

Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade

"A educação há de ir aonde vai a vida(...) há de dar os meios de resolver os problemas que a vida apresentar"
José Martí

Localizando o debate

No ensaio do filósofo José Américo Pessanha, denominado “Imaginação, racionalidade e ética”, apresentado na reunião da ANPED em 1995, ele apresentava uma interessante figura de linguagem para pensar os “trânsitos” do tempo presente: referia-se ao trapézio, ao trapezista e ao movimento de largar um trapézio e ainda não ter agarrado o outro...

Evoco esta imagem para introduzir a reflexão sobre o tema encomendado pelo GT Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos, pois compreendo que neste processo estamos, entre um trapézio e outro, com o desafio de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais e nossas instituições. E é propriamente isto que dá sentido ao processo de construir e fazer circular o conhecimento produzido.

Agregada a reflexão dos processos educativos na cidade, a encomenda incluiu, no âmbito dos espaços da cidade, o debate dos espaços de aprendizagem, do seu potencial educativo, das possíveis interações com o currículo escolar e os esforços na perspectiva da (ou de uma) educação integral.

Parto então de um conjunto de questões que podem orientar e abrir perspectivas, para este debate: Qual nossa compreensão sobre a amplitude do processo formativo? Há sentido de responsabilidade pessoal e coletiva em relação a formação das novas gerações? Conseguimos transcender a escola como "lugar de educar"? Admitimos como lugares de educar as praças, os parques, os museus, as bibliotecas, os ginásios esportivos, enfim, o conjunto de equipamentos públicos? Admitimos como "espaços de educar" os códigos, as linguagens, os discursos, os processos de socialização e, também, de exclusão, gerados e vividos na cidade? Como a cidade (entendida ora como o poder público, ora como sociedade civil) se coloca na perspectiva da formação dos cidadãos? Há possibilidade de intencionalidade educativa na ação do Estado? Podemos pensar de modo articulado a ação da escola e de outros atores da vida em sociedade, como os movimentos sociais? Qual a dimensão política deste debate?

Como pano de fundo para a reflexão sobre estas questões trago Hannah Arendt, quando

pergunta:

"Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? (...) o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação - não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana."

Arendt, desde sua experiência vivencial nos campos de concentração nazistas - não apenas a partir de constructos teóricos que buscam espaço pelo seu rigor e lógica interna - alarga e pode ajudar a quebrar os muros impostos e enrijecidos ao longo da modernidade, que limitam a tarefa de educação das novas gerações ao modus operandi da instituição escolar com suas normas rígidas, padrões comportamentais, escalas de avaliação, processos de homogeneização e silenciamento.

Em minha tese de doutorado, estudando as relações entre a escola e seu território, nos marcos das políticas de participação social vividas na cidade de Porto Alegre (no período de 1989 a 2004) apontava para uma tensão essencial que aparece sob a forma de contradição: a escola universal que carrega em si a potência dos processos de inclusão é também o espaço de rechaço dos saberes do mundo da vida, que constituem identitariamente os estudantes. Apartá-los destes saberes é despojá-los do que constitui referência para estar no mundo e horizonte de organização da vida cotidiana.

Pois esta perspectiva de reflexão e ação pedagógica que busca (re)colocar a escola na cena do território em que atua, traça uma possibilidade no processo de reinvenção da ação escolar, ao mesmo tempo que busca configurar outros espaços e práticas como legítimas no processo educativo.

Além disso, em escala mundial, contextualiza este debate o movimento de cidades educadoras que, nos anos 90, estruturou-se a partir da cidade de Barcelona e propõe:

"Uma cidade será educadora se oferece com generosidade todo seu potencial, se se deixa apreender por todos seus habitantes e se lhes ensina a fazê-lo."

