

Desafios e desafios da educação

Ennio Candotti¹

1. O pacto pela educação e os homicídios de jovens

Vivendo em uma democracia, por mais imperfeita que ela seja, sabemos que as decisões sobre as prioridades no investimento dos recursos públicos estão sujeitas ao escrutínio do Congresso, do Senado, das Assembleias Legislativas, das Câmaras Municipais e do Executivo, além de um acirrado debate público que tem alcançado amplas camadas da população, cada vez mais atentas e participantes.

Essas instâncias estão sempre prontas a afirmar o valor da educação, mas hesitantes em alocar recursos proporcionais à efetiva implementação de políticas voltadas a oferecer uma educação de boa qualidade uma vez que mais recursos não garantem que a educação oferecida alcance efetivamente a população de baixa renda (estimada em mais de 100 milhões de brasileiros).

Para mudar as prioridades do orçamento da nação neste sentido e sacrificar outros itens de investimento, deveríamos encontrar argumentos e propostas convincentes que mobilizem amplas camadas da população, hoje excluídas da repartição de benefícios auferidos com o crescimento da economia, o progresso do conhecimento e a ampliação do acesso à informação.

A gritante concentração de renda de nossa sociedade, amparada por um iníquo código penal e um violento aparato policial, tem dificultado sobremaneira a possibilidade de negociar em boa fé um amplo pacto por investimentos prioritários em educação.

¹ Diretor Geral do Museu da Amazônia.

Estudos recentemente publicados (WAISELFISZ, 2010) mostram que os indicadores de concentração de renda guardam significativa correlação com os de homicídios dos jovens. O mapa da violência registra que a taxa de homicídios dos jovens entre 15 e 24 anos é de 50 em 100.000, mais que o dobro da que se atribui aos adultos e 50 vezes maior do que se verifica em países europeus.²

A morte violenta de 50.000 jovens a cada ano revela os obscuros subterrâneos do desafio educacional. Clareá-los é hoje imperativo, particularmente se desejamos estabelecer um amplo pacto pela educação, que inclua as camadas pobres da sociedade a que pertencem, em sua maioria, esses jovens.

Sendo a maioria desses jovens pobre e negra, podemos atribuir à persistência do estado de violência, nem sempre subterrânea, uma das principais causas da grande desconfiança com que pactos e alianças, para reforma das prioridades nos gastos públicos, são vistos pela população mais pobre.

Qual voto de confiança em um “futuro educado” se pode pedir a eles em uma sociedade que resiste de modo “mal-educado” a repartir os benefícios do progresso econômico, técnico, científico e, ao mesmo tempo, permite que jovens sejam fuzilados pela polícia por suspeita de roubo de uma barra de chocolate³?

Somente com respeito aos direitos humanos e sincera solidariedade poderemos negociar um pacto, explicitando com clareza o que queremos fazer. Com quais recursos vamos pagar a conta? Qual sua origem? E, finalmente, que educação que queremos construir juntos?

Com uma melhor educação, haverá de fato distribuição de renda? Mais justiça, menos violência nas relações humanas? Os princípios que regem a Carta Constitucional serão efetivamente respeitados? Os jovens continuarão a ser fuzilados por suspeita de roubar uma barra de chocolate?

Países que alcançaram níveis de convívio civilizado mais elevados que os nossos já descriminalizaram os pequenos furtos. É um exemplo, vamos incluir no pacto propostas de medidas semelhantes?

Teme-se, e com razão, que a um sensível aumento nos investimentos em educação não haja correspondência em justiça social e se tolere que a concentração de renda permaneça nos vergonhosos níveis em que se encontra hoje.

2 Registros indicam que, em média (2007-2009), no Rio e em São Paulo, as pessoas mortas por policiais em serviço em um ano somam 1.600. Considerando que 2/3 dessas mortes podem corresponder a jovens, temos a estimativa de mais de 1.000 mortes de jovens por ano, só nestas duas cidades, causadas por policiais em serviço.

3 Adolescente de 17 anos suspeito de roubar R\$ 12 e algumas barras de chocolate é executado por policiais militares em São José do Rio Preto, em 23 de junho de 2006. http://www.ovp-sp.org/indice_exce.htm

Mais um exemplo, a meu ver emblemático: na Constituição de 1988, havia um artigo que indicava a preocupação dos constituintes com os vínculos entre a justiça social e os crimes de usura, também conhecidos como lucros exorbitantes do sistema financeiro. Levava o número 192 e dizia:

As taxas de juros reais, incluídas as comissões e quaisquer outras remunerações direta ou indiretamente referidas à concessão de crédito, não poderão ser superiores a doze por cento ao ano; a cobrança acima deste limite será conceituada como crime de usura, punido, em todas as suas modalidades, nos termos que a lei determinar.

