopos que tornam rala qualquer opção, ora definem tão rigidamente as suas especificidades que inviabilizam mudanças de escolhas futuras por parte dos jovens.

Mas a maior tensão pela qual passa esse debate é a tendência nítida de instrumentalizar a escola (em geral) para as finalidades imediatas da economia e dos mercados. A internacionalização do mercado pressionou para essa direção, assim como a enorme e descontrolada oferta de Ensino Superior. A manifestação mais óbvia dessa busca de instrumentalização é a redução do conhecimento como formador de habilidades voltadas para um utilitarismo imediato, e, em última análise, para o ciclo sem-fim da produção e do consumo.

Com isso, a escola deixa de cumprir sua função antropológica fundamental: construir com as novas gerações, por meio do conhecimento sistematizado e ainda por sistematizar, o projeto humano, pessoal e social.

Neste artigo, o conhecimento é entendido também por seu caráter frutivo, pela sua busca contínua dos sentidos da vida, da produção de pensamentos originais, da construção de utopias, do reconhecimento das artes, da compreensão do delicado sentido da ética, das experiências dos múltiplos sentidos do belo, da compreensão do mundo das ciências. Nessa perspectiva, a solidariedade é o elemento catalizador do conhecimento. O conhecimento das áreas, ditas humanas, o olhar e as práticas científicas que interpretam e agem sobre o mundo só ganham sentido se forem radicalmente articuladas com a visão do outro, da sociedade, do diferente, da tolerância, da paz, da melhoria do mundo e da história. Não se defende aqui que habilidades específicas, operativas e comportamentais não sejam trabalhadas pela e na escola, mas sua finalidade a extrapola em muito, e o seu propósito humanizador é que dá sentido às habilidades. Sem elas, também os objetivos humanizadores da escola não se viabilizam. Se a solidariedade e a ética (como vida feliz) é a finalidade dos trabalhos na *skolé*, os nossos currículos do Ensino Médio vêm passando longe dela.

Esse é um campo a ser descoberto para retomar o sentido da escola (escola enquanto, *skolé*, pensamento livre, criativo, reflexivo, solidário a partir do conhecimento humano). Trata este artigo de trazer reflexões para uma nova mobilização das energias e dos ideais dos jovens, para que a alma humana adolescente seja revitalizada também na escola.

Como o percurso de aprendizagem é ético, só a solidariedade pode retomar o significado epistemológico mais íntimo do conhecimento.

LEARNING SOLIDARITY: BUILDING A MEANINGFUL AND EFFECTIVE CURRICULUM

Abstract – School Curriculum are disputed by ideological and economic projects of the different trends and colorings. Behind these trends, there are values that seek understanding human, social organization in groups, religions, ethnicities, and classes. All of them are a well-debated subject on the discussion of knowledge disseminated and originated from schools. Such knowledge is not neutral, in a way that main social forces seek for their appropriation. This article aims at showing that among non-neutral aspects of the curriculum is solidarity as a human condition of meaningful learning, as training for citizenship, and as a way of valorization of different epistemic areas. Among the theoretical foundations of this perspective are Levinas', Paulo Freire's, Enrique Dussel's, and Boaventura Souza Santos' studies, in a careful scan of living thought of these authors. This article analyzes existing curriculum practices and the call to return to the curriculum actions committed to a living knowledge and critically propose a more just, critical, participative, and innovative society. In this article, we aim at overcoming the vision of solidarity as a religious principle of pity or superiority in support of disadvantaged groups.

Keywords: Curriculum. Social commitment. Solidarity. Charming the world. Utopia.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar 2007.
- BAUMAN, Z. *A riqueza de poucos beneficia a todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOFF, L. *Virtudes para um outro mundo possível: A hospitalidade: direito e dever de todos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 6.
- BOFF, L. *Virtudes para um outro mundo possível: Convivência, respeito, tolerância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. v. 7.
- BOFF, L. *Virtudes para um outro mundo possível: Comer e beber juntos e viver em paz*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. v. 8.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Alterada pela Lei nº 9.475/97 e Lei nº 10.287/2001, Lei nº 10.328/2001, já inserida no texto). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 125).
- CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Ciudad de Buenos Aires, 2017. Disponível em: <www.clayss.org>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS HOMENS E DOS CIDADÃOS. 1789. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- DOWBOR, L. Resgatando o potencial financeiro do país. *Ladislau Dowbor*, 4 ago. 2015. Disponível em: <<http://dowbor.org/2016/08/ladislau-dowbor-resgatando-o-potencial-financeiro-do-pais-versao-atualizada-em-04082016-agosto-2016-47p.html/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- DUSSEL, E. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- GHANEM, E. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.
- GHANEM, E. *Todas e todos com educação de qualidade: recomendações práticas*. São Paulo, 2006.

LANCEY, S. *The Coast of Inequality*. London: Gibson Square Books, 2012.

MORI, K. R. G. *A solidariedade como prática curricular educativa*. São Paulo: PUC-SP, 2013.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. *Práticas colaborativas e políticas públicas: recursos educacionais abertos*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://livro-rea.net.br>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

STIGLITZ, J. *The Price of Inequality: The Avoidable Causes and Invisible Costs of Inequability*. London: Norton, 2012.

TANAKA, A.; TABUCANON, M. *Transforming Higher Education and Creating Sustainable Societies*. Tokyo: United Nations University, 2014.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em setembro de 2016.