

B. ENCARANDO O MUNDO E SUAS QUESTÕES

Os artigos desta seção mostram as idéias da Educação Convivial havendo-se com diferentes questões da educação e do mundo hoje, seja em termos de planejamento ou de participação prática, porém sem o nível de atenção a demonstrações teóricas que estará presente na seção C.

4.

Insuficiências da educação, violência e juventude no Brasil: um rumo de atuação

2003/2005

O presente texto se constitui de trechos selecionados do *Projeto Oca Mundi*, redigido em fevereiro de 2003 para apresentação a possíveis parceiros financiadores, com algumas adaptações e acréscimos produzidos em agosto de 2005. A abundância de afirmações sem explicitação de justificativas, quer bibliográficas quer argumentativas, decorre precisamente de se tratar da contextualização e proposição de um projeto prático, e não de um estudo acadêmico.

VOLTE PARA O SEU LAR

- Arnaldo Antunes

Aqui nessa casa ninguém quer a sua boa educação
Nos dias que tem comida comemos comida com a
mão
E quando a polícia a doença a distância
ou alguma discussão
Nos separam de um irmão
Sentimos que nunca acaba de caber mais dor
no coração
– mas não choramos à toa

Aqui nesta tribo ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua mas não entendemos seu
sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
– mas não sorrimos à toa

Aqui neste barco ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectiva mas o vento nos dá a direção
A vida que vai à deriva é a nossa condução
– mas não seguimos à toa

Volte para o seu lar! Volte para lá!
Volte para o seu lar! Volte para lá!

Após consideráveis anos de convívio com a população da periferia de São Paulo (e temos razões para crer que não seja muito diferente na maior parte das cidades brasileiras de certo porte), afirmamos não conhecer nenhum retrato tão denso e tão certo desse universo, suas pessoas, sua cultura-do-cotidiano, quanto esta letra de canção de Arnaldo Antunes – anos-luz acima de clichês folclorizantes, ideológicos e outros mais.¹

¹ Canção gravada por Marisa Monte no disco *Mais*.

Não importa se a forma de expressão é ou não a desse mundo: a mensagem é. Em nenhuma outra obra reconhecemos o homem ou mulher dessa população postado frente a nós **como sujeito** com tamanha inteireza, como se não houvesse as camadas de máscaras usuais no encontro inter-sujeitos e inter-classes.

Consideramos esta letra um desafio a toda pessoa que pretenda trabalhar com jovens e/ou com as classes periféricas – não no sentido de que revele uma insuficiência *das pessoas* que coubesse ao educador sanar, e sim uma *diferença cultural* que cabe ao educador reconhecer, respeitar... e usar como estímulo para encontrar caminhos possíveis de encontro e intercâmbio humano *para lá* delas. Em outras palavras: só depois de encontrar as atitudes-resposta adequadas frente ao dito na música o educador estará pronto para sair a campo...

4.1. A PROBLEMÁTICA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Se não há dúvida de que a qualidade da educação é um dos problemas mais graves do Brasil, nem sempre essa questão é percebida em suas grandes linhas históricas.

Desde 1500, o desenvolvimento estrutural da sociedade brasileira deixou a maioria absoluta da população excluída dos sistemas educacionais, com seus membros virtualmente não reconhecidos como seres humanos pelas classes educadas.

Desde os anos 60 do Século XX aumentou muito a oferta de educação fundamental às massas, e desde os anos 90 verdadeiras multidões vêm concluindo o ensino médio em escolas públicas. No entanto, não há exagero na afirmação de que isso quer dizer apenas e tão somente que essas pessoas cumpriram a formalidade de estar presentes em um edifício escolar por X anos. A maior parte desses formandos de 2.º grau não é capaz de escrever uma carta e sobrescritar seu envelope, e a maior parte dos egressos de faculdades não é capaz de se comunicar em nenhuma língua além do português, a menos que (nos dois casos) o tenham aprendido fora da escola. Quer dizer: o “milagre” da quantidade foi realizado a custo *total* da qualidade.

Mais que isso: com excessiva freqüência o tempo desperdiçado aprendendo nada nas escolas acaba sendo usado no envolvimento com drogas e delinqüência, ou no mínimo resulta em uma atitude de vida extremamente cínica – o que, é preciso dizer, é em boa parte recebido dos professores e funcionários. Se em relação ao conhecimento essas escolas são um deserto, em relação a *valores* se tornaram um matagal espinhento e venenoso.