O artigo, *por supuesto*, nunca foi obedecido e, por pressão das instituições financeiras obedientes aos imperativos dos mercados da economia, dez anos depois foi sumariamente revogado na revisão da Constituição.

Passados vinte anos, nem as cinzas do espírito desse artigo da Lei Maior, sempre caras aos juriconsultos e aos tribunais constitucionais, foram preservadas. O artigo 192 foi tratado como um equívoco.

Os elevados lucros do sistema financeiro, reconhecido sintoma de concentração de renda e conflito social, não encontram similar no mundo, e a posição que eles ocupam nas escalas comparativas com as de outros países civilizados rivalizam apenas com os números associados aos indicadores de homicídios jovens.

Sugiro aqui um teste para os bons propósitos educacionais das camadas dirigentes de nossa sociedade, que têm manifestado preocupação com a questão educacional. Vamos propor, juntos, ao Congresso a criação de um fundo setorial para a educação⁴ alimentado com os depósitos de uma taxa de 2% do faturamento do sistema financeiro, de modo semelhante ao que vem ocorrendo com outros fundos setoriais vinculados a serviços públicos outorgados pelo Estado a gestores privados.

Atentos, observaremos o que acontecerá e, talvez, as informações e reações colhidas venham clarear a natureza do projeto que eles, as elites dirigentes, têm para a educação e como pensam em resgatar da pobreza jovens pobres e negros, que justamente se revoltam frente às estreitas oportunidades e às miseráveis perspectivas de vida e trabalho que lhes são oferecidas.

Seria este projeto semelhante ao que estamos aqui discutindo? E nossos filhos, o que diriam?

Mano Brown, *rapper* e poeta, tem a resposta:

4 Esta é uma primeira proposta concreta para ser discutida na 4ª CNCTI.

Atrasado eu tô um pouco, sim, tô, eu acho, só que tem que / o seu jogo é sujo e eu não me encaixo // Eu sou problema de montão, de carnaval à carnaval / Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal /// Problema com escola eu tenho mil, mil fita / Inacreditável mais seu filho nos imita // No meio de vocês, ele é o mais esperto / Gíria e fala gíria. Gíria não, dialeto! /// Esse não é mais seu, oh! (fiu!) Sumiu! / Entrei pelo teu rádio, tomei, 'cê nem viu // Nós é isso, é aquilo... O quê? 'Cê num dizia? / Seu filho quer ser preto, ah, que ironia! /// Cola o pôster do Tupac, aí que tal, o que 'cê diz? / Sente o negro drama, vai! E tenta ser feliz // Ei bacana, quem te fez tão bom assim / o que 'cê deu, o que 'cê faz, o que 'cê fez por mim?⁵

2. Diversidade e unidade nacional

Um dos mais poderosos agentes da unidade nacional é reconhecidamente o sistema educacional. No entanto, a equitativa distribuição dos recursos federativos defendida pelo Congresso Nacional não permite corrigir diferenças que têm raízes na história da construção da nação.

Apesar dos significativos avanços dos últimos anos, os estados mais pobres, periféricos, com complexa geografia, carência de infraestrutura e contando com um limitado quadro técnico-profissional residente, continuam exigindo programas de investimentos e capacitação diferentes daqueles dos estados centrais, que já alcançaram patamares mais elevados, mesmo que ainda insatisfatórios.

Ao persistir as desigualdades, alimentam-se hostilidades (legítimas ou oportunistas) que dividem perigosamente a sociedade brasileira, ampliando os mencionados efeitos perversos da iníqua distribuição de renda e do poder no país.

Há outro aspecto da equânime política educacional: apesar das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendarem atenção às diferenças culturais, históricas e temáticas regionais, os livros distribuídos para a rede de escolas públicas e as avaliações de desempenho e da aprendizagem são uniformes e semelhantes em todo o território nacional. Exige-se, assim, que os estudantes do Norte entendam como natural o uso do cachecol e que, em áreas onde predomina o transporte fluvial, devam saber o que é um metrô, como os metropolitanos, mas estes não sabem o que é uma rabeta (pequeno motor de popa usado nos barcos que levam os alunos para a escola, nas extensas regiões onde o transporte ocorre por via fluvial).

