

Qual cidade educadora queremos?

Escola, cidade, alunos, professores, comunidade, poder público...

Os muitos lados da questão educacional.

E

Este debate inaugura uma seção que pretende ser a mais original dos CADERNOS CENPEC. Nela, ao invés de oferecer ao leitor uma única visão sobre a temática abordada na edição, são colocadas frente a frente abordagens distintas — e até mesmo divergentes —, apresentadas por diferentes profissionais envolvidos com as relações entre educação, escola, comunidade e sociedade.

Neste debate, cada um dos convidados apresenta seu olhar e suas preocupações, destacando o papel dos protagonistas — alunos, professores, pais, comunidade — na construção de um processo educativo que privilegie a criação e a transmissão de conhecimento e permita a inserção e a convivência das várias faixas etárias.

O CENPEC trabalha com um conceito de educação que supera o de rede escolar. Ele procura relacionar e integrar educação e cultura, com proteção social, arte, esportes e cidadania. Deriva daí a escolha do tema **cidade educadora**, um conceito que vem ocupando cada vez mais espaço desde que foi proposto pela Unesco, na década de 1970.

Os profissionais chamados para debater esse assunto têm diferentes perfis e experiências. FERNANDO ALMEIDA e SELMA ROCHA vêm de uma experiência direta com a administração pública. Ambos trazem uma indignação produtiva que nos remete para a transformação.

FERNANDO ALMEIDA argumenta:

“A idéia é que a escola redescubra o saber dos alunos. Nós percebemos que os nossos alunos são extremamente motivados. Eles querem aprender. Porém, quando não conseguimos identificar a motivação deles ou quando a motivação deles para a aprendizagem não é a nossa, eu, covardemente, digo: ‘eles não têm motivação’.

Preciso sensibilizá-los pelas novas tecnologias ou por aulas mais espetaculosas? O problema não é a es-



petaculosidade das nossas aulas, nem as novidades tecnológicas, mas a competência em capturar a sabedoria que está no interior da vida dessa moçada. E, com isso, formá-los para a escrita, leitura, ciência, filosofia e ética e estética, de forma a realmente permitir que esse contingente de pessoas, as quais passam pela escola, possa voltar para a sua sociedade reorganizando as políticas públicas, as obras, o financiamento, a saúde etc.”

E SELMA ROCHA analisa:

“Desde a Revolução Industrial, no século XIX, a escola foi montada para a reprodução do conhecimento. Nós continuamos a perceber isso como uma ação constitucional. Testemunhamos legiões de professores discutindo estratégias didáticas para superar problemas que necessariamente não se resolvem assim. Os problemas estão relacionados a uma concepção social da escola e aos processos mais profundos de exclusão pedagógica.

Quem dera que a discussão pudesse se restringir a exclusão social. Quem dera que distribuição de merenda e outros programas de vocação assistencial fossem suficientes para resolver os problemas envolvidos no processo de construção do conhecimento e da cultura.

Estou convencida de que os processos de exclusão que ocorrem na escola, além de muito mais sofisticados e violentos, lesam muito mais as gerações por convençerem centenas e centenas de crianças e jovens do Brasil de que eles não conseguem construir conhecimento, que estão destinados ao mundo do trabalho concebido como execução da técnica. Isso quando há trabalho, quando há técnica.”

A jornalista ÂMBAR DE BARROS nos remete à origem das Cidades Educadoras ao apresentar o percurso que a Unesco realizou desde seu começo, com as palavras de

Anísio Teixeira, até as definições atuais de defesa da descentralização da política educacional, da total interação entre escola e comunidade, inclusive com sua abertura nos fins de semana.

“Ao retomar o conceito de que a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência, ela (a educação) retoma sua verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.”

Para MARCO AURÉLIO NOGUEIRA, que apresenta suas reflexões a partir de sua intensa vivência universitária, “...a escola e a educação se tornaram desesperadamente operações estratégicas e decisivas, porque somente processos educacionais e escolares fortes e ativos poderão fazer com que as cidades se encontrem com sua promessa urbana, com sua promessa cívica. Por isso, quando olhamos a questão, seja privilegiando os municípios, seja privilegiando a escola, assistimos a um casamento quase perfeito: escola, educação e cidades”.

Entre suas conclusões, destaca: “mais do que nunca, precisamos conhecer o universo cognitivo dos jovens e ajudar a melhorar a imagem da escola pública”.

Ao final, o mediador, Fernando Almeida, propõe para reflexão:

“... o que nos parece, neste momento, é que a equação entre cidade e educação se dá pelo redimensionamento da função das políticas públicas dos governos e das instituições, com um novo modelo curricular, que contenha, não inovações meramente impositivas e burocráticas, mas inovações capazes de capturar as sabedorias que existem nas culturas brasileiras, rurais ou urbanas.”





Âmbar de Barros

O pioneirismo da Unesco na proposição da Cidade Educadora e a importância estratégica da abertura das escolas nos fins de semana.

Começo elogiando: primeiro, pela decisão de lançar a revista; depois, pela escolha do tema, muito oportuno.

Sou jornalista de formação e atualmente coordeno o escritório da Unesco em São Paulo. Fui buscar em textos e documentos da Unesco aquilo que teria mais relação com o tema. Vou ler alguns trechos de textos produzidos pela Unesco que falam sobre a educação no município, envolvendo o conceito de Cidade Educadora.

Nunca será demais insistir sobre a importância estratégica do município, sobretudo em relação à educação infantil e fundamental, de jovens e adultos. Como dizia Anísio Teixeira, que ajudou a fundar a Unesco,

“... a descentralização é uma condição do governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido — de letra e de doutrina — da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos estados e a autonomia dos municípios”.

Anísio Teixeira disse isso numa conferência na Associação Brasileira de Educação, em 1952. Essas palavras são de uma impressionante atualidade. Colocam a descentralização como tese política. Sem dúvida, o município sempre estará mais apto a compreender e a atender às necessidades básicas indispensáveis à conquista da cidadania.

É nesse sentido que a educação municipal, ancorando-se na realidade de cada município, pode retratar e trabalhar a sua cultura com fidelidade e, assim, credenciar-se a vãos mais distantes e certamente mais dinâmicos. Em outras palavras, a educação municipal constitui o alicerce que sustentará e dará vitalidade à trajetória educacional de crianças, jovens e adultos.

A Unesco, em todos os documentos que balizam o seu pensamento, tem procurado ressaltar e valorizar a

gestão descentralizada da educação como forma de estabelecer a indispensável aliança entre recursos e problemas, entre idéias pedagógicas e necessidades e aspirações de crianças e jovens. Em suma, entre a escola e a comunidade a que serve. Essa idéia é muito importante: a escola ideal é sempre aquela que está ligada diretamente à vida das pessoas e aos seus problemas. E isso se dá na comunidade ampliada que é o município.

Sob esse aspecto, a bandeira “Educação para todos”, hasteada pelos países signatários da Declaração Mundial de Jomtien e do Marco de Ação de Dacar, procurou ressaltar a dimensão política do processo educativo, não apenas concebendo a educação como direito fundamental de todas as pessoas, mas também como estratégia de superação do atraso e do subdesenvolvimento.

Nessa mesma linha de raciocínio, situa-se também a Declaração de Hamburgo sobre Educação para Todos, que inspirou a proclamação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, lançada em Nova Iorque em 1999, e que está em curso. Os compromissos de alfabetização e educação para todos foram intensamente debatidos no Brasil nos últimos anos. O Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional e transformado em lei, incorporou a maior parte dessas metas. Se executado plenamente, poderá colocar o Brasil em um novo patamar de progresso com equidade social.

Há, todavia, um fato que preocupa a todos. O Relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, já tinha chamado a atenção para a grande diferença cognitiva entre as nações. Mais do que isso, essa diferença, ao invés de diminuir, está aumentando, o que torna ainda mais urgente colocar a política educacional no topo das prioridades de cada um dos países.