As raízes disso não estão apenas no crescimento numérico: nos anos 60 e 70, com a ditadura militar, aprender passou a significar tornar-se eficiente em repetir modelos; o pensamento analítico era desencorajado, não podia haver discussão de idéias e, sobretudo, toda *iniciativa* dos cidadãos foi proscrita. Isso não se deu de forma meramente teórica: havia de fato informantes do regime inseridos tanto entre os estudantes quanto entre os professores.

Além disso, os antigos modelos de educação de feição européia (adequados ou não) foram abandonados em favor de uma imitação, e precária, do modelo norte-americano. Nisso, não restou nenhum conteúdo humanístico. P.ex., se não todas as escolas, pelo menos as escolas normais (de formação de professores) costumavam ter *corais*, na esteira dos programas de educação musical desenvolvidos por Villa-Lobos nos anos 40. Disso hoje mal resta a lembrança.

Todo educador brasileiro vivo foi afetado por isso, mesmo se indiretamente. **A maior parte dos professores ativos no Brasil de hoje já provém dessa escola degradada** e nunca chegou a desenvolver uma relação verdadeiramente viva com a sua disciplina, e com o conhecimento e o ensino em geral.

Entre outras conseqüências, isso mantém a maioria dos brasileiros num efetivo isolamento cultural em relação ao mundo de hoje.

4.2. VIOLÊNCIA JUVENIL E VIDA CULTURAL

Por outro lado, pesquisas de opinião em escala nacional mostraram a *violência* como maior preocupação dos brasileiros em 2002. A violência visível de que se fala é exercida principalmente por jovens do sexo masculino – *e é sem dúvida uma violência reativa*, que brota da violência estrutural invisível e silenciosa que é a marginalização social.²

Os intelectualmente menos sofisticados clamam por repressão, os mais intelectualizados por “educação”. Mas... *quê* educação, se já temos multidões de desempregados ou de frentistas de postos de gasolina com ensino médio completo?

“Educação profissionalizante”, dizem alguns. Não há dúvida de que essa é necessária. Porém:

- 1) ao contrário do ensino médio público e gratuito que (pelo menos na São Paulo de hoje) ensina quase-nada, quase todas as vagas em educação profissionalizante são hoje privadas e caras; pelas poucas vagas públicas oferecidas há feroz competição;
- 2) educadores não controlam o mercado de trabalho; quem diz que educação profissionalizante *garante* emprego está mentindo; *jovens percebem*;
- 3) a única carreira que poderia ser mais lucrativa que o tráfico de drogas é a de executivo de multinacional (isto não é uma piada, infelizmente) – e a carreira no tráfico está próxima e aberta a qualquer jovem nas periferias das cidades, independente de educação. Que educação puramente profissional pode competir com *isso*?

Se há possibilidade de a educação influir nisso, ela terá que ir *além* do treinamento profissionalizante, a níveis mais profundos do ser humano. Terá que lidar com *valores* conscientes e inconscientes – e não há como tocá-los isolados e objetivamente, mas apenas como parte de *uma relação mental-emocional integral com o conteúdo mental-emocional da sociedade*, isto é: sua CULTURA.

Mais e mais vozes brasileiras de destaque começam a reconhecê-lo publicamente. Em 2002, por exemplo, Claudia COSTIN, que depois seria Secretária da Cultura do Estado de São Paulo, destacou em um artigo que tanto a atual polícia de Los Angeles quanto o filósofo Bertrand Russell (num ensaio de 1933) dão a mesma e única receita para desviar as massas jovens da delinqüência: abundância de esportes **e cultura** nas horas extra-escolares ou extra-trabalho, ou (na formulação de Russell) uma educação para o tempo de lazer ou de ócio.

Trabalhando entre jovens da periferia de São Paulo desde 1993, a TRÓPIS só pode confirmá-lo – acrescentando ainda:

- 1) uma experiência profunda com a natureza também tem uma poderosa contribuição a dar nesse sentido, desde que complementada com a experiência cultural (elemento humano e social);
- 2) nenhum trabalho educacional e cultural de qualidade inferior tem o poder de realizar esse milagre – e infelizmente a palavra “escolar” é tida generalizadamente como sinônimo de “inferior” no mundo cultural.

