

COMUNICAÇÃO:

EDUCAÇÃO EM MEIO URBANO

Prof. Doutor Augusto Santos Silva

1. A questão da educação em meio urbano pode ser abordada de dois pontos de vista. O primeiro implica considerarmos o que queremos, todos nós, que a nossa escola e a nossa cidade sejam. O segundo implica pensarmos em acções conducentes a uma melhor articulação entre escola e cidade, acções essas que respondam ao mesmo tempo aos critérios da deseabilidade e da exequibilidade.

Creio que precisamos de motivos ou lemas para pensarmos colectivamente as coisas e, por isso, atrevo-me a propor um lema para a reflexão de hoje: a escola como lugar de relação. O ponto de partida será, portanto, que, se a escola se consolidar como lugar de relação, contribuirá mais eficazmente para a refundação da cidade.

Comecemos por algumas precisões. Dou por adquirido, logo de entrada, que a cidade necessita de mudança, de refazer-se. Depois, que a escola pode contribuir para essa mudança, mas não pode determiná-la, nem muito menos substituir todos os outros eixos e factores de actualização necessários para que ela se cumpra: não é só a escola que produz a cidade, como não é só a escola que produz a sociedade, o que a escola é depende também, crucialmente, do que são, em cada lugar e tempo, a cidade e a sociedade onde se insere. Falar do papel da instituição e da prática educativa na reordenação da cidade é escolher, pois, um ângulo de análise e uma arena de acção, e nunca identificar as causas únicas ou primeiras da estrutura social.

Prevenirei, de seguida, que o uso do singular se justifica apenas por razões de expressão. As escolas e as cidades são realidades heterogéneas.

Finalmente, contarei com a aquiescência desta assembleia para estabelecer que a escola que mais conta para o refazer da cidade é a escola básica e secundária, incluindo na básica o pré-escolar. Este ponto parece-me decisivo: até há pouco tempo, a opinião pública portuguesa era hegemónica pela visão que reduz a relevância social da educação ao ensino superior, e isso notava-se com particular intensidade no debate das

relações entre escolas e cidades. Sistemáticamente, remetia-se para as universidades e os politécnicos, e para o ensino e a investigação desenvolvidos neles, as contribuições capitais esperadas em termos de qualificação dos recursos humanos e do tecido produtivo; e, quando se queria assinalar a presença social imediata dos estudantes, pensava-se na dinamização trazida pelos jovens universitários às cidades, aos seus mercados de habitação, de lazer e de cultura. Ora, não é preciso negar nenhuma destas dimensões para sustentar que, se encaramos a cidade como um meio social diversificado, habitado por vários grupos e pautado por maior ou menor coesão social, então teremos de salientar o lugar e o papel decisivos da escola básica na estruturação desse meio e no favorecimento dessa coesão. O refazer da cidade começa por ganhar-se ou perder-se pela nossa capacidade ou incapacidade de oferecer a todos uma instituição de integração e formação básica comum, caboucando percursos de desenvolvimento pessoal, qualificação académica e inserção profissional decerto diversificados, mas dotados todos de dignidade e reconhecimento social.

2. Se aceitarmos este ponto de partida, a pergunta pertinente passa a formular-se assim: como podemos envolver-nos simultaneamente no refazer da cidade com a ajuda da escola e no refazer da escola com a ajuda da cidade?

O registo do lamento e o da reivindicação são legítimos e necessários. Mas não penso que sejam suficientes. Esforcemo-nos antes por considerar, na mesma equação, problemas e potencialidades, seguindo a velha mas útil regra de que onde há uma dificuldade há também um desafio. E esforcemo-nos por articular escolhas e iniciativas, porque escolhas sem acções reduzem-se a passes de retórica, e iniciativas sem opções estratégicas são meramente casuísticas, acumulações de eventos sem lógica e sequência de projecto.

Aplicando o método ao nosso problema de hoje, eu sugeriria a identificação de quatro problemas das nossas cidades actuais e das nossas actuais relações entre escolas e cidades.

O primeiro é a segregação: o fechamento das pessoas e grupos que gozam de privilégios sociais nos seus circuitos de bem-estar, e a exclusão dos outros; a divisão territorial, económica e cultural das classes, das etnias, das confissões; a redução dos contactos e das comunicações entre cidadãos de diferente condição; e por aí fora.