No caso da América Latina em geral, e do Brasil em particular — apesar dos progressos que se registraram na década de 1990, sobretudo em relação à dimensão quantitativa da política educacional — os desafios que persistem são ainda enormes e certamente exigirão esforços redobrados, tanto do poder público quanto da sociedade civil. O Estado sozinho já não tem condições de assegurar uma educação de qualidade para todos. A aliança entre o poder público e a sociedade civil assume nos dias atuais posição decisiva para o êxito da política educacional.

A rigor, se a sociedade está cobrando e exigindo de forma crescente educação de qualidade, ela deverá cada vez mais se comprometer a ajudar o poder público a oferecê-la. A proposta de Cidades Educadoras deriva desse



Toda a competência cultural, educacional, científica e tecnológica existente na comunidade pode, em tese, ser disponibilizada para a escola.

raciocínio. Uma sociedade do conhecimento como é a atual conduz naturalmente a uma sociedade educadora.

A Unesco, desde a década de 1970 — quando, por intermédio do histórico relatório “Aprender a Ser”, lançou simultaneamente as propostas de Educação Permanente e das Cidades Educadoras — tinha consciência das tendências da educação num mundo que se globalizava em ritmo crescente. As conquistas que vinham sendo feitas no campo das novas tecnologias da educação permitiam visualizar um contexto mais amplo de política educacional. Por isso mesmo, o relatório Aprender a Ser, procurando antecipar-se aos fatos, dizia, com muita segurança:

“A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio.

Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.”

Esse é um trecho do relatório Aprender a Ser que ajuda a fundamentar a idéia de Cidades Educadoras. Como diz o especialista Eduard Lizop:

“Em vez de se delegarem os poderes a uma estrutura única, verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa.”

A partir do relatório, as idéias de Educação Permanente e de Cidades Educadoras foram se firmando aos poucos, devido mesmo à crescente importância da educação para o desenvolvimento humano auto-sustentado das nações e ao aumento da velocidade das transformações sociais. Por todas as razões expostas aqui, a Unesco acredita e concorda com a pesquisadora Pilar Filgueras, da Universidade Autônoma de Barcelona, quando ela diz:

“No âmbito da ação transformadora, a ser desempenhada pelas cidades, há um lugar central reservado à educação. A educação em sentido amplo, isto é, aquela que transcende os limites da escola, tem uma importante contribuição a oferecer, pois é preciso promover a

consciência sobre os direitos e deveres da cidadania, é preciso construir uma percepção de que os problemas que nos esperam podem e devem ser solucionados com a participação de todos.”

Com essa constatação, surgiu a pergunta: por que não aproveitar os espaços educativos das escolas nos fins de semana para oferecer atividades lúdicas e culturais para crianças e jovens, de forma a criar alternativas de educação e entretenimento e, assim, ajudar a evitar o crime e a violência? A idéia evoluiu e as propostas surgiram. Em 2000, no Brasil, a Unesco criou um programa chamado “Abrindo Espaços”, que propôs a abertura de escolas para a comunidade em diversos estados. Hoje, no Rio de Janeiro, em Pernambuco, São Paulo, na Bahia, em Alagoas, no Rio Grande do Norte, e nas cidades de Natal, Maceió, Recife, Palmas e muitas outras, estão implementando essa política, não para atividades curriculares, mas para atividades extracurriculares, esportivas, culturais e de lazer.

Em cada uma dessas cidades, o programa acontece de maneira diferente, porque cada município e cada escola tem uma cara diferente, tem uma relação diferente com sua comunidade. Mas o fato é que essa proposta tem tido uma grande aceitação e tem se ampliado, contando recentemente com a parceria do Ministério da Educação. Estou segura de que, no contexto da proposta de Cidades Educadoras, a abertura de escolas nos finais de semana pode dar uma contribuição importante em termos de mobilização da comunidade.

Toda a competência cultural, educacional, científica e tecnológica existente na comunidade pode, em tese, ser disponibilizada para a escola. À medida que isso ocorrer, será possível não só ampliar a participação da comunidade na escola, como também reservar à comunidade um lugar de destaque na execução do projeto da escola.

Chamo a atenção para a importância de a comunidade ajudar a escola a elaborar o seu projeto educacional.

Essa abertura da escola nos finais de semana, como espaço de lazer, é uma estratégia muito interessante e eficaz. As pesquisas demonstram isso. É um fator de aproximação da comunidade que contribui para elaboração do projeto político-pedagógico da escola que, por sua vez, está em sintonia com as aspirações daquela comunidade onde ela está inserida. Por outro lado, o projeto pedagógico da escola poderá ser enriquecido por inúmeras atividades imprescindíveis à formação da personalidade de crianças e jovens.

Na sociedade em que vivemos, torna-se, cada vez mais, necessário oferecer novas possibilidades de socialização, evitando que crianças e jovens se submetam exclusivamente aos processos socializadores da mídia que, em grande parte, não só deixam a desejar, como podem direcionar para vertentes pouco recomendáveis. A idéia de uma educação permanente e comunitária leva à idéia de escola permanente e comunitária.

Isso se torna ainda mais importante nos dias atuais, pois a escola que forma cidadãos conscientes é o local mais privilegiado para a construção de cenários sociais mais justos e solidários.



Marco Aurélio Nogueira

Na sociedade urbana do século XXI, estamos mergulhados no paradoxo de vivermos em cidades que não cumprem plenamente suas promessas como cidades.

Quero agradecer ao convite para estar aqui e também cumprimentar o CENPEC pela idéia tanto da revista quanto do debate. São duas belas iniciativas, que têm tudo para repercutir positivamente no contexto atual.

A relação entre educação e município é um tema em torno do qual podemos ficar horas dialogando, entrando na discussão por diferentes portas. Farei uma pequena consideração inicial, imaginando que depois, no decorrer do encontro, teremos como interagir, corrigir algumas observações e acrescentar outras. Começarei com algumas observações que, apesar de óbvias, parecem-me decisivas para que entendamos o teor da discussão.

A primeira delas: nós, brasileiros, estamos aprendendo, de uns 15 anos para cá, a considerar os municípios como peça estratégica da vida nacional, tanto no que diz respeito à organização social, quanto à organização estatal e às políticas estatais. Estamos imersos, ao menos desde a Constituição de 1988, em uma dinâmica democratizadora e descentralizadora, que tem transformado os municípios em protagonistas ativos da vida nacional e, em alguns aspectos, são até mesmo mais importantes do que outros componentes da federação, como os estados.

A segunda observação é que, por isso, mas não apenas por isso, os municípios brasileiros estão experimentando um processo de efervescência e ebulição que pode ser explicado pelo fato maior da nossa época, por aquilo que “grosseiramente” costumamos chamar de globalização. Enfatizo a expressão “grosseiramente” porque, nessa questão, teríamos que refinar os conceitos, uma vez que globalização é uma palavra que, a rigor, não diz muita coisa. Para além da palavra, porém, creio estarmos diante de um processo de radicalização da vida moderna, repleto de formas novas de conexão, de interação, abalizadas quase sempre pela tecnologia da comunicação, processo que nos proporciona um conjunto grande de cenários inovadores.

Cito, como exemplo, algumas expressões com as quais se tem tentado qualificar o novo modo de vida: sociedade em rede, estado-rede, sociedade hipermoderna, sociedade da informação, sociedade do conhecimento. As próprias ciências sociais parecem tatear em busca do melhor modo de explicar o que temos diante dos olhos. Trata-se de um processo que é particularmente forte e visível nos países e regiões mais desenvolvidos, mas que nem sempre percebemos como ele repercute de modo muito sensível na vida das regiões, dos municípios e das sociedades mais pobres ou excluídas das vantagens do progresso moderno.

À medida que surge a consciência desse fenômeno, percebe-se que há muitas conquistas sendo feitas e, ao



mesmo tempo — para fazer uma espécie de contraponto — há um crescimento muito grande das carências e, conseqüentemente, das reivindicações. Isso acontece tanto nas cidades ricas dos países ricos, quanto nas cidades pobres dos países pobres. Se há de fato alguma “globalização”, ela não significa uma uniformização do mundo, mas sim a constituição de um mundo no qual as conexões tendem a fazer com que tudo repercuta em tudo o tempo todo e que todos sejam atingidos pelos mesmos processos e dilemas, e isso de maneira extremamente dinâmica, heterogênea e desigual.