Devemos ainda aprender a escrever livros didáticos atentos às diferentes culturas, história e geografia locais e, ao mesmo tempo, capazes de contar e documentar os fatos que contribuíram

5 Mano Brown e Edi Rock, 'Negro Drama' – Racionais MCs, disco "Nada como um dia após o outro dia", 2003. Os autores e o texto foram sugeridos por Fabio Candotti. O recorte é de minha responsabilidade.

para a construção da nação. A significativa política de compras dos livros didáticos do MEC não pode, portanto, obedecer apenas a parâmetros de mercado ou diretrizes uniformes de consultas das preferências dos professores.

Uma política que induza a preparação de textos atentos às diferenças e interesses locais além dos nacionais (para uso na educação presencial e a distância) poderia ser objeto de cooperação renovadora do MEC com o MCT, o MINC, o MMA, as FAPs e secretarias de educação e C&T estaduais.

Vale a pena observar neste ponto a presença de uma articulada rede de rádio e TV, presente em todo país, com forte interferência no sistema educacional. Esta rede tem pasteurizado as informações e manipulado, no interesse de seus proprietários, as carências das políticas educacionais, agravando (quando não estimulando) o quadro de rivalidades e conflitos.

Uma política descentralizada de indução da produção de material didático genuíno poderia, mesmo que em parte, contribuir para mitigar o degradante impacto da publicidade pouco educada e da mercantilização das informações promovidos pelas redes de rádio e televisão.

3. O livre acesso à informação

Há, neste aspecto, outra nuvem cinzenta que paira no horizonte da educação e suas dimensões nacionais. Ela tem origem na política dos órgãos internacionais que regulam os direitos de propriedade intelectual e que vêm sendo estendidos à informação técnico-científica e ao material com fins educacionais.

Não apenas conhecimentos, descobertas de fenômenos naturais e soluções de equações matemáticas vêm sendo incluídos no domínio da proteção intelectual, mas também serviços e informações a eles associados.

No limite, estes regulamentos permitem proteger o comércio de pacotes educacionais, desenvolvidos em sua maioria em institutos de educação mercantil, localizados em centros afastados dos cenários em que a escola se encontra, muito pouco preocupados com as dimensões locais da formação dos cidadãos e da unidade nacional.

Além disso, a própria restrição da circulação de conhecimentos e informações, crescente nos tratados internacionais, limita as possibilidades de certificação pela comunidade científica de sua efetiva consistência e confiabilidade. Trata-se aqui não apenas de questão técnico-científica, mas que tem também profundas implicações éticas, culturais e educacionais por cercear o controle social sobre o uso de conhecimentos.

A discussão e a defesa do domínio público da informação e seu livre acesso interessam assim tanto à educação, à cultura e à difusão científica quanto à própria política de ciência e tecnologia e inovação. A Carta de Adelphi sobre criatividade, inovação e propriedade intelectual é uma referência importante para informar este debate.

Educação nas fronteiras

Uma população educada e tecnicamente habilitada para operar seus sistemas de produção, transporte, comunicação, saúde e capaz de “fiscalizar os fiscais” de governo é, a meu ver, o mais seguro sistema de defesa da democracia e das fronteiras de um país. A complexidade da rede de competências mobilizadas na defesa do território e dos valores expressos em sua Carta Constitucional exige a participação direta de uma população participante e instruída.

A defesa da biodiversidade da Amazônia⁶, por exemplo, dificilmente pode ser garantida apenas por unidades do Exército, por mais bem treinadas e equipadas que sejam. Ela exige a articulação de uma extensa rede de comunidades, saudáveis e bem alimentadas, distribuídas pelo amplo território amazônico, capazes de operar e manter sistemas de comunicações, geração de energia, saúde, transporte e educação, conscientes do valor dos biomas e de suas culturas milenares, para além dos valores de troca da terra e da madeira que nela se encontra.

O programa educacional que deve ser desenvolvido na Amazônia – a exemplo do que estão tentando fazer os estados do Amazonas, do Acre e outros mais – é um exemplo da necessidade de promover programas educacionais diferentes em tempos, forma e conteúdo, em regiões socioambientalmente diversas.

Por outro lado, a bacia hidrográfica amazônica se estende a territórios pertencentes a países limítrofes com culturas, línguas e economias próprias.

A educação na região não pode desconhecer estes aspectos da geopolítica e deve contribuir para promover o entendimento e a cooperação entre as populações que muitas vezes desconhecem em suas práticas as linhas das fronteiras geopolíticas.

As diferentes línguas nacionais e das etnias indígenas faladas na região, particularmente nas áreas de fronteira, acrescentam, aos complexos desafios já existentes, novas dimensões pouco lembradas nos foros da educação e que têm sido objeto de tímidas iniciativas educacionais do governo central.

