

INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE)

Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?

Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL/NÃO-FORMAL

Moacir Gadotti (*)

*Não se conhece a infância: com falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito mal visto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis; e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 4.*

1. Introdução

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Por isso, o **direito à educação** é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países e, particularmente, pela **Convenção dos Direitos da Infância** das Nações Unidas (particularmente os artigos 28 e 29). Um outro exemplo é o **Estatuto da Criança e do Adolescente** do Brasil. Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática.

Esse direito tem-se restringido ao ensino obrigatório e gratuito, mas ele não cessa na chamada “idade própria” do ensino fundamental. É um direito que deve estender-se ao longo de toda a vida, como a própria educação. Por isso, é importante discutir, como está sendo feito nesse Seminário, não só a extensão desse direito, mas também os seus limites, traduzidos na pergunta: “*Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?*” A questão é saber se as respostas tradicionais do ponto de vista jurídico e político-pedagógico têm dado conta de garanti-lo em suas múltiplas dimensões, quais sejam, o direito ao acesso (homogêneo, eficaz e universal), à permanência e ao aprendizado de qualidade. O direito à educação é, sobretudo, o **direito de aprender**. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola.

O direito à educação está sob suspeita numa época em que a educação é tratada como uma mercadoria, como sustenta a Organização Mundial do Comércio (OMC). Diante da crescente **mercantilização da educação** os Estados estão deixando cada vez mais de assumir o seu dever de garantir esse direito, transformando o direito à educação em serviço prestado tanto pelo Estado quanto

(*) **Moacir Gadotti**, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire e autor, entre outras obras, de: *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993), *Pedagogia da práxis* (Cortez, 1994), *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez, 1996), *Perspectivas atuais da educação* (Artes Médicas, 2000), *Pedagogia da Terra* (Peirópolis, 2001) e *Os mestres de Rousseau* (Cortez, 2004).

pelo Mercado. Como serviço, a ele só podem ter acesso aqueles e aquelas que podem pagá-lo. Surgem então muitas “indústrias do conhecimento” que oferecem os mais variados pacotes educacionais para todos os gostos em acirradas disputas mercantis movidas pelo “marketing educacional”, vendendo educação como se vende um sabonete. A questão é ainda mais grave quando alguns políticos e economistas argumentam que se trata de uma **questão de custos**: é mais barato garantir esse direito através do mercado do que através do alto custo da educação pública. Entender a educação como uma despesa e não como um investimento.

Nesse contexto, é ainda mais atual discutir os **direitos da criança** à educação de qualidade. A criança é a principal vítima da mercantilização da educação. É importante confrontar a teoria e a prática, o legal e o real, trocar experiências e mobilizar energias contra essa onda mercantilista que afeta também a educação pública. A contradição maior hoje não está entre o **estatal** e o **privado**, mas entre o **mercantil** e o **público**.

De minha parte gostaria de trazer alguns elementos para a reflexão, abordando o tema “**educação formal e educação não-formal**”, com base, principalmente, na experiência do Instituto Paulo Freire (São Paulo, Brasil).

2. Educação formal e educação não-formal

Define-se educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982:2). Uma definição que mostra a **ambiguidade** dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar”.

Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela **Convenção dos Direitos da Infância** ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança. Como diz Paulo Freire “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997:50).

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da **escola** é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da **cidade** (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria **espaço** é tão importante como a categoria **tempo**. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de **cultura**. Daí ela estar ligada fortemente a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999:98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a **cidadania**, de capacitação para o **trabalho**, de **organização comunitária** e de aprendizagem dos **conteúdos escolares** em ambientes diferenciados. Por isso ela também é muitas vezes associada à **educação popular** e à **educação comunitária**. A educação não-formal estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas em todo o mundo como “educação ao longo de toda a vida” (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda sorte de aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver. “A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo de educação não-formal” (Gohn, 1999:99).

Não se trata, portanto, aqui, de opor a educação formal à educação não-formal. Trata-se de conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos e, particularmente, das crianças.

Gostaria, a seguir, de me referir a um exemplo concreto de um espaço cada vez mais utilizado para na educação tanto formal quanto não-formal. Trata-se do ciberespaço da formação propiciado pelo avanço das novas tecnologias.