A humanidade do século XXI é urbana, não vive mais nas zonas rurais. Poderíamos argumentar: “mas há 30% que vivem nas zonas rurais”. É verdade; mas a tendência, desde o século XX em diante, é de que haja uma urbanização maciça e, ao que tudo indica, inexorável: não voltaremos à vida rural. Vivemos cada vez mais em cidades. Porém, apesar de estarmos convergindo para as cidades, não estamos nos urbanizando no que diz respeito à aquisição de formas de convivência mais polidas — que é, como sabemos, o segundo sentido da palavra “urbano”.

Enfrentamos hoje, no início do século XXI, o paradoxo de vivermos em cidades que não cumprem plenamente suas promessas como cidades. Porque a promessa das cidades é a promessa urbana, de dar vida boa para todos os seus integrantes, criar condições de vida cívica, que também é o sentido do termo “civis”, que constitui a base da palavra cidade.

Pensando nesses termos, podemos chegar a uma primeira conclusão: a escola e a educação se tornaram desesperadamente operações estratégicas e decisivas, porque somente processos educacionais e escolares fortes e ativos poderão fazer com que as cidades possam cumprir sua promessa urbana, cívica. Por isso, quando nos debruçamos sobre a questão das relações

entre escola e municípios, assistimos a um casamento quase perfeito, que aproxima a educação da vida cívica, da vida urbana, da pólis, da cidade.

Quero ainda fazer uma terceira observação: não estamos hoje num mar tranqüilo quanto à questão da escola e da educação. Ao contrário, se há um terreno mo-vedição, no qual a incerteza prevalece sobre a certeza, esse terreno é o da escola e o da educação. Porque é muito fácil falar bem da educação e defender sua importância. Não há ninguém, da extrema esquerda à extrema direita, que deixe de considerar a educação como uma questão vital. Todo mundo valoriza a educação, todo mundo aposta na educação, todo mundo investe em educação, e nem por isso nós, receptores da educação, protagonistas da escola, da educação, sentimo-nos tranqüilos. Vivemos mergulhados em dúvidas: onde colocar a criança? Que tipo de escola é melhor? Como ensinar?

O menu, digamos assim, de oferta escolar é escandalosamente amplo e não transparente. As pessoas olham esses cardápios e não sabem exatamente o que distingue uma escola da outra. Qual é a melhor escola? A que ensina mais a língua ou mais a matemática? A que promove rapidamente o ingresso da criança na universidade? Ou aquela que dá uma formação crítica, abrangente e humanista, preparando a criança para a vida e não tanto, ou não somente, para o vestibular?

A melhor escola é, obviamente, a que oferece tudo isso. Mas nem sempre fazer tudo é possível. E se esquecermos as singularidades e olharmos as famílias de um modo geral, provavelmente elas se colocarão diante dessa questão conforme os parâmetros da cultura dominante na época. E a cultura dominante na nossa época é mercantil, promove e incentiva a maximização das vantagens e a eliminação completa das desvantagens. É uma cultura que não ensina a perder, só a ganhar, maxi-



mizar, acumular, consumir. De modo geral, as famílias decidirão segundo os parâmetros dominantes. Não necessariamente segundo os parâmetros do mercado capitalista. Mas a cultura da nossa época é uma cultura predominantemente neoliberal.

Esse caldo de cultura está nos dominando, talvez de modo meio silencioso. Entrou na corrente sanguínea. E esse fator tende a dar às famílias os elementos para a escolha, que a motivam. Se continuássemos por aí, iríamos por uma linha perigosamente pessimista.

Não é necessário, mesmo considerando as coisas nesses termos, caminharmos para um cenário sombrio. Tanto que, quando olhamos para aquilo que nos cerca, acredito não termos muitos motivos para sermos estruturalmente pessimistas. Há muita coisa interessante acontecendo. E aí eu volto aos municípios, talvez pelo fato de eles estarem dentro desse mundo, mas com uma perna para fora, quase que na “periferia” do coração do sistema. O município tende a se enraizar mais no que é local, opera numa escala menor e pode, por isso mesmo, frequentar as ondas globalizadoras de um modo particular: é afetado por elas, mas também se beneficia delas.

Os municípios se tornaram peças importantes de uma operação de valorização da escola que promove aquilo que me parece ser, hoje, o programa máximo de todos aqueles que estão interessados em recuperar a escola: a possibilidade de se ter, entre escolas e famílias, um outro tipo de pacto, de contrato, que explicita o que a escola pode dar, o que a família pode esperar da escola e com o que a família está disposta a contribuir.

Atualmente, os limites não são claros. Muitas famílias, por exemplo, transferem tudo para a escola. “Queremos que a escola cuide de tudo, da higiene básica à alimentação, à educação, à alfabetização.” Evidentemente, isso enfarta as escolas, porque elas não estão preparadas e não existem para fazer isso. Elas, a rigor, não deveriam sequer responder pela merenda. Isso só existe numa sociedade como a brasileira, cujo grau de carência é tão grande que, se as escolas não fizerem isso, as crianças morrem. Essa situação cria uma confusão muito grande, ocupando, às vezes, até mesmo um tempo que a escola deveria dedicar ao ensino do bê-a-bá, dos números, da física, da química, da geografia.

Por fim, uma quarta observação. Olhando mais cuidadosamente para a nossa época, percebemos que há uma hipertrofia da racionalidade. A racionalidade é evidentemente uma conquista humana. Porém, o que vemos é uma

hipertrofia da racionalidade instrumental, da racionalidade técnica, aquela que ensina as pessoas a fazer coisas, que privilegia a aquisição de habilidades operacionais.

Uma forma de avançar para esse novo contrato seria ampliar o leque de racionalidades. As escolas, a educação e as famílias não deveriam pensar em si como sujeitos de processos de racionalização instrumental. Ensinar a fazer coisas é importante, mas ensinar a pensar, a adquirir racionalidade crítica, também é. A cultura dominante é a cultura do aprender a fazer. Dá-se bem no mundo quem sabe fazer coisas; não se dá necessariamente bem no mundo quem sabe criticar as coisas — no sentido de pensar e de enfrentar intelectualmente o mundo real, não no sentido de ser contra.

No mundo em que vivemos, nem sempre se dá o devido valor à razão política, que ensina as pessoas a conviver. Talvez nesse “programa” que estou sugerindo, nesse pacto de reconstrução entre famílias, escolas, educadores e professores, pudesse existir uma tentativa de refundir racionalidades — a técnica, a crítica, a política e a estética — que nem sempre conseguem se manter unidas. Elas foram se separando em benefício da hipertrofia da razão técnica sobre as demais formas de razão.

Essas são as primeiras idéias; posteriormente, durante o debate, poderei complementá-las.



Selma Rocha

Nenhum Plano Municipal de Educação terá a mínima chance de funcionar se ignorar a cidade real onde as pessoas vivem.

Quero agradecer ao Cenpec pelo convite, pela possibilidade de discutir essas questões tão complexas e cumprir a todos os presentes pela disponibilidade. Quando

O Plano Municipal precisa abranger todos os níveis de ensino que estão na cidade, ainda que sob a responsabilidade de outros agentes governamentais.

conversei com Fernando Almeida sobre este debate, ele me pediu que falasse um pouco sobre o Plano Municipal de Educação e a Cidade Educadora. Decidi começar pelo Plano Municipal para chegar à Cidade Educadora, por uma razão: estou convencida de que hoje, no Brasil, é muito difícil lidar com a idéia de prioridade à educação.

Quando falo em prioridade, estou me referindo a ela do ponto de vista da lógica do Estado, da política educacional. Nós estamos na época do espetáculo. A quantidade de ações espetaculares relativas à educação que se confunde com política educacional é cada vez maior. Essa é uma das minhas maiores preocupações atualmente, pois é importante que se consiga configurar políticas educacionais, não ações espetaculares.

Um fato, porém, é inquestionável: é impossível pensar em projeto de cidade, de nação, se a educação não estiver no centro dessa discussão. Quando falo de educação, não estou mencionando vagas, dinheiro e ações assistenciais. A questão mais importante, intransferível, que tem sido quase intransponível, é o que se faz dentro da escola.