² Na ausência de um capítulo específico sobre isso no presente volume, devemos aproveitar a oportunidade para registrar que o conceito de **violência reativa** se inscreve entre os mais fundamentais do nosso trabalho. Com isso queremos dizer: a quase totalidade dos atos, sobretudo os individuais, que são percebidos pela sociedade e avaliados por ela como violentos – de um palavrão a um assassinato – são *reações* a outros atos ou situações que podemos chamar de “violência primária”, os quais porém na quase totalidade permanecem invisíveis a menos que sejam investigados ativamente. A culpabilização social recai via-de-regra a quem reage e assim torna visível o mal-estar, não ao agressor primário. A observação indica que não se trata-se de um fenômeno marginal, mas sim tão central que sem colocá-lo na primeira linha das nossas análises estaremos simplesmente optando pela inépcia em inúmeros campos como o direito, a política, a psicologia clínica, a educação, a administração etc. – É preciso advertir porém que com isso *não* estamos atribuindo à violência poderes de gerar evolução social; fazê-lo só nos parece possível a partir ou de má fé ou de ingenuidade – caso p.ex. do distanciamento frente à realidade a que chegam as teorias desenvolvidas a partir de outras teorias e não primariamente da experiência viva do sujeito.

4.3. UMA SÍNTESE DAS QUESTÕES ANTERIORES

Existe uma resposta à questão da delinquência juvenil (naturalmente de médio-longo prazo e predominantemente profilática, como tudo o que é efetivo e não meramente paliativo) mas praticamente não existem educadores preparados para pô-la em prática.

Ao dizê-lo não pretendemos porém meramente engrossar o eterno coral de reclamações irresponsáveis: estamos dizendo é que **a preparação de educadores nesse sentido passou a ocupar lugar de destaque nos nossos planos de médio e longo prazos.**

4.4. MAIS ASPECTOS SOCIALMENTE RELEVANTES DA QUESTÃO JUVENIL: PATER/MATERNIDADE, IDEAIS.

O caminho da infância à maturidade (isto é, adolescência e juventude) é sem dúvida cheio de perigos, e não apenas no que diz respeito a violência – porém é também o período, de toda a vida humana, em que ideais de vida positivos e consistentes encontram a maior ressonância. Como a vida ainda não os obrigou a tantas concessões, os jovens costumam ser os portadores dos ideais éticos das sociedades em sua forma mais pura. Se não se concede a eles as condições necessárias para exercer essa função por vezes irritante porém sempre necessária, a sociedade inteira termina por afundar em cinismo e finalmente em desesperança.

O trabalho da TRÓPIS enfatiza porém um aspecto a mais: os jovens estão prestes a se tornar pais e mães da próxima geração. Os acontecimentos mais determinantes da vida de um indivíduo (com conseqüências sociais imensas) são os que se dão antes da memória consciente, da concepção até o terceiro ano de vida. Vê-se daí que poderoso efeito sócio-curativo pode-se obter pela preparação dos jovens para a paternidade e maternidade – a começar pela resposta adequada a uma gravidez, desejada ou indesejada.

4.5. INTERLÚDIO ESTATÍSTICO: QUANTOS SÃO E ONDE ESTÃO OS JOVENS

A TRÓPIS tem trabalhado com adolescentes e jovens de 13 a 24 anos, “ajudando na transição da infância para a idade adulta”. Em 2005 os jovens nessa faixa de idade eram (em números arredondados):

	17 a 21 anos	13 a 24 anos	população total
Brasil	18.000.000	42.000.000	184.000.000
<i>Brasil 85%</i>	<i>15.300.000</i>	<i>35.700.000</i>	<i>156.400.000</i>
Grande São Paulo	1.900.000	4.500.000	* 20.000.000
<i>Grande São Paulo 85%</i>	<i>1.615.000</i>	<i>3.825.000</i>	<i>17.000.000</i>
Baixada Santista	158.000	370.000	1.640.000
<i>Baixada Santista 85%</i>	<i>134.300</i>	<i>314.500</i>	<i>1.394.000</i>
Município Praia Grande	23.000	54.000	240.000
Praia Grande, faixa de bairros Trevo-Melvi	6.750	16.000	* 70.000

Sobre a tabela acima cabem diversas observações:

- 1) Foi elaborada por nós com base em dados obtidos no saite do IBGE, em meados de 2005. Os números antecidos de asterisco são meras referências de ordem de grandeza – no caso da Grande São Paulo devido à dificuldade de definir a que precisamente esse nome cabe mais adequadamente (pois não é necessariamente ao conjunto dos municípios oficialmente pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo); no caso de Praia Grande, baseamo-nos na estimativa solta de funcionários graduados da prefeitura, em conversa informal.