3. Novos espaços de formação e informalidade da educação

As novas **tecnologias da informação** criaram *novos espaços do conhecimento*. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, podendo, de lá, acessar o **ciberespaço da formação** e da aprendizagem a distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados, serviços que respondem às suas demandas pessoais de conhecimento. Por outro lado, a **sociedade civil** (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos. Como previa Herbert Marshall McLuhan (1969), na década de 60, o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de **múltiplas oportunidades de aprendizagem**. As **conseqüências** para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. É essencial saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância.

Nesse contexto, o **professor** é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito do sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. O professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. É aquele que “cuida” da aprendizagem. O “cuidado” (Boff, 1999) é uma categoria essencial na tarefa de educador. Não se trata do cuidado no sentido assistencial, mas do cuidado no sentido da atenção e da responsabilidade ético-política do educador. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados. E não é suficiente oportunizar o acesso e a permanência na escola para todos: o **direito à educação** implica o **direito de aprender**.

Hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem. Mas só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem **sentido para as nossas vidas**. Conhecer e aprender são processos “autopoiéticos” (Maturana & Varela, 1995), auto-organizativos. Só conhecemos realmente o que construímos autonomamente. Frente à disseminação e à generalização da informação, é necessário que a escola e o professor, a professora, façam uma **seleção crítica** da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados. Não faltam, também

na era da informação, encantadores da palavra que desejam tirar algum proveito, seja econômico, seja religioso, seja ideológico. Isso é válido tanto para a educação formal quanto para a educação não-formal.

Para que serve o conhecimento?

O **conhecimento** serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo.

Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. Antes de conhecer o sujeito se “interessa” (Habermas). É “curioso”, é “esperançoso” (Freire). Daí a importância do trabalho de “sedução” (Nietzsche) do professor, da professora, frente ao aluno, à aluna. Seduzir no sentido de encantar pela beleza e não como técnica de manipulação. Daí a necessidade da motivação, do encantamento. Motivação que deve vir de dentro do próprio aluno e não da propaganda. É preciso mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”, como dizia Paulo Freire no primeiro documento que encaminhou aos professores, na forma de carta, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em janeiro de 1989.

Não podemos estabelecer fronteiras muitas rígidas hoje entre o **formal** e o **não-formal**. Na escola e na sociedade, interagem diversos **modelos culturais**. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pre-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os **currículos monoculturais** do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os **currículos interculturais** de hoje reconhecem a **informalidade** como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas, instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo.

A seguir gostaria de relacionar o tema da relação entre a educação formal e não-formal com o tema geral deste Seminário que é a questão do direito há educação e os direitos da criança.

4. O direito das crianças à cidade

Penso esse direito a partir da vivência que tenho da cidade onde eu vivo. São Paulo, com todos os problemas de uma megalópolis.

Nossa cidade, como toda grande cidade, é cada vez mais perigosa para as crianças. A cidade assusta as crianças, cada vez mais confinadas em suas casas. A criança têm o direito de sair de casa, têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território. A criança precisa sair de casa, tem o direito de sair de casa. Por isso, a cidade precisa mudar. A **cidade** de hoje foi construída só para os trabalhadores adultos. Não é para crianças e idosos. O maior poder das nossas cidades é o poder dos automóveis. Eles são os valores maiores da cidade. As máquinas venceram a cidade, tornaram as cidades seguras só para elas e para mais ninguém. A cidade é insegura porque a cidade também foi privatizada e mercantilizada.

A **casa** tornou-se a cidade onde há de tudo: o teatro, “home theater”, o cinema, a livraria, o banco... não precisamos mais sair de casa, nem crianças, nem adultos. A casa tornou-se um lugar que não precisa mais da cidade. Antes sentíamos prazer em sair de casa. Hoje sentimos prazer em voltar para casa.

Não basta oferecer serviços às crianças em casa. É preciso restituir-lhes a cidade.

Nossa geração só se preocupou com ela mesma. Daí os alertas de muitos sobre a **insustentabilidade** do nosso modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, desde o Clube de Roma, nos anos 70, passando pela Rio 92 e, hoje, pelo Fórum Social Mundial. Nós estamos construindo um mundo pior do que o nosso para as futuras gerações. As crianças incomodam nesse mundo de adultos. E pior: nós matamos a mente das crianças educando-as para esse mundo que não é delas.