O segundo é a insegurança, não apenas no sentido policial do termo (com o aumento da delinquência e, em particular, da pequena criminalidade), mas também, e sobretudo, no sentido geral dos novos tempos de incerteza que vivemos, da globalização dos riscos, da diminuição dos mecanismos e formas sociais de inclusão, da vulgarização das experiências de desenraizamento sociocultural. Não se trata, portanto, quero insistir, de uma acentuação mais ou menos dramática do velho tema do desvio e dos desviantes: trata-se, mais profundamente, de perceber o que mudou, nas circunstâncias e nos padrões de relação entre as pessoas e o ambiente, entre as pessoas e as instituições, e entre as pessoas, e tornou subitamente este nosso mundo moderno, tecnológico e civilizado um espaço de incerteza, risco e desafiliação.

O terceiro problema é a ultracompetição: não a concorrência de que falam os economistas e sobre que se funda o mercado, mas, sim, a concorrência sem regras, a emulação precoce, o darwinismo social, a indiferença pelo "perdedor", a negação da igualdade de oportunidades, a recusa ostensiva de qualquer critério de solidariedade e partilha.

E gostaria, enfim, de referir o problema da alienação, já que creio indispensável realçá-lo e trazê-lo para o espaço público. Bem sei que alienação é uma palavra ambígua, propensa a etnocentrismos morais: qual é o padrão em comparação com o qual se declararão certas pessoas ou grupos alienados? Contudo, creio que nos faz falta regressar ao tema que a palavra evoca, em circunstâncias, como são as nossas, tão marcadas pelos fenómenos de auto-exclusão e auto-fechamento, de retracção e retirada para mundos "virtuais", de isolamentos afectivos e relacionais,

de silêncio, de medo de enfrentar problemas, de descrença — tudo isto indo de par com a dependência, que em certos casos chega a ser absoluta, face aos valores e às mensagens hegemónicas nas indústrias culturais e de lazer, na publicidade, na moda, ou nas subculturas juvenis urbanas.

E penso que dispomos de uma pista para afinar analiticamente o conceito de alienação. Porque os espaços de relação — as escolas, os grupos de pares, as famílias, os meios de residência, os grupos profissionais, os grupos aproximados por afinidades de estilos de vida, e também as cidades — devem ser quadros e oportunidades de desenvolvimento pessoal e grupal, onde se possam formar identidades, onde se possam adquirir e treinar competências, e onde se possam fazer escolhas e formar projectos. Portanto, a questão é de saber se há ou não sinais e factores de bloqueamento desses espaços de relação e, logo, de bloqueamento dos caminhos e recursos de desenvolvimento pessoal.

3. Agora, se foi aceite a minha sugestão de pensar conjuntamente problemas e potencialidades, importará fazer outra pergunta: que potencialidades identificamos e pretendemos desenvolver na educação e, em particular, na escola básica e secundária, de modo a dispormos de recursos para encontrar soluções comuns para os problemas da nossa cidade de hoje? Visto que é da educação que, aqui, partimos, sabendo como já sabemos que ela é apenas um dos vários planos em que a dinâmica social se joga, embora seja um plano incontornável.

Que potencialidades identificamos, dizia. Mas, atenção! As potencialidades não estão "lá", prontas a usar. É preciso vontade e determinação para procurá-las e localizá-las. Descobri-las é o mesmo que construí-las. Não construir a partir do nada, não inventar potencialidades fictícias. O ponto é que, salvo eventualmente situações de privação absoluta, todos nós dispomos de recursos e capacidades estratégicas, que podemos

mobilizar, num processo que implica tanto ou mais de vontade e determinação do que de observação e constatação.

Há, aqui, uma dimensão de querer sem a qual não conseguiremos responder aos desafios. Por isso creio que, para entender e consolidar a contribuição da escola para o refazer da cidade, nós podemos e nós devemos – porque é possível e indispensável fazê-lo – acreditar na educação, acreditar na escola pública, acreditar na territorialização e acreditar na cidadania formada e praticada.