- 2) O destaque à Região Metropolitana da Baixada Santista e ao município de Praia Grande deve-se ao fato de que o Projeto Oca Mundi foi escrito tendo em vista essa região. Além deste, também o artigo 6 do presente volume deriva desse projeto. Uma vez temos os dados em mãos, não nos parece necessário omiti-los pelo fato de que a execução do projeto haja sido suspensa; sempre servem de exemplo de *um lugar qualquer no Brasil urbanizado de hoje*.
- 3) O valor 85% é uma referência já tradicional no trabalho da Trópis. Embora obtido de modo nada técnico, apostamos não só na sua utilidade *para nossos fins* como na sua confiabilidade *desde que definido do modo a seguir* :
- colocamo-nos a pergunta “que parcela da população brasileira encontra barreiras econômicas no acesso a bens e serviços que seriam necessários ao desenvolvimento humano pleno de seus membros?”
 - focalizamos ainda mais essa pergunta com um item específico: assistência psicológica adequada (diferente de psiquiátrica) em caso de necessidade;
 - respondemos com um “não sabemos” acompanhado da observação “mas com certeza não são menos que 85%; podem talvez ser bem mais, porém menos não são”;
 - isto equivale a dizer: os brasileiros que *têm* acesso a tudo de que precisam para seu desenvolvimento humano pleno são *com certeza menos que 15%* da população total – mas dizer *o quanto* menos exigiria estudos de grande complexidade que não estamos aptos a desenvolver no momento, nem são realmente necessários para nossos fins;
 - só aplicamos essa estimativa a universos suficientemente grandes para neutralizar características locais fortemente divergentes; não a aplicamos p.ex. à faixa Trevo-Melvi em Praia Grande, onde é evidente a olho nu que a proporção dos menos favorecidos (por este critério) deve se aproximar de 100%;
 - o uso que costumamos fazer desse número é precisamente o seguinte: “damos prioridade a trabalhar com os jovens brasileiros com a característica ‘x’, que em 2005 com certeza não eram menos de 35 milhões”, ou “não é nossa intenção criar mais um benefício acessível somente aos jovens brasileiros que já têm acesso a outras alternativas, que em 2005 eram com certeza menos de 6,5 milhões”.

Em conexão com isso, é importante lembrar que o Brasil é hoje fundamentalmente um país urbano: dos 171 milhões de habitantes com que contava em 2000, 81,25% (ou quase 140 milhões) estavam vivendo em cidades.

A concentração é ainda mais extrema no estado mais populoso (São Paulo, que em 2005 atingiu os 40 milhões de habitantes). Em 2000 contava com 37 milhões, dos quais 93,41% em cidades – ou seja, cerca de 34,5 milhões, contra apenas 2,4 milhões em áreas rurais.

Não se costuma dar suficiente atenção a um fato que com certeza teria destaque na obra de algum Heródoto futuro: **provavelmente nunca houve na história um processo de urbanização tão rápido e massivo quanto o do Brasil no século XX:**

ANO	% DA POPULAÇÃO EM CIDADES
1950.....	36,2%
1970.....	55,9%
2000.....	81,25%

Correspondentemente, pelo menos no sentido quantitativo as carências não se concentram mais nos interiores distantes, e sim nas periferias de grandes cidades. Um estudo de 2003 do CEM/CEBRAP (Centro de Estudos da Metrópole) classificou 29,3% da população do município de São Paulo (~ 3 milhões) como “altamente vulneráveis” socialmente, e 3,8% (cerca de 400 mil) como “altíssimamente vulneráveis”.

4.6. PEDAGOGIA DO CONVÍVIO: TRAÇOS RÁPIDOS DE UMA METODOLOGIA DE TRABALHO COM JOVENS

A Educação Convivial da TRÓPIS foi desenvolvida precisamente na **prática refletida** do trabalho com jovens em uma periferia metropolitana. Longe dela a pretenciosa ilusão de ser capaz de responder a todas as necessidades e complexidades desse contexto – mas de todo modo se sente em casa entre esses jovens, e há tempo suficiente para ter visto surgir inequívocos bons frutos. Em outras palavras: obviamente ela *não dá conta*; mas não deixa de *fazer diferença*.

Podemos identificar três componentes fundamentais na forma em que esse trabalho como se deu até hoje:

- **ATIVIDADES** oferecidas a jovens (durando de horas a meses);
- Mais importante: **ESPAÇO** para jovens desenvolverem suas próprias iniciativas com uma orientação minimalista (isto é, não mais que a realmente necessária) de monitores com mais idade e experiência de vida. (A efetividade de tal orientação depende de que ela não se gaste com o desnecessário, mas, mesmo se silenciosa, é fundamental que não esteja ausente).
- Mais ainda: um espaço permanente para o **DIÁLOGO** humano *sem limites*, ao mesmo tempo em que profundamente respeitoso.