6 Insisto nos exemplos amazônicos. Vivendo em Manaus, não poderia ser diferente. Vista daqui, a Amazônia é muito diferente daquela que se descreve em Brasília ou nas metrópoles do centro-sul. Percebe-se com mais clareza o significado de seu papel geopolítico, das suas dimensões e a complexidade dos problemas políticos, culturais e educacionais a ela associados.

A oportuna criação de reservas indígenas na Amazônia tem contribuído não apenas para a preservação dos biomas, mas também das culturas que milenarmente ali habitam.

Programas educacionais de formação de professores bilíngues (que falam o português e a língua da própria etnia) têm contribuído para oferecer educação básica para os jovens das comunidades florestinas de diferentes etnias, no entanto, são raros os institutos, linguistas e antropólogos que têm se dedicado ao estudo dessas etnias e das mais de 100 línguas faladas na Amazônia.

A ausência de institutos, estudos e profissionais dificulta a própria formação dos professores indígenas e a educação nas aldeias. Fragiliza também a construção da rede de cooperação e solidariedade necessária para fomentar um equilibrado desenvolvimento socioambiental e contribuir para a proteção do território nacional naquela região.

4. Ciência, cultura e natureza

Uma primeira menção ao fato de que a questão ambiental transcende os seus aspectos culturais e técnico-científicos se encontra no artigo 225 da Constituição de 1988, que determina preservar para as presentes e futuras gerações o equilíbrio dos ecossistemas naturais.

Convenções internacionais, como a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), de 1992, reformaram em seguida o princípio de que os recursos genéticos são propriedade da humanidade, atribuindo a eles o controle de cada nação para que os estude, conserve e explore de modo sustentável, soberanamente.

A convenção foi mais longe: reconheceu direitos de propriedade sobre os conhecimentos das culturas indígenas e de populações tradicionais, afirmando que com eles devem ser repartidos os benefícios obtidos com sua exploração econômica (art. 218 da CDB, § j).

Incorporou-se assim ao debate, nacional e internacional, um novo universo de questões com profundas raízes culturais, históricas e técnico-científicas, que envolvem, também, interesses econômicos relevantes.

Novas instituições estão sendo criadas, velhos conceitos e valores ganharam legitimidade renovada, como, por exemplo, o de natureza e cultura (CUNHA, 2010).

Novas formas de perceber e pensar a natureza e a sociedade foram sendo incorporadas ao projeto educacional ora em discussão e nos foros de discussão da política de ciência e tecnologia.

É oportuno lembrar uma dimensão epistemológica da questão ora levantada: ao modo de pensar conceitual, predominante na ciência moderna segundo as novas diretrizes das convenções internacionais, devem-se acrescentar as formas de pensamento que têm estrutura diferente (STRAUSS, 1989) e buscam no concreto e nas percepções sensoriais as referências de seu modo de conhecer e interpretar o mundo.

O estudo destas questões que preocupam a Antropologia e a Epistemologia antecede a CDB, que teve, no caso, apenas o mérito de recolocar a questão em pauta e atribuir-lhe renovadas dimensões políticas.

Elas também devem ser levadas em conta com rigor e bom senso em uma discussão de novas diretrizes para a política educacional.

5. O saber fazer e a ciência do concreto

Não é necessário recorrer aos antropólogos para reconhecer o papel dos odores, sabores, ruídos, cores e texturas na formação da concepção de mundo de todos os seres humanos, seja qual for sua história e cultura.

Vale a pena, porém, observar que a educação, na nossa escola, não trata as formas de percepção, conhecimento e expressão delas derivadas da mesma maneira que trata a língua, a Matemática, a Física e as demais matérias conceituais.

Assume implicitamente, por opção pedagógica ou simplesmente desconhecimento de seu significado, a responsabilidade de delegar à informalidade ou institutos de “artes e ofícios” a educação das habilidades associadas aos sentidos: tocar, dançar, pintar, plantar, cozinhar, usar um martelo, “o fazer com as mãos”.

Sabemos que a apreensão das habilidades conceituais e técnico-sensoriais não evolui de maneira semelhante na formação das crianças e dos jovens. Alguns adquirem e exploram com maior facilidade as de caráter sensorial, enquanto outros, as de caráter conceitual; alguns se tornam bons matemáticos, outros, excelentes cozinheiros.

A parcimônia com que é tratada a educação dos sentidos e das técnicas de exploração do concreto nas escolas revela outras questões que deveriam ser incorporadas à discussão educacional, particularmente quando esta ocorre nos ambientes técnico-científicos.