Acreditar na educação – o "tesouro a descobrir" de que fala o recente relatório Delors, para a UNESCO. Na educação como processo de aquisição e desenvolvimento de valores, disposições, capacidades e competências, transferíveis e organizáveis numa identidade, numa "arca" pessoal; um processo que se faz em contextos eles mesmos formativos, mais ou menos institucionalizados, contextos que não se reduzem à organização escolar mas têm nela um elemento essencial, e se faz em diálogo com pares e com mestres, em situações de ensino e aprendizagem, mais ou menos estruturadas por programas de estudo, por turmas ou outros grupos, por comunidades educativas. É daqui, desta concepção ampla, globalizante e dialógica da educação que havemos de partir, se queremos fomentar e monitorizar mudanças no sentido de uma maior coesão social.

Acreditar na escola pública, na escola como um lugar público, uma casa comum, se posso aqui retomar por minha conta a célebre palavra de ordem de Gorbatchov para a Europa pós-Guerra Fria. Não falo, entenda-se bem, da oposição entre escola estatal e escola particular, não é uma distinção de propriedade jurídica, mas uma distinção sociológica. Entre, de um lado, a escola pública na medida em que constitui um lugar institucional de acolhimento de públicos diversificados e diferenciados, que está concebida e organizada para potenciar o encontro das diferentes origens, culturas e condições, e aceita que esse mesmo encontro é um dos elementos formativos mais decisivos; e, do outro, a escola privatizada, seja estatal ou particular, a escola reservada, fechada à diversidade dos públicos, colonizada por uma só cultura, uma só elite ou um

só padrão moral, religioso ou cultural. Qualquer que seja a sua natureza jurídica e institucional — e continuando eu a pensar que a existência de um forte sector de escolas detidas pelo Estado é uma condição necessária para a regulação do sistema de modo a que as escolas públicas de que falo possam impor-se e os públicos em que penso possam aceder-lhes —, a matriz organizacional indispensável para que a escola seja um lugar de relação é essa matriz de escola-casa comum e comunitária: integradora de diferentes públicos, integrada no meio social.

E por aqui já se verá como se torna também crucial acreditar na territorialização. Acreditar no produto positivo da própria tensão entre, de uma banda, a escola básica e secundária referida a uma cultura nacional e cosmopolita, referida às coordenadas tendencialmente universais da ciência, da cultura cívica e das humanidades, e referida aos elementos dinâmicos da matriz nacional — e, da outra banda, cada território em que cada escola se insere e a que cada escola pertence. Não é preciso nem é desejável eliminar nenhuma das partes desta relação complexa, porque é o seu equilíbrio tenso e dinâmico que a torna produtiva. Mas a verdade é que temos acentuado demasiado a vinculação nacional e transnacional do nosso sistema educativo; e carecemos de um exercício de reequilibração por via de maior ênfase na vinculação local. Um local que não é definido fisicamente, pela pequenez e pela presença face a face, mas é definido pela proximidade relacional, pela dinâmica comunicacional, pela interação; um local feito de tradição e de futuro, de raízes e de projectos, um local concebido como um "círculo aberto", se posso aqui evocar o tão belo título da colecção de poesia da antiga Moraes Editora.

Entretanto, territorialização não quer dizer apenas isto; mas, ainda, o esforço de aproximação e integração (numa cadeia potenciadora, justamente, da formação de comunidades educativas) das várias escolas, dos outros agentes e contextos educativos, dos públicos, das associações e das autoridades locais relevantes, em processos de parceria e co-responsabilização. Também é da crença neste sentido de territorialização — aliás, vendo bem, inseparável do primeiro — que necessitamos.

Finalmente, de nada valeriam as nossas apostas na educação, na escola pública e no território educativo, se nós não acreditássemos, fundamentalmente, nas pessoas e na sua formação. Os cidadãos são indivíduos, titulares de direitos e deveres, mas são também, e antes de tudo, pessoas. E as pessoas formadas, intervindo em contextos que favorecem a aplicação e o desenvolvimento das competências adquiridas pela formação, agem melhor: estão em melhores condições de respeitar valores, de fazer escolhas, de se interessarem umas pelas outras, de pensarem criticamente sobre o mundo, de conceberem e realizarem projectos comuns. Em lugares de cidadania, participando activa e esclarecidamente na sua pólis, na cidade que assim mesmo fazem sua. Não há maneira de localizar a escola sem pensar nas pessoas e acreditar no valor das pessoas. A educação funda-se sobre esta possibilidade.

4. Eis as bases do nosso querer, do nosso querer ir por aqui, pelo lado da educação. Se conseguíssemos estabelecê-las, que projectos poderíamos alicerçar nelas?