Em uma descrição exterior-objetiva, as atividades usuais na nossa Educação Convivial têm sido:

- (a) aulas, encontros e debates em “cultura geral”, fortemente dialógicos porém com objetivos firmes;
- (b) acesso (livre ou assistido conforme o caso) a computadores e internet, biblioteca de livros, periódicos e discos, instrumentos musicais, materiais de artes, ferramentas;
- (c) atividades vivenciais em movimento, teatro, música, escrita, pintura etc., desde atividades leves e abertas (p.ex. saraus, isto é: encontros abertos de intercâmbio cultural) até aulas e ensaios mais aprofundados e com compromisso;
- (d) estímulo e apoio à participação em atividades compatíveis em outros lugares (encontros de jovens, congressos, cursos, exposições ou espetáculos);
- (e) aconselhamento pessoal, com encaminhamento a profissionais adequados quando necessário;
- (f) oportunidades de contato sensível e consciente com ambientes naturais (no que é *essencial* incluir alguma experiência do céu estrelado longe de iluminação elétrica!);
- (g) outras oportunidades de convívio educativo (p.ex. ao cozinhar ou em outras tarefas domésticas, ou em conversas em volta de uma mesa de café – o que é *de longe* mais eficiente que aulas convencionais!)

Algumas sentenças não-exaustivas e em ordem casual podem dar mais foco à imagem do espírito e da forma do trabalho da Educação Convivial:

- É fortemente dialógica – o que não significa falação sem rumo (nem que desconheça a importância da experiência do silêncio!)
- Abordagem vivencial ou experimental, sempre complementada por reflexão coletiva (a reflexão individual também é estimulada, porém é deixada a cargo do indivíduo...)
- Nenhuma experiência sem reflexão; nenhuma reflexão ou informação deixada sem relação com a vida cotidiana.
- Partir da experiência, interesses e conteúdos de conhecimento trazido pelos alunos – mas não ficar só neles.

- Conhecer é diferente de dar nomes; subordinação da taxonomia, priorização da experiência viva com uma conceitualidade também viva, focalizada especialmente nas relações.
- O princípio da não-exclusão vale também no conhecimento – p.ex., quanto às fontes ou aos sistemas cognitivos – o que é diferente de aceitação acrítica!
- Bom trabalho intelectual é impossível sem harmonização do corpo e mente (um *com* o outro, pois não existe harmonia de nenhum dos dois isoladamente).
- Arte não é decoração nem luxo para classes opulentas, e sim um elemento central na experiência humana; para *qualquer* ser humano, ficar sem ela é tão doença quanto, p.ex., carência de ferro ou de cálcio.
- Valor autenticidade: a pessoa inteira do educador tem que estar no jogo, não apenas seu papel de profissional.
- Educação é o *cultivo de conhecimento em conjunto* (muito mais que “ensinar”).
- Fazer coisas juntos é o melhor caminho para isso! Porém: isso inclui o educador. *Não* estamos falando de nada parecido com preencher relatórios enquanto a classe faz trabalho em grupos...
- Ensinar de verdade significa *compartilhar passos da sua própria aventura de aprendizado*; no momento em que um educador pára de tentar aprender sobre um assunto, perdeu o direito de ensiná-lo.
- Regulamentação: o mínimo indispensável já é mais do que conseguimos dar conta efetiva! Portanto: partir de um estado ideal de regulamentação zero; nunca regular nada se não for indispensável; já será um bocado mesmo assim!
- **A intenção é converter tão rápido (e bem) quanto possível objetos do trabalho em sujeitos do trabalho** – ou seja: que desapareça mesmo a distinção entre quem é da equipe, quem é “atendido”, ainda que *dentro* da equipe permaneça uma diferenciação considerável conforme a experiência, realização da responsabilidade etc.

4.7. O PÚBLICO DAS ATIVIDADES: ALGUNS DETALHES PRÁTICOS

O que diremos a seguir *não é um modelo a ser seguido*, mas *apenas descrição do modo pelo qual temos trabalhado nas circunstâncias que se ofereceram a nós*.

Em outras palavras: são informações que podem ter utilidade para quem se perguntar “por que eles fizeram assim?”, e com essa pergunta chegar ao espírito da ação, não meramente à sua forma. O espírito adequado gerará formas adequadas originais, não copiadas, em cada novo contexto – formas que podem até coincidir inteiramente com as de outro lugar, mas ainda assim serão originais, e não copiadas!