Nas cidades onde as crianças não têm direitos, não há lugar para elas brincarem. Há muitos estacionamentos para os carros e poucos parquinhos para as crianças. “Os adultos de hoje, precisam optar entre construir mais estacionamentos ou construir mais parquinhos”, como nos dizia recentemente Francesco Tonucci, diretor de “La Città dei bambini” (Roma), num Seminário em Padova (Itália). Os adultos devem optar entre os **automóveis** e as **crianças**. **Brincar** é um dever para a criança. Não é só um direito. Um dever para tornar-se um adulto completo. É a extensão do direito de aprender. Porque a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos. O primeiro direito da criança é o direito a uma **identidade própria**. Brincar é coisa séria para uma criança.

O que oferece a sociedade de consumo para as crianças de hoje?

Oferece brinquedos industriais (“barbies”), não para brincar, mas para contemplar. Os brinquedos mais artesanais, feitos pelas crianças em suas brincadeiras, não servem para a contemplação, mas para serem manipulados, usados, reconstruídos pelas próprias crianças. As crianças precisam participar, desde muito pequenas, da construção de suas vidas, precisam tomar parte das decisões sobre o que lhes diz respeito. Elas participam pouco da vida da cidade, da gestão política da cidade. O espaço delas é muito pequeno. Poucos são os espaços públicos de participação para as crianças. Pelos menos nas escolas elas deveriam encontrar formas de participação democrática na gestão. As crianças não nascem democráticas. Tornam-se cidadãs exercendo a cidadania desde a infância. As escolas ainda não descobriram o potencial educativo não-formal da cidade. A cidade é um lugar misterioso para as crianças, um lugar de iniciação à vida dos jovens. Por isso é um lugar que deve ser mais explorado pelas escolas.

Está demonstrado que a falta de atenção leva à hiperatividade da criança. Mas, atenção não é superproteção. A criança gostaria de aventurar-se na cidade sozinha. Aí é importante a presença do adulto. Ele não precisa estar segurando a mão da criança todo o tempo. As crianças gostam de liberdade e de atenção dos pais, mas não gostam de superproteção e, muito menos, de vigilância.

Há duas palavras latinas muito importantes quando falamos da criança: *infans* e *ingenuus*. *Infans* significa “sem fala” e *ingenuus* significa “nascido livre”. Na verdade trata-se de duas concepções da infância. A primeira nega à criança o direito à fala, a expressar sua vontade, seus direitos; a segunda busca entender a criança como um ser livre, em construção permanente de sua liberdade. A criança tem necessidade de liberdade. A educação formal, escolarizada, muitas vezes burocratiza o saber. Os adultos escutam pouco as crianças; perderam a relação de alteridade em relação a elas. É uma cultura da dependência. As escolas trabalham com a **homogeneidade** diante da **diversidade** das crianças. E ignoram ou desqualificam o saber delas. O direito da criança é o direito de realizar suas aspirações, o direito de ter esperança, o direito de não ler o livro que não ama. Porque aprendemos quando temos o desejo de aprender.

A criança gosta mais de aprender na rua do que a escola. Às vezes tenho a impressão de que as crianças vão para a escola para se livrar dela. Na rua a criança pode fazer suas próprias regras. Aí ela pode exercer seu direito de sujeito normativo. Na escola as regras já vêm prontas. Ela tem que obedecer e não criar regras. A criança faz espontaneamente a relação entre o formal e o não-formal. A escola precisa de regras claras, mas pode abrir-se mais para a cidade, aprender na cidade, da cidade.

E aqui se coloca a questão que vem a seguir.

5. Pode a cidade educar?

A julgar pelos que defendem o conceito e a prática da “cidade educadora”, a resposta é sim. Esse conceito consolidou-se no início da década de 90, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse Congresso aprovou uma Carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente. Como dizia Paulo Freire: “há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem” (Freire, 1993:23).

Mas, a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o **protagonismo** de todos e de todas – inclusive das crianças – na busca de um novo direito, o **direito à cidade educadora**: “enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos” (Freire, 1993:23). O direito à cidade é essencialmente um direito à informalidade, direito à educação não-formal.

O que é educar para a cidadania?

A resposta a essa pergunta depende da resposta à outra pergunta: o que é cidadania? Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: *direitos civis*, como segurança e locomoção; *direitos sociais*, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. *direitos políticos*, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é um conceito ambíguo.

Em 1789 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento da cidade. Esta tem sido uma prática, sobretudo no nível do poder local no Brasil, que tem ajudado na construção de uma **democracia participativa**, superando os estreitos limites da democracia puramente representativa.