Um projecto é um discurso e um programa. É um discurso: a expressão de princípios e intenções, a sua justificação e a mobilização de auditórios em seu redor. É um programa: uma proposta sequencial e coerente de iniciativas práticas.

O plano do discurso não pode ser nem sobrevalorizado, nem desprezado. E, como compreenderão, em seminários de reflexão e debate público como este em que nos encontramos, acaba por deter alguma primazia. Estando consciente dos seus limites, e do risco de teoricismo e formalismo a que convidam as circunstâncias, creio bem, contudo, que vale a pena insistir em que a acção, e a acção política, requer também argumentação e sensibilização. Que é imperioso procurar influenciar as representações que as pessoas se fazem acerca das coisas e desafiá-las a imaginar saídas e a tomar em mãos iniciativas. Convidá-las à cooperação, em nome de ideias e objectivos comuns. Um discurso consiste ain-

da num exercício de persuasão em nome de bandeiras ou lemas mobilizadores.

Daí esta minha sugestão: a escola como lugar de relação. Que significaria propor aos cidadãos, e em particular aos cidadãos das áreas urbanas, pensar a escola como um lugar de relação? Destacar, evidentemente, a natureza relacional do processo educativo e a sua ancoragem num meio social em que intervém a escola, como lugar enraizado num lugar — como instituição aberta ao seu ambiente. Mas como poderia ser este sentido desenvolvido?

A resposta que posso, provisoriamente, oferecer sugere apenas que, se é verdade o que com tanta regularidade dizemos — que a escola é um lugar de aprendizagens múltiplas, onde todos aprendemos, adquirindo competências e valores e construindo identidades pessoais e grupais — então, esta aprendizagem depende da comunicação e da reciprocidade. Depende de sermos confrontados com saberes, expressões e histórias plurais, com interlocutores diferentes de nós mesmos, e nesse confronto descobrir a possibilidade de um encontro, isto é, sermos aos mesmos tempo capazes de, fundando-a sobre a diversidade das referências e a reciprocidade dos contributos, recriar uma unidade, um espaço de coexistência, mestiçagem e relação.

Constatar e respeitar as diferenças já é uma boa atitude; mas reduzir-mo-nos a ela implicaria aceitar, no limite, a paz podre de contrários que se toleram mas não comunicam. A comunicação entre as diferenças há-de construir-se por relação a horizontes comuns, os quais, para não serem imposições hegemónicas de uma parte, terão de resultar da convergência dinâmica dos vários olhares, saberes e competências, das culturas e dos grupos diferentes que se cruzam, que se encontram. Se não queremos cair num discurso bem intencionado, mas que não deixa de autorizar subtilmente a segregação, é preciso tornar explícito que buscamos uma nova unidade, não a unidade do que é conforme, não a unidade do que é idêntico, mas a unidade feita da convergência futurante das diversidades.

Tudo isto parecerá retórico, e sem dúvida que o é, no sentido positivo da palavra, mas constitui também, ao que creio, a base filosófica sobre a qual poderemos realizar escolhas muito substantivas: como são, só para dar três exemplos, aquelas que incidem sobre a arca de competências e atitudes que definiremos como o mínimo denominador comum a todos quantos frequentam a escolaridade básica obrigatória, sobre a ponderação dos saberes intelectuais e dos saberes práticos nesta mesma escolaridade, ou sobre os enquadramentos normativos dos programas das disciplinas humanísticas, como a Língua e Literatura Maternas, a História, a Filosofia ou a Geografia.

Mas, atenção! Quando proponho enfatizar a natureza da escola como um lugar de relação, não estou a referir-me apenas ao plano das aprendizagens — ou, mais rigorosamente, não estou a referir-me às aprendizagens que têm a ver com a aquisição de competências sobretudo cognitivas, e ao papel decisivo do encontro de saberes, e das culturas em que fazem sentido, para a formação dessas competências. As coisas não podem ser aliás, como é notório, separadas assim tão cruamente, porque o conhecimento tem também a ver com a emoção e o sentimento. Mas, sendo, como parece, irremediável proceder a distinções às vezes simplificadoras, para nos entendermos uns aos outros, direi agora que a escola constitui um lugar de relação ainda no plano, tão ou mais importante do que o anterior, da dinâmica de interacção entre os seus "habitantes" — e, em particular, as crianças e os jovens.