A discussão que proponho aqui, em torno do Plano e da Cidade Educadora, tem a ver com a idéia de que a função social da escola não é a de reproduzir informação e conhecimento. Essa questão é tão fundamental quanto o direito ao conhecimento. Por muitas razões históricas, que nós poderíamos discutir com mais calma depois, a escola tem sido um espaço de reprodução. Desde a Revolução Industrial, no século XIX, a escola foi montada para a reprodução do conhecimento. Nós continuamos a perceber isso como uma ação constitucional. Testemunhamos legiões de professores discutindo estratégias didáticas para superar problemas que necessariamente não se resolvem assim. Os problemas estão relacionados a uma concepção social da escola e aos processos mais profundos de exclusão pedagógica.

Quem dera que a discussão pudesse se restringir a exclusão social. Quem dera que distribuição de merenda e outros programas de vocação assistencial fossem suficientes para resolver os problemas envolvidos no processo de construção do conhecimento e da cultura. Estou convencida de que os processos de exclusão que ocorrem na escola, além de muito sofisticados e violentos, lesam, às vezes de forma irreparável, as gerações que passam pela escola, por convencerem centenas e centenas de crianças e jovens do País que não conseguem construir conhecimento, que estão destinados ao mundo do trabalho, quando há trabalho, concebido como execução da

técnica. Trabalho em que pensar e fazer estão apartados.

Entro no Plano por esse lado: ele não deve ser uma peça exclusivamente técnica. Os planos podem e devem nascer de um novo pacto da sociedade com a educação, no âmbito da cidade. Esse novo pacto não envolve só os níveis de ensino sob a responsabilidade do município. O Plano Municipal precisa abranger todos os níveis de ensino que estão na cidade, ainda que sob a responsabilidade de outros agentes governamentais.

Quando falo em envolver todo mundo, é todo mundo mesmo: é necessário chamar a cidade para discutir as questões educacionais; assim como os movimentos sociais, os empresários, as igrejas e as promotorias. Chamar quem tem poder e quem não tem para refletir sobre a política educacional e, principalmente, sobre a idéia de política, o estabelecimento de diretrizes e metas, além de discutir os méritos do que é a ação, o que é a concepção de educar.

Se esses propósitos se concretizarem, temos uma pequena chance de melhorar a educação. Digo pequena porque lidamos com forças políticas e culturais poderosíssimas no Brasil. Montar esse projeto não é simples. Mas é por aí que temos uma pequena chance de conceber outra cultura política, isto é, a cultura de que é possível construir referências além das ações imediatas de governo, referências mais perenes do ponto de vista da sociedade, que não possam ser mudadas só em função de um programa governamental.

Há pelo menos três grandes diretrizes a serem seguidas, baseadas na experiência que tivemos em outros níveis de governo e dos Conedes — Conselhos Estaduais de Desenvolvimento Econômico e Social, cujas proposições foram no sentido de que tivéssemos um plano nacional de educação mais democrático. A partir dessas diretrizes — democratização do acesso, democratização da gestão e qualidade social da educação — ancoradas na idéia de uma política educacional, poderíamos recuperar algo que tem uma história.

Essas diretrizes articulariam as iniciativas. Por exemplo, democratização da gestão envolve abertura da escola, o debate com a comunidade, a incorporação da experiência, os conselhos, eleição de diretor, enfim, um sem-número de ações. Mas elas estariam articuladas com uma política. Isso nos remete à idéia da Cidade Educadora.

Esse conceito — que está ainda muito ligado à experiência européia, principalmente à esquerda européia — relaciona-se com a idéia de uma ação intencionalmente educativa do Estado e da sociedade. Nesse contexto, a palavra “intencionalmente” é fundamental, porque a cidade sempre educa, nem que seja à força. Hoje, isso acontece cada vez mais, infelizmente. Na periferia de São Paulo, isso fica evidente. A cidade sempre educa. Porém, uma ação intencional de educar pressupõe uma compreensão mais profunda da cidade, que torna o indivíduo cidadão, sujeito.

Tivemos vários debates em Barcelona, no primeiro congresso sobre Cidades Educadoras, em 1994, quando encontramos profissionais da Europa e da América Latina. Os europeus falam bastante em multiculturalismo, integração cultural, diversidade cultural. Isso é muito importante na nossa época e, sobretudo na Europa, não é uma questão secundária. Mas nós, latino-americanos, não podemos discutir isso sem abordar o problema da desigualdade tanto interna quanto, no caso dos países dependentes, em relação aos países centrais.

Concomitantemente, devemos nos debruçar sobre o fenômeno da segregação interna e da fragmentação da percepção da vida cotidiana, seja por causa da globalização, seja pela maneira como a idéia de tempo tem sido identificada no cotidiano com a de velocidade. A idéia de velocidade fragmenta o olhar, a memória, a percepção e

transforma tudo em visão fugaz. E é na cidade que acontece e se desenvolve toda essa trama.

Mas o que a gente já pode fazer com esse problema do tempo na cidade? Muita coisa. Quando se articulam essas políticas — num processo de encontro da cidade com suas tradições urbanas, culturais, enfim, sua memória — isso se transforma num problema educativo não apenas no sentido da educação formal, mas das ações do Estado, que tenta mostrar e dialogar com essas experiências de intervenção urbana e cultural que ocorre nas cidades.

Podem ser criadas pontes claras e objetivas que levem os cidadãos a se encontrarem com a história da cidade, das suas comunidades, com a sua identidade ética e cultural. Isso tem muito a ver com educação.

Quero dizer algo que tem relação com essa noção de reprodução de conhecimento no interior das escolas. Em geral, quando se fala da perspectiva da Cidade Educadora e também de outros aspectos da experiência humana, científica, cultural, estética, há a idéia de que isso deve entrar pela porta da escola sempre por um desenho curricular inovador. Então, são gerações e gerações discutindo se o currículo vai para cá ou para lá, se o tema é horizontal ou vertical.

Na verdade, os nossos jovens têm uma cidade interna, e até um país inteiro, cognitivamente construídos. Eles sentem e vivem a exclusão cultural, cognitiva, afetiva e todas as outras coisas que criamos. Raramente os processos educacionais permitem que isso seja verdadeiramente desvelado para se tornar ponto de partida de um trabalho curricular efetivo.

Estão aí os parâmetros curriculares, os professores com o livro didático e mais um monte de iniciativas didáticas. Mas a verdadeira investigação não acontece. E,



quando essa investigação não acontece, não sabemos o que está nas cabeças dos nossos alunos. Tenho um verdadeiro arsenal de experiências que foi me mostrando como desconhecemos o que é feito e o assunto sobre o qual falamos, porque nós não somos formados. O termo “nós”, institucionalmente falando, não o professor.

Formar professor é necessário. Mas não acredito nessa história de que formando o professor tudo melhora. Precisamos de muito mais do que isso, porque a responsabilidade não é apenas dele. Formamos professores, distribuímos textos para as escolas e aí, magicamente, a realidade se transforma, como se não precisasse existir reunião pedagógica e muitas horas de conversa na escola para mudar a realidade.

Tudo isso está ligado à questão da cidade, porque, conforme “tomamos pé”, ou nos movimentamos nesse sentido — das experiências individuais desse universo cognitivo dos nossos alunos — também estamos contatando uma cidade que tem muitas formas, que os alunos trazem porque vivem essas experiências do ponto vista da exclusão. Isso nos leva à discussão sobre o que é a família, uma discussão complexa e fundamental do nosso tempo.

Evidentemente, o modelo de família da propaganda da Dorianana, em que todo mundo toma café da manhã junto, está desmontado. E a escola trabalha com esse modelo de família, porque ela busca por isso e ainda faz um apelo moral à existência da família, o que é muito grave, porque não existe a tal da família, e a crise só se aprofunda. Estou fazendo essa colocação porque ela nos remete à discussão do Currículo, da Cidade Educadora, do Plano de Educação. E se essas coisas não aparecerem na discussão do plano de qualquer cidade, ela se tornará uma peça tecnocrática novamente, que uns guardam, outros lêem, uns levam em conta um pouquinho, outros não, mas que não mexe com a realidade das pessoas, com suas vidas concretas, da forma como efetivamente acontecem.