Adela Cortina (1997) afirma que existem dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma **cidadania plena**: *cidadania política*: direito de participação numa comunidade política; *cidadania social*: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; *cidadania econômica*: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; *cidadania civil*: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; *cidadania intercultural*: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Na cidade que educa todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. O “Manifesto das Cidades Educadoras” aprovado em Barcelona em 1990 e revisto em Bolonha em 1994, afirma que “a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar”.

Nesse contexto, o conceito de **Escola Cidadã**, tal como o desenvolveu o Instituto Paulo Freire de São Paulo (Brasil) ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida, superando a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não-formal. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

A relação entre **Escola cidadã** e **Cidade Educadora** encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina “*civis*”, cidadão, membro

livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (*civitas*) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, se auto-governam e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. “Cidade”, “cidadão”, “cidadania” referem-se a uma certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma “civilizada” (de *civilitas*, afabilidade, bondade, cortesia), participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma “civilização”. É claro que, em Roma, esse conceito de sujeito da cidade era limitado apenas a poucos homens livres, cuja cultura era o reflexo do ócio e não do trabalho. O trabalho (“*tripalium*” = castigo) era reservado aos numerosos escravos. Esses eram sujeitos “sujeitados”, submetidos e, portanto, não eram considerados cidadãos, não tinham os direitos de cidadania, não eram considerados civilizados, mas estrangeiros, bárbaros, não podendo usufruir dos benefícios da civilização.

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado escolar, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população. Esse é o “cenário” da cidade que educa no qual as práticas escolares possibilitam qualificar tanto a leitura da palavra escrita como a “leitura do mundo” (Paulo Freire). A cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios do mundo contemporâneo.

Quando é que podemos falar em cidade que educa?

Podemos falar em **cidade que educa** quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. Essa não é uma tarefa “espontânea” das Cidades. Precisamos de vontade política e de uma perspectiva histórica. “A tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito” (Freire, 1993:24).

6. A escola na cidade que educa

A cidadania precisa controlar, na cidade, o Estado e o Mercado, perseguindo a **utopia das cidades justas**, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem romper com o controle político das elites locais e com as formas burocráticas, corruptas e clientelistas de governar e estabelece uma nova esfera pública de decisão não-estatal, como o “orçamento participativo”, que já se tornou emblemático nas gestões populares do Brasil. Já saímos do puro terreno das propostas nesse campo e novas experiências vêm surgindo, em diferentes partes deste país, levadas a cabo por diferentes partidos políticos, que criam novas relações, novas formas de gestão, novos espaços de negociação e estimulam a **reapropriação das cidades por seus cidadãos**. E não há segredo nisso. Basta vontade política, apoiada numa ética que condene o segredo burocrático e estabeleça a transparência, que incorpore o conflito com práticas de negociação e que publicize a informação.

Qual é o **papel da escola** na cidade que educa?

O papel da escola (cidadã), nesse contexto é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. Há uma *concepção neoliberal* da cidade que a considera apenas como um mercado. Nesse caso, a pedagogia neoliberal objetiva formar consumidores para o mercado. Por outro lado, há uma *concepção emancipadora* da cidade que já vem sendo defendida desde os anos 70. Foi Edgar Faure em seu Relatório preparado para a UNESCO no Ano Internacional da Educação (1970) e publicado em 1972 com o título “Apprendre a Être” que aparece pela primeira vez a expressão “cidade educativa” referindo-se a um processo de “compenetração íntima” entre educação e “vida cívica” (Faure, 1972). Para essa concepção da educação o papel da escola é formar cidadãos.

Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza. O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para à diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola.

O grande desafio da escola numa cidade educativa é traduzir esses princípios em experiências práticas inovadoras, em projetos para a capacitação cidadã da população, para que ela possa tomar em suas mãos os destinos da sua cidade. Diante dos novos espaços de formação criados pela sociedade da informação, ela os integra e articula. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições. Numa **sociedade de redes e de movimentos**, numa sociedade da informação, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

A cidade, sobretudo a grande metrópole, está chegando ao limite do suportável (violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento...) e não têm outra alternativa hoje a não ser se transformar radicalmente em “novas cidades”, em cidades educadoras. Caso contrário, as cidades estarão caminhando rapidamente para se transformarem em espaços de extermínio, sobretudo dos jovens. A educação e a cultura não podem tudo porque existem outros componentes que são os componentes sociais, políticos e, sobretudo, econômicos. Mas ela pode contribuir para a construção de uma sociedade saudável, tornando-se amiga e “companheira”, como dizia Paulo Freire, transformando-se num espaço de formação ético-política de pessoas que se querem bem e por isso têm legitimidade para transformar a vida da cidade.