Considerando a desigualdade histórica e estrutural de nossa sociedade e os profundos processos de exclusão material e imaterial que condenam milhões de pessoas a viverem de modo indigno, o horizonte no qual se espraia este debate é o do compromisso com construir um mundo em que todos caibam e no qual os embates teórico/conceituais sejam fontes de inspiração para isso. Portanto não se trata de uma nova retórica que busca aliados e arautos.

Tal percepção corrobora a dimensão profundamente política presente neste alargamento de perspectivas que acolhe a cidade com seus territórios como reconfiguradoras da ação educativa na sociedade em que vivemos. Acolher a cidade com seus territórios implica identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais e, além disso, acolher os saberes construídos na trajetória histórica dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento.

De Paulo Freire vem a premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esta leitura de mundo não acontece em um espaço abstrato, mas nos territórios em que a vida de cada um e de seu grupo social acontece. Assim, pensar os processos educativos na cidade abre espaços inimaginados nos séculos de construção da instituição escolar.

Deste modo, pensar desde a perspectiva proposta por este debate, subverte a lógica do controle, da homogeneização, das mesmidades, preponderante nos traçados institucionais da educação moderno-contemporânea pois faz o que em 1932, o Manifesto da Educação Nova propunha como abertura da escola no maior número de direções.

Lembremos que neste Manifesto comunistas, liberais e agregados expuseram um conjunto de motivos e intencionalidades que poderiam, em contextos societário-políticos de afirmação democrática, ter 'fecundado a terra' para avanços e mudanças sempre adiados pela indecisão congênita, que caracteriza nossas políticas sociais e educacionais.

Marcados a ferro e a fogo pelo nosso passado escravocrata, com parcela expressiva da população reduzida a "carvão para queimar na produção das mercadorias", no dizer de Darcy Ribeiro, a recomposição do nosso "nervo ético" como sociedade, passa pela nossa capacidade de construir caminhos de inclusão, processos que ousem reinventar o que já está. No campo da educação este percurso implica, entre outros elementos, em reconhecer a potência formativa que está localizada para além das paredes das salas-de-aula, pelo reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos nos diferentes âmbitos do mundo da vida.

Pensar a educação na e para além da escola : alguns elementos históricos

"É criminoso o divórcio entre a educação que se
recebe em uma época e a época".
José Martí

Presente nas lutas da sociedade brasileira, nos períodos de afirmação democrática, o

enfrentamento das desigualdades sociais reveste-se de grande importância na reorganização da sociedade civil, nos anos 80. Sob este cenário, a abertura política, foi terreno fértil para os debates e demandas que, de alguma forma, pautaram a Constituição Federal (CF) de 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, assegurou, em seu artigo sexto, como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Abriu, desta forma, caminho para políticas que pensassem a vida em sua globalidade, a partir de direitos a serem garantidos a todos, sobretudo aqueles que sempre estiveram a margem.

No campo da educação, a Constituição Federal vai longe quando afirma, em seu artigo 205: "a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, direito a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Nas trilhas abertas pela CF, em 1990, foi construído e aprovado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e mais recentemente o Estatuto do Idoso, frutos de importante trabalho de setores organizados da sociedade. O ECA busca garantir direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana, às crianças e adolescentes, estabelecendo o dever de proteção integral, visando assegurar todas as oportunidades e facilidades, facultando o acesso à educação e o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nos avanços e retrocessos da história brasileira, a Constituição Federal de 1988 marca, então, um tempo de afirmação de direitos e de reconhecimento, na esfera pública, de atores sociais, excluídos e silenciados por séculos. Coerente com a perspectiva de redemocratização do país, nossa Constituição consagra a visão de pleno desenvolvimento da pessoa, como horizonte do processo educativo.

A LDBEN de 1996 dá amplitude à perspectiva de educação, entendendo-a “nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1.) e define como sua finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em 2009, a emenda à Constituição, de n.59, garantiu a ampliação do número de anos para a educação básica, considerando obrigatória a frequência à escola dos 4 aos 17 anos, consagrando a visão de educação básica: da educação infantil ao ensino médio.