Idade:

- O *foco* das nossas ações tem sido os adolescentes e jovens, isto é: pessoas de 12-13 a 24-25 anos, sem porém excluir a participação de *pessoas* de qualquer idade (de crianças a velhos) quando isso não for prejudicial à atividade e a ninguém: trata-se de uma escola de *convívio*, não de segregação.
- Usualmente a participação intensiva no cotidiano se dá só a partir dos 16: os menores costumam participar de atividades específicas de duração mais limitada.
- Residir na comunidade ou república, via-de-regra só a partir dos 18 (a não ser no caso de menores que vivem aí com os pais ou responsáveis legais).
- Nem todas as atividades e conversas são para todos indiscriminadamente: diferentes faixas têm diferentes vivências e ansiedades a elaborar!
- Se falamos de apoio (mais comunitário que profissional!) à transição para a idade adulta, 25 anos *não* é um limite alto demais; trata-se na verdade apenas de uma opção estratégica, pois há abundância de adultos em seus 30 e 40, muitas vezes em posições de comando, que precisariam do mesmo acompanhamento para superar

elementos de infantilidade; via-de-regra, porém, maiores de 25 só estarão presentes como colaboradores, isto é, se assumiram responsabilidades na instituição.

- Não se é estudante na instituição sem que isso signifique ir se tornando colaborador mais e mais, tanto melhor quanto antes isso começar; por outro lado, não se pode ser colaborador na instituição sem aceitar ser também estudante *perpetuamente* – e isso *de fato*, não como declaração demagógica – sem exceção para os cargos máximos ou idades propectas.
- Se podemos identificar na nossa experiência um período de aprendizado mais intenso, esse é provavelmente no triênio 17-18-19.

Gênero:

- Não é exagero dizer que se trata de um espaço de aprendizado de convívio intergêneros (masculino-feminino), incluindo nisso a fração homossexual de ambos os sexos presente em toda e qualquer amostra populacional.³
 - Isso não significa que todas as atividades, sempre, tenham que ter a presença de todos: é absolutamente natural e saudável que em dados momentos garotas tenham momentos em que conversam, convivem e elaboram sua experiência particular de serem garotas sem a presença de rapazes – e vice-versa.
 - Isso vale também para aqueles e aquelas que encontram em si uma identidade homossexual, os quais precisam tanto da oportunidade do convívio natural e não-discriminatório com o restante da comunidade quanto da possibilidade de elaborar entre iguais as peculiaridades de sua experiência.
- ... Naturalmente este assunto todo sugere mais reflexões e elaborações, as quais porém ultrapassam os objetivos deste trabalho.

Condições para participação:

- Interesse voluntário; aspiração pessoal por novos caminhos ou horizontes mais amplos.
- Casos que não se enquadrem na caracterização acima não estão necessariamente excluídos, mas carecem de consideração caso a caso. (Lembramos que não estamos aqui dando uma receita universal, e sim descrevendo o que temos feito. Não é impossível, p.ex., usar *elementos* da nossa experiência num trabalho de Liberdade Assistida, porém muito do que estamos dizendo não se aplicaria nesse caso, a começar pelo “interesse voluntário”, pelo menos no momento inicial).

Número de participantes:

- Para o conjunto da iniciativa: o total de participantes (‘alunos’+‘equipe’) não deveria ultrapassar um número que permita a todos se conhecerem pessoalmente (pelo menos pelo nome e outros traços básicos); alcançado esse limite, o mais conveniente seria ajudar a formação de novos núcleos.⁴
- Dentro de cada atividade específica, limitado por razões práticas: p.ex., para um grupo de aulas/discussões regulares parece conveniente um máximo de 15 a 20 – mas cada caso é um caso.

³ A recusa, que ainda acontece, em ganhar conhecimentos objetivos sobre esse fato (a naturalidade e onipresença da variação homossexual), embora compreensível devido a séculos de intenso preconceito social, é um obscurantismo (opção pela ignorância) que não pode de modo nenhum ser tolerado em educadores. E do mesmo modo como não se pode tolerar que, com base em suas opções religiosas pessoais, um educador se julgue no direito de discriminar alguém por cor, sexo ou qualquer outra característica, tampouco se pode tolerar que se julgue no direito de discriminar a variação de orientação sexual com essa base. Educadores-de-educadores precisam entender que é sua obrigação educar os professorandos para a compreensão de não há diferença real entre essas diferentes formas de discriminação, e educadores já formados que é *seu dever educar-se* quanto a isso (p.ex. com informação psicológica etc). Pois a única coisa que a sociedade tem o direito e o *dever* de não tolerar é a intolerância (cf. *Filosofia do Convívio*, em preparação).