Para isso, precisamos de uma **pedagogia da cidade**.

Em primeiro lugar precisamos aprender da cidade. Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender da cidade precisamos ler o mundo. Em geral nós ignoramos a cidade, estreitamos muito nosso olhar e não percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometer com elas, pois o olhar nos compromete. Vejamos nosso comportamento nos semáforos quando somos abordados por meninos e meninas de rua nas cidades mais empobrecidas deste planeta (e são muitas). Nossa defesa é não olhar nos olhos deles e delas. Na cidade buscamos tornar muitos seres invisíveis; até em nossas próprias casas quando aos visitantes apresentamos toda a casa e não apresentamos a empregada ou a faxineira que aí trabalham. Passamos por elas como se fossem seres transparentes.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o **espaço das diferenças**. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. Uma pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projeto político-pedagógico de uma educação na cidade.

7. Um exemplo: o “Orçamento Participativo Criança”

Dizem que as crianças e os jovens estudam para “ser alguém na vida”, que são “o futuro da nação”, que são consumistas. Dizem que eles são o futuro, quando deveríamos estar preocupados com o seu presente. Essa é uma imagem projetada por muitos adultos. A **cultura da infância** é produto da geração adulta. E grande parte da mídia insiste em dizer que os jovens são violentos, difundindo uma visão equivocada da juventude, principalmente das camadas populares. A TV imbeciliza e induz o jovem ao consumo. A **cultura neoliberal** veiculada por essa mídia, tenta des-historicizar os jovens pela presentificação de tudo (perda da história), neutralizando suas motivações utópicas. Ela incute neles a idéia de que não vamos mais sair da economia de mercado, seletiva, excludente e marginalizante. Por isso

precisamos estar preparados para competir. Ficar no prazer imediato, no “ficar”, sem projeto de vida, sem futuro. O neoliberalismo apresenta aos jovens apenas um **espaço de objetos**, de consumo e não de **vínculos**, de relações humanas, de companheirismo. O neoliberalismo apresenta-se como o apogeu da história, como se outro mundo não fosse possível.

Ao contrário dos parâmetros de violência mostrados pela mídia, dos “exterminadores” do passado e do futuro, a educação humanista precisa mostrar exemplos de vida digna. Ao contrário da educação neoliberal que prepara para o desespero silencioso dos jovens, necessitamos de uma “educação como prática da liberdade” e de uma escola criadora, na perspectiva do “inédito viável”, como queria Paulo Freire.

Uma **educação popular e emancipadora**, intensamente não-formal e democrática, tem mostrado inúmeros exemplos de solidariedade, de vida dedicada à ética, à educação política. Parâmetros de solidariedade contra a competitividade que leva a “escolas de segurança máxima”, a detectores de metais, câmeras, vigias armados. Daí a importância da democracia. Escolas democráticas não podem existir sem a liderança dos educadores, sem um modo de vida democrático. Os alunos aprendem dos professores democráticos que o conhecimento tem um peso na vida deles e na sociedade, mas que é preciso educar o conhecimento para que ele seja transformador. E para que a democracia seja real na escola é preciso que haja informação. Ninguém participa sem informação. O livre fluxo de idéias é fundamental. As crianças tem direito de saber sobre tudo o que lhes diz respeito, direito de expressar suas idéias e seus sonhos.

Na linha dos propósitos deste Seminário, de evidenciar práticas e exemplos, gostaria de apresentar um exemplo concreto de como podemos reagir propositivamente ao espírito neo-conservador e preparar crianças e jovens para o exercício da cidadania e da solidariedade. Trata-se do “Orçamento Participativo Criança” (OP-Criança) do Instituto Paulo Freire que se constitui num projeto que promove o **protagonismo infanto-juvenil**. Na luta contra-hegemônica à educação neoliberal mercantilista, o OP-Criança educa para sentir, propor, criticar e criar suas próprias formas de comportamento e realização pessoal, desenvolvendo sua capacidade de sonhar, de saber e poder expressar-se com liberdade e criatividade e construir um “outro mundo possível”, em rede, orientado por uma outra lógica de poder, onde todos possam caber, ser e ter.