Considerada tardia, em relação a maioria das nações ocidentais, a trajetória da educação

escolar no Brasil, caracterizou-se pela sua seletividade e não universalidade. Com tais características, começamos o século XX com 75% da população analfabeta, ou seja 12.939.753 brasileiros e brasileiras analfabetos. Na segunda década do século XXI o número de analfabetos é um pouco menor do que este, correspondendo há pouco mais de 5% da população, que ultrapassa 200 milhões de habitantes. Este percentual revela grande avanço, mas em números absolutos seguimos mantendo a margem grupos expressivos de homens e mulheres no campo e nas periferias urbanas.

Marcada pelas mesmas desigualdades que nos constituem como sociedade, a educação escolar só, tardiamente, acolheu “(...) os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, pela sua condição étnico-racial. Essa inclusão tardia veio somada à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas para sua permanência e aprendizagem na escola”. (Moll, 2015)

A expansão da rede escolar aconteceu, paulatinamente, ao longo do século XX, acelerando-se ao ritmo do processo e das demandas de industrialização no país.

Estudos acerca da progressão da matrícula na educação pública brasileira, dão conta de que o número de vagas sempre foi inferior a demanda e de que um claro processo de exclusão foi operado internamente pelo sistema escolar: “ (...) estima-se que, de cada 1.000 estudantes matriculados no 1º ano em 1948, apenas 161 chegaram ao 4º ano em 1951 e, dez anos depois, esta relação entre acesso e permanência não tinha melhorado muito: de cada 1000 estudantes matriculados no 1º ano em 1958, apenas 207 chegaram ao 4º ano em 1961.” (Moll, 1996)

Segundo análise do IPEA no relatório “Brasil: o estado de uma nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano. A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. (MEC, 2013)

Na mesma medida em que esse quadro histórico reafirma o pressuposto de que, o que está em jogo e coloca-se como desafio para as políticas educacionais no Brasil, é o acesso à escola, acompanhado pela permanência, com aprendizagens significativas, também nos desafia a qualidade do que esta instituição faz e as intencionalidades que definem esta qualidade. Não reduzindo o debate a um maniqueísmo que "polariza" e congela olhares e convicções, num arco largo de possibilidades pode-se apontar em um de seus extremos uma visão instrumental do processo educacional que compreende-o na perspectiva do produção de mãos e cérebros úteis e adaptados as necessidades produtivas, e no outro extremo uma visão que chamarei de emancipatória por conjugar-se a perspectiva do desenvolvimento humano integral.

Tardia, exclusora e pobre, a escola de educação básica para grande parte do povo brasileiro teve, também, como traço marcante, o que Philippe Ariès chamou de "enclausuramento", apontando para a ruptura com todo universo de referências trazido do mundo real. A escola convertida em absoluto simulacro, em espaço onde a vida e os sentidos sobre ela, dão lugar a padrões comportamentais higienizadores do mundo real, a listagens de conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas e a padronização de metodologias de ensino e de instrumentos de avaliação. Neste contexto os estudantes tornam-se o objeto daquilo que a eles se aplica (não raro os professores também são objeto de instrumentos alheios ao seu pensar, seu sentir e seu viver), sempre em nome de nobres objetivos educacionais.

Este "sistema" desigual e seletivo foi construindo respostas auto-justificadoras, para explicar porque tantos iam sendo deixados pelo caminho. Colavam-se (e colam-se) ao chamado fracasso escolar, explicações que atribuem a características biológicas, psicológicas e culturais das crianças e jovens, em geral provenientes de grupos sociais populares, suas não aprendizagens e suas saídas extemporâneas da escola, reconhecidas como 'evasão e abandono escolar'.

Tristes e nefastas conclusões, pois foram as instituições escolares e o próprio sistema educativo que abandonou (e abandona) milhares de sujeitos, ao longo de seus percursos escolares, por não se enquadrarem nas expectativas geradas, a partir de um perfil de estudantes provenientes de lares alfabetizados e letrados.