⁴ Chegamos a esse critério há muitos anos e intuitivamente; tivemos depois a satisfação de vê-lo confirmado por recentes estudos estatísticos dos círculos espontâneos de amizades. Ver DUNBAR 2005, MANHART 2006.

Custeio:

- É *absolutamente essencial* neste trabalho (isto é: *jamais* opcional ou dispensável) que *seja aberto a todos os que desejarem*.
- Pelo menos 85% da população brasileira não dispõem de excedentes, além da sobrevivência *nos padrões da vida urbana atual* (isto é, p.ex. com eletricidade), para investir em tudo o que lhes falta para seu pleno bem-estar (p.ex. saúde) e desenvolvimento humano (p.ex. cultura).⁵
- Isso significa que no mínimo por probabilidade estatística a maioria dos interessados *não* poderá custear este tipo de contribuição ao seu desenvolvimento. Ou seja: as atividades precisam ser organizadas sem contar com o financiamento por parte dos alunos ou suas famílias.
- Mais: um curso regular pode requerer apoio para alimentação e transporte dos alunos, ou mesmo algum valor *pago a eles* em dinheiro, como bolsa – pois o curso lhes toma tempo em que, pelo menos teoricamente, poderiam estar trabalhando; *investir no futuro* não está ao alcance de quem diz, como o personagem de João Cabral de MELO NETO, “a vida de cada dia a cada dia hei de comprá-la”.⁶
- Por outro lado, a compreensão *da natureza dos custos* e das *responsabilidades humanas frente a custos* (não apenas financeiros) é um dos itens mais fundamentais da educação de jovens. Por essa razão, *como ato didático* é essencial conscientizar os alunos sobre os custos *das atividades* e...
- (principalmente nas atividades abertas) estimulá-los a contribuir para o custeio sempre que lhes for *realmente possível* (o que, advirta-se, *não é freqüente*, pois eles geralmente têm que contribuir com o orçamento familiar) – e mais ainda:
- investir numa consciência do dever moral de, havendo um dia alcançado condições, repassar a outros jovens como eles um apoio como o que estão tendo agora.

Como se vê, o grande desafio ao estabelecimento deste tipo de iniciativa é seu financiamento, pois:

- salvo exceções, **é um grave engano pensar que elas possam se auto-sustentar com produção**;⁷
- ao buscar-se apoio do Estado, esse geralmente tentará de imediato assumir o controle, matando a iniciativa civil ao impor seus modelos sem nem lembrar que até hoje eles funcionarem foi uma rara exceção – ou no mínimo por terminar substituindo essa iniciativa em lugar de apoiá-la (pois o Estado fez de si mesmo um fim, tomando as pessoas a quem devia servir como meios para si, e seus agentes quanto menos o entendem mais o reforçam);
- por outro lado, frente a financiamentos da iniciativa privada nos vemos não raro ameaçados por inconstância leviana (“não quero mais brincar...”), pelo puro interesse em marketing de imagem, ou pela transformação do que é *devolução à sociedade do produto social tomado de empréstimo* em um exercício de poder mediante a “generosidade”...

Mas isso tudo é assunto para outros estudos!

⁵ Ver 4.5, acima.

⁶ Fala de “Seu José, mestre carpina” quase ao final de *Morte e Vida Severina* (MELO NETO 1979).

⁷ Ver quanto a isso nosso artigo *Sustentabilidade, Trimemoração e Redes* - RICKLI 2004d, disponível em www.tropis.org/biblioteca

4.8. CONTEÚDOS I: CONVÍVIO E REENCANTAMENTO

Ao planejarmos os Programas para Jovens do Projeto OCA Mundi, listamos certos *conteúdos gerais mínimos* que deveriam estar presentes tanto nas atividades informais de convívio-educação quanto em futuros programas mais formalizados, e os organizamos em dois campos que levam de um para o outro perpetuamente, como numa lemniscata: **CONVÍVIO** e **REENCANTAMENTO**.

É importante acentuar que se trata de uma *base*, à qual podem e devem ser *acrescentados* outros elementos conforme conveniências circunstanciais, *não porém em substituição*. Por outro lado, nem tudo o que está relacionado a seguir já pôde ser posto em prática até o presente momento, ou pelo menos não no mesmo grau.