Há toda uma, em Portugal fortíssima, hegemonização do espaço da escola pelo currículo formal e deste pelos saberes ditos académicos, que reduz excessivamente o espaço relacional da escola — fragiliza a escola naquilo que ela também deveria ser, crucialmente, um espaço e um tempo de aventura, descoberta, convivência e relação horizontal entre pares, espaço e tempo de jogo, expressividade, construção activa de grupos e relações, de clubes e associações, pela participação multiforme num espaço — público, pois então! — de colaboração e emulação comum.

Longe de mim vir propor a esta assembleia o fim do currículo! Não, penso que o currículo é um factor de estruturação da vida na escola. Mas é preciso delimitá-lo, para que a vida da escola não se esgote nele. É preciso desocultar o currículo oculto, isto é, clarificar o enquadramento normativo da vida na escola e sujeitá-lo a escrutínio público. E é preciso apostar na pluralização das actividades desenvolvidas na e pela escola, e na diversificação das competências reconhecidas e treinadas na escola, integrando nelas, como elementos de corpo inteiro, o convívio, o jogo, o desporto, a associação, a aventura, o intercâmbio, a criação, a autonomia, a informalidade. Porque as potencialidades da escola como espaço relacional – e inclusivo, e integrador, e potenciador da maturação de jovens em clima de liberdade responsável, de liberdade negativa e positiva, como diriam os antigos filósofos políticos, isto é, a liberdade que desenha um terreno de decisão pessoal combinada com a liberdade como implicação cívica num todo de que se faz parte e por que se é co-responsável – essas potencialidades dependem também da sua capacidade para acolher este lado, às vezes dito, erradamente, não escolar da aprendizagem adolescente.

5. Estou a propor um discurso, não estou a delinear um programa. Mas o meu discurso pode e deve incorporar elementos de construção do programa. Não fugirei a essa delicada questão, embora me deva ficar por um registo geral, do tipo: que portadores de iniciativa poderíamos nós antecipar?

A escola, as escolas, certamente. A multiplicação dos parceiros e a aplicação às parcerias educativas da lógica da geometria variável nunca deveria fazer-nos esquecer-nos a centralidade da escola. No singular e no plural.

No singular, porque o que busco no lema do lugar de relação é uma unidade. Nos dois planos que grosseiramente distingui, no plano da relação recíproca entre contextos socioculturais diferenciados e no pla-

no da relação interactiva entre "habitantes" da instituição educativa, é da construção de uma unidade que se trata, porque é ela que falta. Nós já tivemos e temos programas de actividades não curriculares, alguns com resultados bem interessantes, como foi, por exemplo, o caso da escola dita cultural e depois pluridimensional. Mas a deriva em que estamos sempre a cair é dividir, é decompor, é juntar as componentes menos formais num lado, no lado do extracurricular, e circunscrevê-las aí. Ora, o desafio é, justamente, superar a concepção das duas escolas, uma útil, a das disciplinas, e a outra inútil, a da Área-Escola, ou ao contrário, uma boa, a dos clubes, outra má, a do currículo, é articular as múltiplas dimensões que fazem uma escola, no sentido amplo da palavra, nisso mesmo: uma escola.

No plural, depois, porque cada escola, cada uma destas escolas de parte inteira, é ou seria, então, um caso, uma singularidade, uma identidade. Disporíamos, assim, de escolas com autonomia, diversas entre si, responsabilizadas perante os seus, premiadas as que houverem de o ser, ajudadas as que necessitarem, encaradas e respeitadas todas pelo centro do sistema educativo — e constituindo ligações, formando redes.

Ao mesmo tempo, o refazer da escola no refazer da cidade implicaria o interesse das pessoas, como pais e como vizinhos, gente consciente de que uma escola, como edifício, como equipamento e como lugar de práticas, é um seu bem comum. O interesse talvez mais vivo das autarquias, mais sensibilizadas pela problemática educativa, e não apenas pela conservação dos imóveis e o pagamento ao pessoal não docente, ou a ligação casuística para eleitor ver. O interesse de uma administração central capaz de delegar, de apoiar e exigir. O interesse renovado dos profissionais, do seu empenho criativo, sejam eles professores, funcionários, psicólogos ou outros. O amor dos jovens ao que é seu. E outras mais coisas, que nos levariam já por outros caminhos mas estão subentendidas em todas estas nossas, colectivas e públicas, reflexões.