Produziram-se e consolidaram-se, então, nos processos de formação dos profissionais da educação e nas práticas e discursos escolares, processos que denomino como patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar dos pobres.

Outra característica marcante de nosso "sistema" escolar foi, historicamente, sua organização em turnos o que impôs, de saída, uma grande limitação aos processos de aprendizado, por estes requererem tempo de reflexões, de diálogos, de escutas e de elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Além das outras características do sistema educacional brasileiro, pode-se acrescentar seu "encurtamento".

Como não poderia deixar de ser, essa organização refletiu o processo mais amplo de inclusão/exclusão, radicalmente presente em nossa estrutura como sociedade. O acesso e o sucesso a/na escola e a outros bens e direitos foi definido, historicamente, pelo lugar de classe social, ocupado pelos sujeitos.

Portantodesnaturalizar o fracasso escolar, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola, é tarefa histórica que se impõe a

todos que se consideram co-responsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possa viver com dignidade. Tal processo implica, fundamentalmente, o reconhecimento da legitimidade dos percursos formativos, com seus códigos específicos, vividos fora da instituição escolar, nos territórios em que a vida acontece.

A cidade educadora e seus territórios educativos

"a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens". Hannah Arendt

O primeiro documento com o qual me deparei, com a ideia de cidade educativa, nos idos dos anos 80, foi o relatório da UNESCO, organizado por Edgar Faure e publicado em 1972, denominado "Aprender a ser".

Anos depois, a experiência política e pedagógica do Orçamento Participativo vivida na cidade de Porto Alegre no período de 1989 a 2004, onde vivi/vivo por diferentes períodos desde 1987, evocava elementos diferenciados nas mediações feitas pelo poder público local em relações às reivindicações, aos interesses e conflitos experimentados no cotidiano da municipalidade. Evocava elementos que insisto em ler no horizonte dos inéditos viáveis, através dos quais Paulo Freire colocava em tela possibilidades de criarmos outros modos de ser, se viver, de educar.

Em Barcelona, no período do doutorado-sanduíche (1997/1998) pude viver algo da proposição da municipalidade acerca de um "projeto educativo de cidade" que objetivava articular as áreas de atuação do poder público "abrindo", de modo coordenado, os espaços da cidade aos cidadãos e, em alguma medida (ainda tímida naquele momento) pensar a escola a partir da territorialidade.

Fiquei bastante impressionada ouvindo e mais tarde lendo, o prefeito de Barcelona no período 1982 a 1997, Pasqual Maragall, que para pensar a cidade na perspectiva da educação evocava William Shakespeare, na tragédia Coriolanus (1608): "O que é a cidade, senão as pessoas, o povo?"

A carta das cidades educadoras, escrita na cidade de Barcelona em 1990 e depois ratificada e aperfeiçoada na cidade de Bologna em 1994 insistia que a cidade desenvolva, para além das suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes, crianças jovens e adultos.

Esta é a base conceitual/propositiva para este debate que também se coloca no espaço entre um trapézio e outro. Desde a condição estrutural da desigualdade social que marca nossas cidades, a tarefa do poder público, nesta direção, teria como condição sine qua o enfrentamento destas desigualdades que se revelam em contextos de pobreza e extrema pobreza, em ambientes degradados pela ausência total de sentido de planejamento e presença do próprio poder público.

Miguel Arroyo insiste que o debate de uma "educação integral" deve trazer junto o direito a justos e dignos espaços e tempos de viver.

Neste sentido, o debate político, do qual o conceito de "cidade educadora" deve ser/estar impregnado (sob pena de converter-se em adereço metodológico) aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade "reencontre" a cidade, para que os "escondidos" nas/das periferias ganhem espaço, para que os profundos processos de alienação acerca deste viver juntos/vivendo tão separados possam ser superados.