Algo que tenho observado muito nos últimos anos é como a educação da higiene está latente. É muito interessante perceber como os professores trazem no seu imaginário a idéia de higienização social: precisa ensinar a escovar os dentes e a lavar os cabelos. O que está por trás disso é muito mais profundo, é a idéia de saneamento da vida do outro, como se ele fosse um saco vazio que precisasse ser preenchido.



Fernando Almeida

A presença maciça das crianças na escola é, na verdade, um fato recente na história do País. O desafio a ser enfrentado é o da quantidade com qualidade.

Primeiro, vou expor algumas reflexões sobre o tema.

O Brasil tem uma história muito desfavorável em relação ao processo de educação. Embora hoje todos estejam de acordo com a idéia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento, nem sempre foi assim. No Brasil, durante quatro séculos, o objetivo do projeto político educacional era que o brasileiro fosse apenas um povo bem-falante, mas não leitor, nem “escrevente”.

A idéia era essa. Tanto é que nós falamos muito bem. O brasileiro, em geral, fala muito bem. Mas escreve e lê muito mal. A imprensa foi implantada no Brasil somente em 1808. Até então, era proibido qualquer tipo de publicação e as máquinas de imprensa eram quebradas, se descobertas. A mudança para uma sociedade leitora e escritora, com pesquisa e condição de conhecimento formal, literal, escrito, científico, é recente em termos históricos. O grande movimento do século XX foi muito longo e, ao mesmo tempo, difícil: colocar todas as crianças na escola. Essa é uma das nossas questões aqui. Por isso, entrei nesse assunto. Colocamos as crianças na escola e, no entanto, não temos qualidade. Vale a pena citar uma frase que o professor Mário Sérgio Cortella costuma usar: “o dilema da qualidade para poucos é que qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Li um relatório do censo da educação de 2004 apontando que temos hoje 97,3% das crianças brasileiras no ensino básico, no ensino fundamental. Isso é uma novidade histórica, é um feito histórico. Os pessimistas elitistas, contudo, afirmam: mas não temos qualidade.

Poderia não ser assim, mas é. No entanto, já fizemos o primeiro movimento: colocar as crianças dentro da escola. Vamos ter até a possibilidade de descobrir que nação infanto-juvenil é esta, porque agora ela está den-

tro da escola, que é a única agência socializadora que o nosso país tem.

Porém, nós, educadores, sabemos que não podemos dar uma aula para 50 alunos. Temos que reverter essa equação. Nosso desafio é: trabalhar com muitos e com qualidade. Sem reduzir essa questão do número, a questão da quantidade e da qualidade me parece um falso dilema que os governantes municipais e estaduais terão que contemplar. Educação com qualidade deve ser também educação de quantidade.



O debate agora passa a acontecer a partir das falas dos conferencistas e das perguntas enviadas pela platéia, que reunimos em quatro questionamentos: *

- 1. O PRIMEIRO** pede que cada debatedor indique até cinco caminhos para a implementação de uma boa governança da educação nos municípios;
- 2. O SEGUNDO** problematiza: atualmente vivemos em uma cidade que valoriza os espaços privados, normalmente restritos às pessoas com maior poder aquisitivo: são perceptíveis e condenáveis o abandono e a desvalorização dos espaços públicos. Assim, seria então possível planejar uma Cidade Educadora sem resolver as questões de distribuição de renda e do problema social existentes nos espaços urbanos brasileiros? Seria possível uma política pública sem redistribuição de renda?
- 3. O TERCEIRO** avalia que, na história da educação brasileira, tivemos duas situações: escola com poucos alunos e educação com qualidade, e escola com muitos alunos e educação sem qualidade. Assim, como poderíamos melhorar esse quadro?
- 4. O QUARTO QUESTIONAMENTO** considera que, mesmo com a proposta de socialização do poder por meio da criação dos conselhos, encontramos, principalmente nos pequenos municípios, um governo controlado, independente do prefeito, na maioria das vezes, representante de uma elite. Dessa forma, não há mecanismos efetivos de participação. Portanto, de que modo a proposta da Cidade Educadora poderá superar e transformar essa situação?

* Âmbar de Barros participou apenas da primeira parte do debate.

Marco Aurélio Nogueira

*... não conhecemos os universos simbólicos, cognitivos das crianças que chegam à escola.
... não conhecemos... porque não conhecemos as crianças... os jovens.
Perdemos essa sabedoria porque o mundo mudou demais.*

Vou considerar as questões da platéia e as intervenções feitas aqui na mesa, porque houve uma grande confluência das nossas falas.

A rigor, falamos a mesma coisa, com ênfases diferentes. Levando isso em conta, passei o tempo todo ouvindo a expressão “cidade educadora”, e fiquei me perguntando: se fizermos o caminho a partir do diagnóstico e do ambiente — digamos, do mundo real — será que poderemos ter cidades educadoras? Claro que devemos ter isso como uma meta, meta filosófica, política; podemos desenvolver políticas que caminhem nessa direção. Mas, em termos práticos, a questão fica pulsando.

Como podemos ter cidades educadoras se elas dependem do “protagonismo” das pessoas, do engajamento cívico? Como se dá o engajamento cívico em contextos que não são cívicos e que, de certa maneira, dificultam esse engajamento? Parece ser assim sobretudo quando projetamos o engajamento cívico nas metrópoles, nas cidades grandes e, hoje, cada vez mais, até mesmo em cidades médias.

Atualmente, a disponibilidade de cada cidadão é pequena. O tempo rouba o “protagonismo” das pessoas. A compressão do tempo presente é uma experiência violentíssima. Não conseguimos evitar isso. Talvez devêssemos ter dias de 48 horas, pois 24 horas não são suficientes. Fora do questionamento do tempo, da pouca disponibilidade das pessoas, há a complicação da agenda, os problemas urbanos, o trânsito, a pressa, a ansiedade, que são terríveis.

Fiquei pensando nisso e me ocorreu uma dúvida crucial: “Como fazer acontecer o ‘protagonismo’ local?”. Responder a isso é extremamente difícil. Todos nós



... a gestão que gasta pouco e faz muito ainda é insuficiente. Ela tem que ser uma gestão que promova o diálogo, capaz de protagonizar o local, tornar o cidadão, sujeito.

imaginamos alguma coisa, temos alguma idéia. Mas o fato de termos as idéias não nos dá qualquer tipo de garantia de que obteremos sucesso.

Estamos acostumados, por exemplo, de uns anos para cá, a jogar muita luz na questão da participação. Tudo é participação. Quer dizer, todos nós devemos participar: a gestão deve ser participativa, a vida deve ser participativa, a família deve ser participativa. Mas nem sempre fazemos a crítica da participação. Além do mais, nem tudo pode ser resolvido com participação.

Muitas vezes, a participação aparece perversamente, como um fator que esvazia de responsabilidade aqueles que deveriam tê-la. Processa-se um mecanismo de transferência: “Vamos deixar que a participação resolva”. Mas nem sempre a participação resolve. Não estou dizendo que devemos ser contra a participação, longe disso. Mas há que se fazer uma reflexão: a participação tem um custo, exige alguns requisitos e implica diversos ajustes e adaptações.

Não é toda hora que as pessoas estão dispostas a pagar o custo da participação, porque, para que haja participação cívica, algumas horas de lazer são deixadas de lado, por exemplo. É um raciocínio mesquinho, mas nem por isso menos real. Imagine uma cidade como São Paulo: para o sujeito participar do sindicato e defender seu salário, precisa consumir algumas horas no trânsito e, portanto, arcar com um custo financeiro e existencial.

O ambiente mais geral em que nos encontramos complica a nossa vida, o governo e as políticas públicas. Selma Rocha falou que não conhecemos os universos simbólicos, cognitivos das crianças que chegam à escola. Concordo inteiramente com isso. E vou além: não conhecemos esses universos cognitivos, simbólicos, porque não conhecemos as crianças, não conhecemos os jovens. Perdemos essa sabedoria porque o mundo mudou demais.