O sonho de viver numa cidade mais solidária e socialmente justa é que nos motivou a realizar o **Orçamento Participativo Criança** (OP-Criança), uma parceria entre o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

Entendemos que **educar para e pela cidadania** implica criar espaços democráticos de decisão política não estatais para que todos os cidadãos e cidadãs sejam partícipes na construção da cidade em que vivem, inclusive as crianças.

O OP-Criança é um mecanismo de participação direta e de exercício da cidadania ativa. É uma forma de as crianças, adolescentes e jovens participarem do **governo da cidade** e da gestão democrática da escola pública. Por meio dele, crianças, jovens e adolescentes participam da decisão sobre como aplicar parte do dinheiro do orçamento da educação e da cidade.

Pedagogicamente, trata-se de reconhecer o **direito de crianças e adolescentes** a encaminharem suas demandas para melhorar a educação e a vida na cidade, de serem ouvidas e, se possível, atendidas pelo poder público.

As crianças, adolescentes e jovens podem participar do OP-Criança organizando-se e apresentando propostas para a educação e para a cidade de São Paulo para serem votadas nas assembleias e plenárias. Elegendo delegados (as) e conselheiros (as) e acompanhando o trabalho desenvolvido por eles. Mantendo-se informado e participando ativamente de todas as ações relacionadas ao OP Criança.

Sonhamos com uma cidade acolhedora e promotora da vida. Queremos nossos alunos e nossas alunas, nossas crianças, adolescentes e jovens, tomando para si o destino de sua escola, de seu bairro, de sua cidade, de seu país.

8. Conclusões

Para finalizar gostaria de falar de outra iniciativa: a **Campanha Global pela Educação**. Essa iniciativa começou no nível local. No Brasil, a **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, foi lançada em 1999 por um grupo de organizações da sociedade civil com o desafio de somar diferentes forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos por lei para todo cidadão e toda

cidadã. Foram definidas como **estratégias da Campanha**: a articulação institucional (alianças e parcerias nacionais e internacionais), integrando a **Campanha Global pela Educação** (DGE); a pressão sobre as autoridades (governos, parlamentares, Poder Judiciário) e a mobilização popular, a pesquisa e a comunicação. Na verdade, a Campanha Global pela Educação visa a garantir o cumprimento dos acordos da Conferência Mundial de Educação de Dakar (2002) e essa garantia só será possível mediante o controle social das políticas públicas. Os resultados já se fazem sentir em nível regional na América Latina impulsionados por outros movimentos como o **Fórum Mundial de Educação**.

O **Fórum Mundial de Educação**, criado em 2001, na esteira do **Fórum Social Mundial**, vem sustentando o direito universal a uma educação emancipatória, o pleno e inalienável direito à educação pública, gratuita, de qualidade social para todos(as), exigindo a garantia de acesso e permanência, o direito de aprender na escola, a democratização dos conhecimentos e saberes em benefício de toda a Humanidade, rechaçando qualquer forma de privatização e mercantilização da educação, da ciência e da tecnologia e condenando a apropriação ilegítima dos saberes populares e dos conhecimentos das comunidades nativas. Diante disso, o FME propôs-se articular um movimento mundial em defesa e promoção da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades, rechaçando qualquer acordo nacional e internacional que promova a **mercantilização da educação**, conhecimento, ciência e tecnologia, particularmente o relativo ao comércio e serviços da OMC, recusando programas de ajuste estrutural que pressionam os governos a desmantelar os serviços públicos. Propôs-se ainda a apresentar aos governos nacionais uma agenda que priorize programas para a eliminação do analfabetismo, pela inclusão educacional da população mais excluída e contra a exploração do trabalho infantil, exigindo deles a democratização da gestão das instituições públicas e das políticas sociais, em especial as educacionais, relacionando-as a políticas intersetoriais que as complementam, fortalecendo as comunidades educativas e promovendo o controle social do financiamento da educação.

Para que a educação seja válida, ela precisa “problematizar” (Paulo Freire) o presente e o futuro: a educação precisa problematizar a sociedade, não apenas “resistir” a ela. Daí que o **direito à educação** deve possuir pelos menos 4 **elementos**:

1º. **Historicidade**. Conhecer o contexto histórico. Muitas vezes afirmamos formalmente o direito à educação sem nos referir concretamente a sujeitos de direitos. O direito não é uma categoria abstrata. É preciso dar historicidade concreta ao sujeito do direito à educação. Por exemplo: não basta falar da *pobreza*; é preciso enxergar concretamente a situação em que vivem os *pobres*.