Milton Santos contribui muito para esta compreensão, tanto pela ideia da conversão do espaço em território pela construção identitária dos sujeitos que vivem nele, quanto pela ideia da cidade policêntrica, que poderia ser um conceito revitalizador da clássica relação entre os chamados centros e as chamadas periferias urbanas.

Se as cidades são as "gentes" que vivem nelas, os espaços públicos ou não, constituídos pela malha sócio-ambiental-cultural constituída pelos museus, cinemas, parques, praças, bibliotecas, câmaras legislativas, e outros espaços, precisam ser colocados nos itinerários de "viagem urbana" de todos seus habitantes.

Sabe-se que há um forte condicionante de classe social na frequência ou não a estes lugares. Pierre Bourdieu aborda este tema num estudo clássico na França dos anos 60.

As políticas de participação social podem/devem ser o mote para estes processos de democratização. E neste contexto, a instituição escolar pode ser um instrumento de permanente acesso contextualizado e intencionalmente construído, a esta "malha".

Trata-se, nesta perspectiva de fazer-se cidade educadora, da constituição - como escrevi em 2003 - de uma nova esfera pública, que a partir da afirmação e aproximação dos "lugares" e papéis do Estado e da Sociedade, nas suas mais diversas formas de organização e expressão, trilhe a utopia de um diálogo que inclua a todos.

Dizia mais, neste mesmo texto:

"Integrar-se efetivamente a este movimento implica re-conceitualizar a cidade, entendendo-a no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos. Implica assumirmos como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, movimentos sociais, empresariado, grupos de jovens e de serviços, sindicatos, universidades...) tarefas educativas no sentido de mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer ao conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais do que ela é.

Esta re-conceitualização pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia.

Neste sentido a educação pode ser a chave para a convivência, que pressupõe tanto a compreensão e o respeito as diferenças ideológicas, de raça, de gênero (acrescentaria hoje de orientação sexual), de modo de compreensão da vida, quanto o enfrentamento coletivo e concreto dos problemas que nos afligem."

A atualidade destas reflexões, derivadas da compreensão que vê a educação num horizonte que transcende a escola, como processo permanente, cotidiano, compartilhado e intencional, mostra-se atual e necessária em face dos fundamentalismos religiosos, político-partidários, raciais, de gênero que assolam o tempo presente.

David Harvey pensando a cidade, afirma que se a constituímos como a conhecemos, podemos ousar reinventá-la.

Nestes processos, a cidade como projeção abstrata de uma incontável rede de possibilidades se vai convertendo em território real de convivência e de socialização para além do espaço doméstico ou da rua/bairro em que se vive.

As políticas públicas que concretizam o direito de ir e vir, através de processos de mobilidade que permitem deslocamentos intra e inter bairros, são fundamentais para a concretização deste horizonte formativo, assim como as políticas culturais e as políticas de participação cidadã que permitem o "dizer a sua palavra" para projetar o que ainda não existe, mas pode vir a existir.

No prefácio da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o filósofo Ernani Maria Fiori, aponta neste "dizer a sua palavra", o sentido de biografar-se, existenciar-se e historicizar-se. Penso que este apontamento pode colaborar para pensar uma "pedagogia" (ou andragogia? ou ambas?) que nasce deste imbricamento entre processos educativos e cidade.

Garantir o direito de inscrever-se no espaço concreto onde se vive, de narrar-se neste espaço, de narrar este espaço, de construir outros olhares, de sair do lugar da invisibilidade, constituem marcos neste processo.