De certa maneira, deixamos de lado o jovem e a criança como fonte de interesse teórico. Não há mais uma sociologia da juventude. Isso aparece episodicamente em um ou outro texto. Mas não há uma reflexão sobre o assunto, a não ser do ponto de vista, digamos, “da vida marginal”. Costumamos olhar com mais atenção o *hip hop*, por exemplo. Certamente, temos ali uma imagem do jovem. Mas quem valoriza o *hip hop*? Talvez devêssemos passar a valorizá-lo como uma expressão. Há várias ou-

tras manifestações que poderiam nos servir de base. E se não conhecemos os jovens, se não os conhecemos plena e profundamente, como é que resolveremos questões escolares básicas: o currículo, o tempo de duração da aula, a técnica pedagógica que o professor deve seguir, a organização da aula?

Eu sou professor. A cada mês de março, quando começa o ano letivo, faço-me essa pergunta, porque já sinto, há muito tempo, que se eu sento e fico duas horas falando para os meus alunos, a minha eficácia cai pela metade. Eu não posso dar uma aula expositiva na base da saliva e do giz. Ainda faço isso, mas não deveria fazer, porque os jovens não estão propriamente interessados em participar desse tipo de palco: eles têm outra maneira de se projetar intelectualmente, outros hábitos intelectuais, diferentes estímulos sonoros, visuais, muitas informações etc. É claro que eles precisam ser educados e assimilar formas “clássicas” da vida intelectual, meio na contracorrente da tendência dominante. Possuímos um evidente embate aqui, mas ele pode ser mais bem travado em um palco atualizado, que não se distancie demais do cotidiano dos jovens. A escola precisa mudar e nós não sabemos como fazer isso.

Temos idéias para dinamizar as aulas e torná-las mais atuais, mais sintonizadas com o modo de ser dos jovens de hoje. Podemos inovar na forma sem prejudicar o conteúdo. Somos capazes de imaginar a organização de salas de aula inteligentes, nas quais cada um tenha o seu *laptop*. São coisas que podemos cogitar. Porém, as condições das escolas não ajudam: elas são pobres e, assim, nem sempre é fácil resolver as coisas.

Vou, tendo como base esse mesmo tipo de problematização, comentar a questão da velocidade, que Selma Rocha abordou — veloz, fugaz, espetacular. Veloz: falta de paciência; veloz: movimento; veloz: ação e não-instituição. A velocidade que vem da compressão do tempo, da mudança do tempo, mudança do espaço, das tecnologias de comunicação. Essa velocidade, esse ritmo mais acele-

rado da vida, está nos subtraindo uma série de coisas que eram os nossos alicerces. O próprio modo de pensar está sendo modificado pela velocidade. Não temos mais muito tempo para ficar fazendo reflexões abstratas. Sempre aparece alguém para dizer: “Quero cinco encaminhamentos, cinco propostas práticas”. Como assim, propostas? Eu não tenho nem meia proposta, quanto mais cinco!

O problema da velocidade, no que diz respeito à escola, mexe com as nossas identidades. Elas, hoje, são fugidias, as nossas, a minha, a de vocês e a da massa. Há uma dificuldade de fixação de identidades. Quem eu sou? Para onde vou? O que devo fazer? É difícil no Brasil, é difícil em todo lugar. Tanto que identidade hoje é tema de fronteira: multicultural, com a valorização do diferente. Mas a identidade está flutuando. Não conseguimos amarrá-la e fixá-la em qualquer campo específico.

E a última observação, antes de passar para as soluções, é a questão da dificuldade institucional, que, no fundo, é a outra face da necessidade de valorização desse aspecto. Em muitos momentos o valorizamos, mas quando pedimos para o institucional “falar”, ele “fala” de modo precário ou não responde. Ano passado, publiquei um livro pela Editora Cortez chamado *Um Estado para a sociedade civil*. Nele, há um capítulo que propõe a idéia do sofrimento das organizações. Quando falamos de dificuldade institucional, referimo-nos à dificuldade que as instituições têm de se renovar, de se modificar, de agir de modo coordenado e produtivo. Temos que transformar o que está dentro da instituição. As organizações despendem muita energia para produzir pouca coisa. E isso é um enorme problema.

Quando pensamos em escola, devemos considerar que ela é uma instituição por excelência. E tudo que há dentro dela me leva a crer que o seu ambiente está em estado de sofrimento. Esse raciocínio nos remete à idéia de que há uma espécie de defeito congênito nas organizações atuais, algo que está fazendo com que elas respondam precariamente a um ambiente extremamente desafiador. É um quadro que exige novas modalidades de gestão, novos procedimentos, adaptações culturais difíceis, em suma, operações que podem produzir incentivos para o incremento da vida organizada, da vida unitária.

Agora, vamos aos caminhos, providências ou propostas.

Primeira providência: teríamos que melhorar de modo

radical a gestão pública. Fazer com que ela caminhe para além da eficácia e da eficiência, que são hoje os parâmetros da boa gestão pública. Devemos ir além disso, porque a gestão que gasta pouco e faz muito ainda é insuficiente. Ela tem que ser uma gestão que promova o diálogo, capaz de protagonizar o local, tornar o cidadão, sujeito. É genérico, mas acredito que é uma tentativa, um caminho para imaginar alguma coisa nova.

Uma segunda proposta também é óbvia e é citada há décadas, mas não podemos deixá-la esquecida, nem desvalorizá-la: melhorar a imagem e o funcionamento da escola pública. Essa é uma questão crucial para um país como o nosso, que perdeu a escola pública. É uma questão decisiva, diante da qual todas as outras são supérfluas.

Não melhoraremos a imagem da escola pública por meio, por exemplo, da política de cotas que garantam “x” vagas na universidade para os alunos provenientes dela. Isso não produz necessariamente melhoria na sua imagem. Por esse expediente, ela não será resgatada pela classe média, não voltará a ocupar o sonho da família brasileira: “Ponha seu filho na escola pública, porque 50% das vagas da USP serão destinadas a quem fizer escola pública”.

Também avançaremos pouco e com dificuldade sem uma terceira providência: precisamos que os canais de comunicação, a mídia, a política, os partidos, os sindicatos dêem um banho de vida cívica na sociedade.

Para finalizar, um quarto expediente: recuperar a vida organizada. Olhar nos olhos disso que eu estou chamando metaforicamente de “sofrimento das organizações” e tentar corrigir. Não é necessário que a gente viva mal nos locais em que trabalhamos, que trabalhemos insatisfeitos. Não precisamos maximizar o infortúnio: “Ah! Eu ganho pouco, ninguém gosta de mim, todo mundo fala mal de mim pelos corredores”. Não deveria ser assim. Deveríamos tentar substituir esse rumor medíocre dos corredores das escolas, das organizações, por alguma coisa mais substantiva, mais solidária, fraterna.

Creio que há como fazer isso, desde que possamos costurar essas quatro providências, digamos assim, e a gestão começar a ser de modo dialógico e democrático, sem deixar de ser competente. Isso significa, por exemplo, entre outras coisas, que os chefes sejam substituídos por lideranças ampliadas, capacitadas para dar riqueza à convivência organizacional.



Selma Rocha

As leis que tratam da gestão da educação são incompatíveis entre si; no conjunto de conselhos envolvidos com a educação, ignoram-se uns aos outros.

Tenho uma história pessoal marcada pelas estruturas nas quais estive inserida e que sempre me forçaram a tomar decisões. Isso tem sido a força da minha vida. Sempre brinco que passei a minha adolescência dentro de célula política. Nessa célula, havia a discussão inicial e a decisão final. Até hoje sou assim. Preciso, nem que seja comigo mesma, decidir alguma coisa para que eu possa sentir um movimento, uma ação.

Essa questão pessoal da decisão me remete a uma questão geral que me angustia: a perda do sentido de urgência no Brasil. Essa é uma das coisas mais dramáticas que existem na nossa ação social, política, institucional: porque a perda desse sentido nos leva a contemporizar coisas que não podem ser contemporizadas.

Trago aqui uma pergunta que o escritor José Saramago fez no Congresso das Cidades Educadoras, em Lisboa: “Eu quero saber quem educa as cidades educadoras, é o capital ou não é?”. Foi um rebuliço, foram duas horas de respostas. Creio que isso está relacionado um pouco com a questão do custo da participação, do tempo urbano.