É um fato que as habilidades práticas, manuais, são tratadas em nossa sociedade como habilidades de menor remuneração. Basta para isso lembrar que um bom cozinheiro ganha dez vezes menos que um matemático, igualmente habilidoso, ou que as engenharias são procuradas por uma pequena porcentagem dos alunos da escola média que podem frequentar a universidade.

Por quê? Seria útil entender as responsabilidades das diretrizes curriculares e pedagógicas por esta escolha e este descaminho da educação.

Como é possível que não consigamos equacionar em nosso sistema educacional a formação dos engenheiros ou mais simplesmente dos mateiros – ou parobotânicos –, essenciais para a pesquisa nos biomas naturais, uma vez que ninguém coleta, entra e sai da floresta, sem ser acompanhado e guiado por eles?

Não apenas o pensamento dos povos indígenas, como já mencionado, deveria ser mais bem estudado, tanto pelo seu valor etnográfico próprio quanto prático (como eles se movem na floresta sem usar sequer uma bússola), como também o modo de pensar, interagir com a natureza dos agricultores e artesãos, presentes e passados, de nossa própria cultura.

Menciono um parágrafo de um breve e lúcido “elogio ao trabalho manual”, em que o antropólogo Claude Levi Strauss agradece um prêmio que lhe foi outorgado por uma instituição dedicada ao estudo e à preservação dos conhecimentos e das tradições camponesas:

Subsiste ainda hoje uma cumplicidade entre a visão das coisas e a sensibilidade do camponês e do artesão tradicionais. Estes, efetivamente por seguir mantendo um contato direto com a natureza e com a matéria, sabem que não têm direito a violentá-las, pelo contrário, devem tratar pacientemente de compreendê-las, de atendê-las com cautela, diria quase de seduzi-las, através da demonstração permanentemente renovada de uma familiaridade ancestral feita de cognições, de receitas e de habilidades manuais transmitidas de geração em geração. Por isso o trabalho manual, menos afastado do que parece do pensador e do científico, constitui ele mesmo um aspecto do imenso esforço desempenhado pela humanidade para entender o mundo: provavelmente o aspecto mais antigo e duradouro, o qual, mais próximo das coisas, é também o mais apto para fazer-nos captar concretamente a riqueza destas e para alimentar o assombro que experimentamos frente ao espetáculo de sua diversidade.

6. As Oficinas de Ciências Cultura e Artes (OCCAs)

Uma sugestão concreta que poderia contribuir para estabelecer uma ponte entre o ensino formal das matérias conceituais e o informal das habilidades práticas, artesanais e artísticas é criar

uma rede de oficinas de ciências, cultura e artes: OCCAs⁷, entendidas como espaços do ensino não formal onde crianças, jovens e adultos encontrariam oficinas equipadas, instrutores e monitores preparados para orientar trabalhos práticos de ciências, cultura e artes e debater temas de atualidade, criar e questionar. Espaços interdisciplinares a serem construídos com essa específica finalidade ou abertos em escolas, museus, jardins botânicos e institutos de ensino superior.

Estas iniciativas poderiam propiciar uma criativa colaboração entre órgãos de governo que já promovem iniciativas de educação não formal, como MCT, CNPq, MEC, Capes do básico, MINC, M. Justiça, MMA, Sebrae, TV Brasil, FAPs e secretarias de C&T e de educação, municipais e estaduais, além de fundações e institutos privados.

O MCT já promove com grande sucesso a Semana da Ciência e apoia museus, centros de ciências e os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs). O MEC também apoia institutos tecnológicos, CVTs e numerosas iniciativas de formação técnica, artística e de inclusão digital; o MMA cria salas verdes; O MINC, pontos de cultura, etc.

O objetivo maior desta iniciativa seria mostrar nossa capacidade de articular e de oferecer programas efetivamente interdisciplinares aos alunos das escolas e aos jovens revoltados, que também são curiosos, espaços criativos onde mostrariamos que o saber fazer também é importante, a solidariedade existe e o viver juntos neste mundo é possível.

...e que os números dos homicídios de jovens, que silenciosamente retratam a tragédia da nossa educação, podem ser coisas do passado, recente.

Referências

- Carlos. M. Correa, Protecting public Domain: access to and use of scientific data and information, Comité Nacional de Ética en la Ciencia y la tecnología, Secyt, Buenos Aires 2006.
- M. Manuela Carneiro da Cunha, Cultura com aspas, SP Cosac Naify 2010.
- C. Levi Strauss, O pensamento selvagem. Campinas, Papirus, 1989

⁷ Projeto semelhante, restrito às ciências, foi elaborado por uma comissão do CNPq e aprovado pelo seu Conselho Deliberativo em 2002. Não chegou a ser implementado.