Como dimensões deste processo:

- o estado intencionalmente pode/deve educar e reeducar-se, inclusive na perspectiva de ações intersetoriais e interdisciplinares que rompem com os lugares temáticos fixos, abrindo lugar para ações territoriais que aproximam campos e temas em função das demandas humanas que a "escuta sensível" (Rene Barbier) permite apreender.
- a cidade pode reeducar-se, através dos seus coletivos, da mídia, das redes sociais virtuais, da ação estatal, da ação escolar, dentre outros atores e oferecer-se de modo sistemático e articulado a todos, independentemente de lugar de moradia e/ou de classe ocupado pelos habitantes.
- a cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e percursos ou itinerários pedagógicos que podem ser traçados e oferecidos aos cidadãos.
- as organizações coletivas que animam (de "animus"=alma) a vida nas cidades tem um papel a desempenhar, que passa pela tomada de consciência, acerca da responsabilidade de uns em relação a outros e de todos em relação a todos, na direção de outras ecologias humanas.
- a escola tem um papel específico, nas pontes pedagógicas que pode construir entre os estudantes e seu território/sua cidade, pelo seu caráter longitudinal e sistemático na vida dos cidadãos.
- os sujeitos - cidadãos que vivem a/na cidade podem ser artífices da construção da cidade como espaço educativo, na perspectiva da sua formação e desenvolvimento permanente e de sua disposição para aprender e ensinar.

A perspectiva legal do pleno desenvolvimento da pessoa, presente na legislação brasileira, só pode efetivar-se dando-se vários passos a frente na conjuntura que vivemos, pautada no consumo, no individualismo e conseqüente esvaziamento da esfera pública. Depende da articulação das diferentes forças da sociedade, da explicitação das responsabilidades educativas conjuntas e da assunção de pautas comuns para a vida coletiva.

Nesta sentido sair do lugar comum, entender-se como parte da cidade, comprometer-se com a vida em coletividade pode levar-nos a ocupar os espaços reais e simbólicos da cidade em um movimento pedagógico e cultural que permita-nos a todos que vivemos na cidade, na qualidade potencial de educadores, olharmos-nos neste grande espelho-território que é a cidade com seus temas e problemas para reaprendendo, ousarmos reinventá-la.

Por novas práticas educativas, por novos desenhos sócio-institucionais para a ação escolar...

"Ao falarmos do futuro, mesmo que seja de um futuro que já nos sentimos a percorrer, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embecida na imaginação". (Boaventura de Souza Santos)

A tarefa de construção de um país para todos e neste contexto, cidades para todos e espaços educativos para todos, é - para nós - uma tarefa em curso, apesar dos 126 anos de nossa vida republicana. Tarefa inconclusa, não somente pela ineficácia do estado brasileiro em suas tarefas básicas, mas sobretudo pela ausência de um projeto de nação que inclua a todos.

Nossa característica estrutural como país de desigualdades, sustenta um projeto societário que historicamente privilegiou alguns, deixando milhões a margem. A inexistência de escolas ou sua existência sem qualidade para a maioria, respondeu sempre a um determinado padrão de funcionamento como sociedade. Não há "acazos" neste processo.

As crianças e jovens, filhos das classes populares, assumidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, como sujeitos de direitos e partícipes de projetos educativos que promovam protagonismo social e processos de emancipação, seguramente nos ajudarão a escrever um futuro que revele outras estatísticas e outros cenários sociais. Aliás, dizia Paulo Freire que só existe futuro se o presente for transformado.

Para tanto, a contribuição da escola de tempo completo e de formação integral, a escola que promova o pleno desenvolvimento humano no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte, entre outros, é fundamental.

Para enfrentar este desafio retoma-se, na última década, na perspectiva de uma escola para todos, como possibilidade nas políticas educacionais brasileiras, sonhos sonhados nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque-Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani, da experiência "De pé no chão também se aprende a ler", da alfabetização libertadora de Paulo Freire, e de tantas outras experiências esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de educação integral, induzida por ações governamentais como o Programa Mais Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, as Escolas Interculturais de Fronteira, o PROEJA, entre outros, na perspectiva de formação humana integral e em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares, de suas narrativas e de seus códigos.

As matrizes da reflexão política e pedagógica que inspiraram estas experiências, fora da curva, na educação brasileira, estão em meados do século passado em debates que

interpelavam o modus operandi do sistema escolar e propunham a ruptura com os cânones de uma educação seletiva, exclusora e desconectada de seu contexto.