Coloco a questão do ponto de vista inverso, ou seja, se a gente partir do conceito, em vez de partir das pessoas, acredito que não vai dar certo. Por quê? Porque tem que ter o conceito. O conceito existe para colocar a sociedade em movimento. O que vai acontecer não se sabe, porque isso vai depender do processo, do movimento. E há o problema do tempo, da dificuldade econômica, material. Às vezes não dá nem para pagar o ônibus para ir à conversa.

Não se trata de convencer qualquer secretário de obras. Eu não diria que tapar os buracos ou discutir que obra ele quer fazer tem um sentido educativo. Porque o problema não é esse. A questão não está na ação isolada, mas no conjunto de ações que podem adquirir sentido educativo se isso for trabalhado na sociedade.

O que eu quero dizer é que tudo depende de como as coisas são feitas. Se o dirigente monta um processo com intenção manipulativa, todos percebem. A população é perspicaz. Pode não decifrar tudo, mas percebe a intenção malévola e cai fora. Mário Sérgio Cortella disse também

que “mundo de poeta não tem pernilongo”. Mas neste mundo aqui, que eu estou relatando, tem muito e, ainda assim, é possível realizar movimentos conseqüentes.

Quero dizer com isso que a experiência participativa não pode substituir a responsabilidade do governante, porque ele deve tomar as decisões. Mas ele precisa dizer que decidiu, precisa assumir o que está fazendo. Isso é uma ética que se constitui na relação, o que vale para a educação também.

Vamos discutir as propostas.

Minha primeira sugestão é a “democratização do acesso e da gestão”. Isso vale para todas as áreas, mas, no caso da educação, é imperdoável que não exista. O que acontece? Cansei de ver em Administração Pública a publicação de texto com a observação: “referência pedagógica para as escolas”. É quase um “cumpra-se”, e com a maior sofisticação: há inter e multidisciplinaridades, tema horizontal, tema transversal, tudo. Mas há um problema: não se constrói uma experiência educacional se não houver gestão do diálogo e do processo de construção da proposta pedagógica. Isso é mais importante do que a premissa teórica que a orienta.

Nessa esteira, incluo os problemas de planejamento e currículo. Porque é assim: todo mundo se concentra na formação, o professor de matemática, de ciências, de geografia e, depois, vamos investigar os alunos. Só que o tempo para o planejamento é escasso para qualquer investigação. São dois dias de planejamento, incluindo a construção do currículo. Não se prevê tempo para a investigação, para se discutir a experiência real da escola e se dialogar com os órgãos da educação sobre os impasses da construção curricular.

Construir o currículo é uma coisa que traz milhões de dúvidas, que vão da filosofia à geometria. Para isso, há a necessidade de diálogo. E não é porque o professor é mal formado, é porque isso é inerente à ação de pensar. Desculpem-me, mas acho uma desonestidade intelectual essa conversa de que o problema é a má formação dos professores. Quem é bem formado?

Nós estamos lidando com conhecimento. Então, é muito fácil transferirmos responsabilidades. É profundamente desleal com os professores. Por que falo isso? Porque há dúvidas legítimas. Quando eu vou construir uma experiência com o outro e sentam três professores de ciências para ver como vão trabalhar com as quintas séries, todas as dúvidas da ciência estão expostas ali, tenham eles consciência disso ou não. É para esclarecer dúvidas que servem o interlocutor da universidade e as equipes técnicas das secretarias de governo.

Aqui vai a segunda proposta: memória, registro, porque ninguém escreve nada. Esse é o segundo problema. As escolas não têm memória e, conseqüentemente, não têm história. E quem não tem memória e não tem história não reflete sua experiência, vai trabalhando sem reflexão. Falta registro das discussões. Acontece uma reunião pedagógica na quarta-feira de manhã e à tarde você pergunta aos professores: o que aconteceu na reunião? E recebe como resposta uma expressão indecifrável.

Isso é gerir a construção pedagógica por meio de um processo democrático? O processo democrático não pode ser a “festa da uva”. Todo mundo fala, fala, fala e não há registro da decisão, da discussão. Ao fazer isso, perde-se a experiência democrática, porque não há resultado. Isso vale para as outras estruturas, para algumas experiências do orçamento participativo.

Agora entro na terceira proposta: hoje, no Brasil, um gestor da educação, o Secretário de Educação, deve escolher a lei que ele vai descumprir. Não há como gerir a educação no município cumprindo todas as leis pré-estabelecidas! Se juntarmos LDB, Constituição, ECA, Responsabilidade Fiscal, Fundef e os 25%, 30% da educação, ele pode começar a escolher o que vai descumprir e se preparar para se defender. Falo disso com a maior segurança, porque as metas são estabelecidas e as condições de financiamento das políticas públicas no Brasil não estão sendo discutidas efetivamente. A legislação precisa ser revista. Só na educação, há pelo menos três conselhos. E nenhum deles discute o conjunto.

O Conselho do Fundef discute o dinheiro do Fundef, não discute os recursos da Secretaria da Educação, que, por sua vez, não discute a política nacional. Depois, temos o Conselho da Merenda que também não discute o resto. Já o Conselho Municipal da Educação, se puder, dependendo da lei local, pode discutir o conjunto dessas coisas ou não. Porém, os três conselhos jamais se encontram. Parece que é uma regra para a efetivação de conselhos do nosso país.

Aqui também existe o problema da representação. Por

exemplo: no Conselho da Merenda, há uma categoria chamada “pai de aluno”. Quem esse cidadão representa? Já que não há colégio eleitoral, os Conselhos não são representativos. Aquele cidadão representa a si mesmo. Isso vale para os professores, porque as entidades sindicais, em tese, representam todo mundo, mas também não têm os mecanismos para que a relação representante–representado se estabeleça efetivamente.

Quero dizer que esse processo precisa ser repensado para que haja uma real democratização do diálogo. Não devemos esquecer que representante deve ser eleito, dialogar com seus eleitores para falar em nome de quem representa. Isso não ocorre. E as atribuições dos conselhos são quase no sentido de tornar normativa a política estabelecida pela secretaria ou governo estadual ou federal.

Quando isso acontece, esvaziamos o poder do conselho. Então, a quarta proposta é discutir essa legislação, esse financiamento. Não podemos ser vendedores de ilusão, é preciso dialogar. O governante não pode o tempo todo tomar para si a responsabilidade, imaginando que vai resolver tudo. Ele não vai. Então é preciso que a sociedade saiba das limitações do poder municipal, até mesmo para poder refletir sobre os mecanismos nacionais que engendraram essa situação.

Na verdade, estamos assistindo a mecanismos de contenção, pois não há dinheiro para financiar tudo o que se precisa. Os municípios ficam competindo para ampliar a educação infantil e não conseguem, já que não podem contratar pessoal, por causa da lei da responsabilidade fiscal. E ponto.

Pode-se discutir o que quiser sobre a LDB. Eu sei disso porque vivi essa realidade intensamente. Em Santo André, tive que fazer parceria com Deus e o demônio. Fizemos parceria com a Faisa – Fundação de Assistência à infância de Santo André, para ampliar o atendimento por meio de uma gestão mista das creches da Federação e da Secretaria. Foi bem legal, mas foi um sacrifício. Nós quase morremos para fazer isso. Por quê? Porque o fato é que não há dinheiro. Não é para universalizar a edu-



cação infantil? Até porque isso não é uma perspectiva constitucional, é do ECA, não faz parte da Constituição. Então, como o Estado pode planejar?

O ECA, no artigo 54, item IV, afirma que deve haver “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. O pai vai ao Promotor e o Ministério Público manda matricular. Então, a LDB e a Constituição dizem que não é obrigatório. Se não é obrigatório, como fazer? O Estado faz o que pode. E, com a lei de responsabilidade fiscal, menos ainda, porque mesmo que não se atinjam os 65% do teto da folha de pagamento, previsto na lei, há um contingenciamento de 10% ao ano. E, enquanto se discute, as crianças continuam sem escola.