2º. **Superar a noção de serviço**. Na prática trabalhamos com a noção de “serviços educacionais” e não com a categoria de direito. Trabalhamos com classes superlotadas porque não é “rentável” trabalhar com 15 alunos. O critério, então, não é o do direito à educação, mas a rentabilidade do serviço.

3º. **Não reduzir o direito à educação apenas à escola**. Direito é ter acesso a oportunidades iguais para todos e todas em condições formais e não-formais. É um direito à permanência (a matrícula é diferente da conclusão), a resultados de qualidade e pertinência cultural e social.

4º. **É um direito que tem um sujeito**. É o direito a uma orientação da educação segundo as identidades culturais dos povos. Não apenas a processos interculturais nacionais, mas globais. Os direitos dos professores estão associados aos direitos das crianças. Se as crianças têm direito a uma educação de qualidade, os professores têm direito de terem as condições necessárias para oferecer uma educação de qualidade.

Defendo a importância da **educação não-formal** não em oposição à **educação formal**. Gostaria de deixar claro que não devemos desvalorizar a escola. Existe hoje um crescente **sentimento anti-escola** que eu não compartilho. Muitos apontam a escola como o “bode expiatório” das crises econômicas e da falta de emprego, como se o emprego dependesse exclusivamente de qualificação dos indivíduos. Entre nós, em muitos países do sul, sequer conquistamos ainda o direito à escola, o direito a educação escolar para todos. Lutamos ainda pelo direito universal à escola pública de qualidade.

Defendo a **escola pública** como **escola popular**. Em alguns espaços ela se constitui no único equipamento público à disposição da população. Numa “sociedade de mercado” a escola pública se constitui num dos últimos bastiões da democracia. Atacar a escola pública, entre nós, é atacar a democracia. A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la.

Pensando sobretudo em nossa realidade do sul, defendo a **complementaridade** entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não-formal, inclusive para enriquecer a educação

formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem. Os obstáculos são muitos, inclusive de superação de certas mentalidades que tentam avaliar a educação não-formal através de critérios formais, o que reduz muito a riqueza do saber construído pelas organizações e movimentos sociais no campo da educação não-formal. O desafio é grande mas não é insuperável. Com essa integração todos temos a ganhar tanto em relação ao currículo escolar, quanto à metodologia, à avaliação da aprendizagem, à gestão escolar e à convivência social. A escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela. As escolas precisam conhecer como vivem seus alunos, sua origem social, cultural, econômica, suas motivações, seus sonhos e utopias. Para isso, precisamos construir uma **nova cultura escolar**, que leve em conta a **identidade cultural** do aluno na construção do seu **itinerário educativo**. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante. Para isso, ainda, o **paradigma da educação popular**, tal como foi desenvolvido por Paulo Freire, pode nos ser muito útil.

Finalmente, gostaria de concluir afirmando que a harmonização entre o formal e o não-formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre direitos humanos e educação. Os sistemas escolares são ambíguos, isto é, podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes. Certamente, a introdução do debate dos direitos humanos e particularmente dos direitos da criança, deverá contribuir para a maior abertura dos sistemas escolares em relação a todos os direitos. A discussão dos direitos nas escolas contribuirá para a melhoria dos nossos sistemas escolares.

BIBLIOGRAFIA

- BAVA, Sílvio Caccia (2001). "A reapropriação das cidades", in *Cadernos Le Monde Diplomatique*. Porto Alegre: Fórum Social Mundial.
- BOBBIO, Norberto (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campos.
- BOFF, Leonardo (1999). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986). *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (org.) (2000). *Estatuto da cidade: política urbana e cidadania*. Rio Claro: UNESP.
- CORTINA, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- FAURE, Edgar (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard-Unesco.
- FREIRE, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (1979). *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation au travers de L'Education Permanente*. Lausanne: Ed. L'Age d'Homme.
- GADOTTI, Moacir, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo (2004). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez.
- LA BELLE, Thomas (1986). *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York, Praeger.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Psy.
- McLUHAN, Herbert Marshall (1969). *Mutations 1990*. Paris, Mame.
- TARROW, Norma B. (1987). *Human Rights and Education*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- TORRES, Carlos Alberto (1992). *A política da educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.
- TRILLA, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.