“À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas”. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932

Insisto em trazer para o debate elementos do Manifesto de 1932, reiterados no Manifesto dos Educadores de 1959, pois a explicitação destas intencionalidades ratificadoras da escola pública, gratuita, laica, obrigatória, universal apresenta-se como belo contraponto ao atual estado de coisas de nossa sociedade, na qual grupos preponderantemente empresariais, sob o manto da inovação educacional, transitam interesses que se contrapõe ao caráter do que se dizia há décadas no Brasil.

Insisto também que neste caminho entre um trapézio e outro, consigamos enxergar a densidade dos acontecimentos históricos, para além das categorias fixas em que embalsamamos todos os movimentos e tentativas de rupturas propostos para a educação brasileira.

Elemento fundante neste caminho, para uma outra perspectiva educativa é a disposição para as mudanças curriculares, que podem, com muita luta, romper com a absoluta hegemonia do mundo dos negócios sobre o mundo das políticas educacionais. Aos contornos fechados das práticas escolares correspondem montantes financeiros extratmosféricos investidos nacionalmente em compras de livros didáticos (e não de meios que permitam pontes com recursos educacionais abertos), em compras de determinados mobiliários escolares (ainda definidos por normas técnicas que em nada conversam com as pedagogias), em compras de instrumentos de avaliação e de pacotes instrucionais para professores, e de outros recursos.

O redesenho deste sistema, também para o reencontro com a cidade e, sobretudo, para afirmação das características identitárias dos sujeitos e seus grupos sociais, passa, como evidencia Boaventura de Souza Santos, pela construção de um paradigma que se anuncia no horizonte. É outro paradigma, mas não é, e nem poderia ser completamente novo. Vem sendo gestado no cotidiano de muitos bairros e territórios de nosso país em movimentos que conectam a escola com as lutas sociais em torno dos direitos humanos, da sustentabilidade humano-ambiental, e da própria garantia de mais e melhor educação.

Dito de outro modo, no tempo em que vivemos, os esforços para uma proposição escolar em tempo ampliado em uma perspectiva de formação humana integral alinha-se aos esforços

para empoderar a população, em termos de acesso aos bens da cultura e aos bens materiais que permitam a construção de contextos dignos para a organização e o desenvolvimento da vida.

Esta escola reconfigura-se como consteladora de espaços que podem fazer sentido no processo educativo das novas (e velhas gerações). Os percursos curriculares, nesta perspectiva, se expandem em processos que tomam como referência a cidade e seus territórios, alinhando pontos de conexão entre as experiências nos diferentes campos das ciências e a vida cotidiana.

Boaventura de Souza Santos aponta que neste horizonte epistemológico que emerge todo conhecimento é auto-conhecimento e todo conhecimento é local e total, portanto os caminhos a serem percorridos na vida escolar, podem produzir novos desenhos que valorizem saberes até hoje rechaçados.

Aproximar a cidade da escola e a escola da cidade e pensar a cidade e seus territórios na perspectiva da educação colocam-se neste horizonte.

Concluindo

Este texto abriu linhas de reflexão no campo encomendado. Não pretendeu, nem de longe, esgotar ou explorar todas as facetas possíveis do debate, nem tampouco esgotar as próprias questões enunciadas, considerada sua amplitude conceitual e política.

Entre um trapézio e outro vamos ensaiando possibilidades em um vir a ser como sociedade. Um vir a ser que vai nos permitindo gestar outros modos de viver, de educar e educar-nos.

No dizer de Boaventura de Souza Santos "hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver... para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos".

Como lugar de nossa vida em comum, a cidade e seus territórios colocam-se neste vir a ser epistemológico-educativo, que já está em gestação e que pode nos ajudar a reinventar o caminho que nos levará ao outro trapézio, ao outro, ao outro, indefinidamente.

Jaqueline Moll
Porto Alegre, 04/10/2015