A última coisa que eu fiz em Santo André, no dia 31 de dezembro de 2000, foi assinar uma liminar, porque a Promotoria mandava dúzias e dúzias de crianças e dizia: “Matriculem-se”. E eu, com a minha “santa ingenuidade”, achando que o mundo podia ser bem bacana, construí critérios socioeconômicos para as creches. O Promotor sabotava. Entrava uma mulher na minha sala, com celular, ligando para o advogado, e eu dizia: mas a senhora não precisa dessa creche, há 50 pessoas na frente em situação bem pior que a sua. Mas o Promotor dava a liminar. Então, eu tinha que entrar na justiça para cassar a liminar. A criança entrava e saía. Se eu não fizesse isso, a injustiça social seria muito maior, porque aqueles que estavam em condição de risco, de acordo com o ECA, não teriam atendimento.

E o financiamento? É complicado da mesma forma. Essa discussão deve ser pública. Não acredito que ela possa estar vinculada estritamente aos problemas que o município tem aos 25%, 30%, até porque porcentual é uma discussão maluca: 25% de 10% é uma coisa, de 100% é outra. O problema é a base de financiamento do Estado. Os recursos ainda estão muito centralizados. É verdade que a Constituição deu um passo nessa direção, mas nós não andamos tanto assim.

Nesse sentido, temos uma quinta sugestão, que é a base de sustentação de nossa conversa: as condições e o uso da arrecadação. O problema maior é: o que estamos fazendo com o dinheiro no País? Nós não financiamos o Estado brasileiro. Nas condições que estamos hoje, nada vai mudar. E o secretário fica brigando por causa do Fundef, e faz muita coisa, cria cota disso, cota daquilo, para tentar arrecadar mais um pouquinho, porque essa é a lógica. Não sou contra a cota. Acho que é uma medida artificial que pode, em alguma circunstância, ajudar, mas não resolve o problema de base.

Precisamos mexer com as condições de financiamento do Estado brasileiro. Nós e a América Latina inteira. Não é um problema exclusivo do Brasil. Mas é preciso que essa discussão seja realizada com o povo, porque tenho a esperança de que, mesmo com a falta de tempo, as pessoas se arvoreem no direito de interferir na vida como sujeitos. E não sou eu quem vai decidir isso, são elas. A minha obrigação, como ente público, é difundir, discutir isso à exaustão. E dizer a verdade.

Nós deveríamos conversar muito sobre financiamento, para tentar planejar juntos — estados, municípios e União — e realizar o regime de colaboração em educação.

Marco Aurélio Nogueira

A turbulência, a incerteza, o risco, presentes no cenário em que vivemos, produzem, além de angústia e ansiedade, um questionamento constante sobre tudo.

Quero fazer um comentário sobre uma observação da

Selma Rocha. Acredito que, no mundo em que vivemos, aquilo que é complicação e problema também pode ser a solução. Nesse caso, a complicação é a incerteza, a velocidade, a fugacidade, o excesso de informação, uma série de coisas desse tipo, que são problemáticas, confundem, tumultuam, criam desafios seguidos. Também existem transparência, produção incessante de éticas alternativas, formação contínua de novos consensos, que vão surgindo, às vezes, independentemente da vontade das pessoas.

A turbulência, a incerteza, o risco, presentes no cenário em que vivemos, produzem, além de angústia e ansiedade, um questionamento constante sobre tudo. Produzem também a derrubada dos modelos. Podemos encarar isso como vantagem. De repente, ficamos livres deles. Dá um certo pavor, porque somos meio bitolados. Sempre queremos um modelo. Mas qual devemos seguir? E se não tivermos mais modelos? É um desafio interessante.

Nosso mundo é reflexivo. Tudo é pensado e refletido o tempo todo, e tudo se reflete em tudo, nada há de oculto no nosso mundo. E nós, as pessoas, temos opiniões sobre tudo, o tempo todo, certas ou erradas. Isso cria um espírito crítico, portanto, cria problema, é óbvio. Imaginemos um gestor: solucionar um problema é só

uma ilusão, porque ao solucioná-lo, outro lhe salta à frente. Porque as pessoas continuam falando, reclamando, reivindicando.

O que também cria novas subjetividades, ajuda pessoas a se transformarem em sujeitos, querendo fazer coisas, se expressar, imaginando ter soluções no bolso, não aceitando as soluções dadas de antemão, querendo discutir. Esse contexto, ao mesmo tempo, embaça, angustia e também estimula a criatividade.

Fernando Almeida

*Recapturar o conhecimento
impregnado na vida dos jovens pode
ser a mola propulsora de mudanças
que envolvam cidade e educação.*

Vou fazer uma síntese, correndo o risco de empobrecer essa troca de idéias tão rica.

O núcleo da nossa discussão era cidade e educação. Perceber a articulação das cidades com a educação significa ver não apenas a cidade como espaço físico, mas também como espaço cultural, um espaço de vida. Habitar a cidade é um dos fenômenos mais sofisticados, como nos mostrou Marco Aurélio Nogueira. Portanto, ao refletir sobre a educação e a cidade, penso na necessidade de políticas públicas que viabilizem ambas, políticas públicas que envolvam uma reconceituação do Estado, sua reorganização, novas formas de organizar as instituições em seu interior, financiamento e captação de recursos e a sua distribuição. Sem isso, dificilmente, poderemos fechar essa equação complexa.

Entendo também que o Estado se operacionaliza em torno de governos, que devem se responsabilizar pela desfragmentação das questões existenciais das cidades. Que os governos sejam capazes de articular os problemas: de saneamento e meio ambiente, cultura e saúde, planejamento urbano e econômico. Sem a reconceituação e a reorganização disso tudo, dificilmente eu comeria a equação Cidade Educadora.

Então, se, de um lado, políticas públicas, governo e as várias composições da cidade devem se reorganizar para entender a escola, a educação também deve se reorganizar para desempenhar a sua função social adequada. Hoje, a função social da educação se dá hegemonicamente na sociedade brasileira em torno da escola, embora educação seja muito mais do que a escola. A

escola ainda é, e precisa ser, durante algum tempo, enquanto a sociedade não estiver mais fortalecida culturalmente, o lócus privilegiado da socialização da juventude que constrói a história.

Essa escola se organiza em torno do currículo, que é o núcleo do qual o conhecimento se transmite, porque é importante, sim, que o conhecimento seja transmitido. Porém, se a escola assume apenas essa função reprodutiva do conhecimento, perde a sua originalidade e a sua capacidade de utopia.

Portanto, cabe também à escola criar o conhecimento; recolocar os novos problemas, como o Marco Aurélio Nogueira dizia tão bem, que se derramam sobre a escola e sobre a sociedade; reequacionar esses problemas e acreditar que existam soluções alternativas para eles, ou seja, produzir conhecimento.

Mas essa produção do conhecimento não acontece sem haver aquilo que a Selma Rocha destacou: uma metodologia curricular com a capacidade de capturar a vida que os alunos trazem para a escola, que a comunidade traz por meio de seus filhos. Se não houver metodológica e intrinsecamente essa capacidade de capturar os valores e as vivências da juventude, da “moçada” que está na sala de aula, a escola estará transmitindo um saber fossilizado, cadavérico.

A idéia é que a escola redescubra o saber dos alunos. Nós percebemos que os nossos alunos são extremamente motivados. Eles querem aprender. Porém, quando não conseguimos identificar sua motivação para a aprendizagem ou quando ela não corresponde à nossa, eu, covardemente, digo: “Eles não têm motivação”.

Preciso sensibilizá-los pelas novas tecnologias ou por aulas mais espetaculares? O problema não é a espetacularidade das aulas, nem as novidades tecnológicas, mas a competência em capturar a sabedoria que está na vida dessa “moçada”. E, com isso, formá-los para a escrita, a leitura, a ciência, a filosofia, a ética, a estética, de forma a permitir que esse contingente de pessoas que passa pela escola volte para a sociedade, reorganizando as políticas públicas, as obras, a saúde etc.

O que nos parece, neste momento, é que a equação entre cidade e educação acontece pelo redimensionamento da função das políticas públicas dos governos e das instituições, com um novo modelo curricular que contenha não inovações meramente impositivas e burocráticas, mas inovações capazes de capturar as sabedorias existentes nas culturas brasileiras, rurais ou urbanas.