TEORIA E PRÁTICA DO CONVÍVIO (ÉTICA VIVA):

- viver com os diferentes próximos na vida cotidiana (p.ex. questões de gênero, raça, opinião etc.)
- “economia da fala” e a arte do diálogo⁸
- expansão da informação sobre diferentes culturas e modos-de-ser; sensibilidade antropológica
- participação global: internet
- participação global: inglês de comunicação para a Internet e conversação oral básica
- experiências de intercâmbio com os diferentes próximos ou distantes (p.ex. índios e visitantes estrangeiros)
- responsabilidade nos pequenos atos da vida cotidiana
- dialética liberdade-compromisso
- crescimento da responsabilidade: compreensão das relações econômicas e de trabalho
- crescimento da responsabilidade: manejo do lixo e outras práticas de responsabilidade ambiental
- crescimento da responsabilidade: paternidade e maternidade responsáveis e sócio-terapêuticas
- ajuda com o “convívio interior”: aconselhamento básico / encaminhamento para o apoio terapêutico adequado

REENCANTAMENTO:

POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DE TRANSCENDÊNCIA MEDIANTE...

- vivências de pensamento e de conhecimento vivos (em “cultura geral”)
- desenvolvimento da atenção e da percepção
- práticas corporais de movimento inteligente
- experiências ativas com as artes (criação / realização)
- experiências na apreciação de artes
- experiências perceptivas com a natureza
- ação prática intensa (empreendimentos)

Observar:

- Tal escolha de temas não é arbitrária: trata-se de uma resposta estratégica a nós (enlaces) críticos identificados tanto pela observação da vida diária quanto pela reflexão histórica, antropológica e sociológica sobre a realidade brasileira.

⁸ Ver sobre isso o artigo 5.

- O segundo campo (REENCANTAMENTO) não é “luxo”: seu objeto é uma função absolutamente vital da psique de todo ser humano, e constitui uma chave **para a prevenção e para a terapia dos primeiros níveis das dependências ou adições.**

4.9. CONTEÚDOS II: CIDADANIA UNIVERSAL

Em acréscimo a isso, começamos a desenvolver, como eixo integrador de todos os conteúdos, a noção de **CIDADANIA UNIVERSAL**.

Visto pelo ângulo mais simples, CIDADANIA UNIVERSAL é uma nova leitura do velho par “direitos e deveres”, os quais se mostram aqui como:

- (a) AUTO-VALORIZAÇÃO: descoberta do *direito* e da *capacidade* de uma participação plena na herança cultural humana (equivale a dizer: tudo o que a humanidade já produziu);
- (b) REONSABILIDADE, com ação local e consciência participativa mundial, frente ao ambiente, sociedade, paternidade e ética em geral.

Numa dimensão mais profunda, porém, podemos defini-la pelos cinco pontos abaixo, sendo que os verbos entre colchetes no início de cada item são operadores que transformam a simples CIDADANIA UNIVERSAL em uma **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA UNIVERSAL**:

- (1) [provocar a] percepção e consciência de estar inserido em uma rede de relações locais, regionais e globais – com outros seres humanos e instituições humanas, com o mundo natural, e com seu próprio mundo somático e psicológico –, relações, portanto, de natureza social, econômica, cultural, biológica e psicológica;
- (2) [provocar a] percepção e consciência de ser sempre um nó *ativo* dentro disso (isto é, com conseqüências ou efeitos), seja através de atividade ou de passividade, de aceitação ou rejeição, tendo ou não consciência disso;
- (3) [estimular a] disposição de assumir a responsabilidade pelos próprios efeitos inevitáveis nessa rede, começando por tentar aprender sobre as possibilidades de administrá-los;
- (4) [estimular a] disposição de ir além de apenas administrar o inevitável, emitindo criativamente, a partir de sua posição, efeitos positivos intencionais para toda a rede (iniciativa ou empreendedorismo social); buscar conhecimento e subsídios práticos para isso; desenvolver uma compreensão dos critérios e um agudo senso quanto aos limites éticos a tal direito de intervenção;
- (5) como caso especial do ponto 4: [estimular a] disposição de difundir (multiplicar) esta atitude de consciência-e-disposição, advertindo contra tentações como o sectarismo e a impositividade, e acentuando o poder do exemplo vivo.

Costumamos afirmar que **a construção dessa atitude precisa vir antes (ou no mínimo ao mesmo tempo) que qualquer treinamento ou atividade profissional para os jovens** – ou então estaremos “malhando em ferro frio”, como aliás a educação escolarizada vem fazendo há séculos.

E ainda: **a atitude de Cidadania Universal brota de uma percepção, com a mente e com o coração, da dignidade sagrada de todos os seres, e realimenta a fonte de onde brotou.**⁹

⁹ É provável que a expressão ao mesmo tempo mais abrangente e mais simples deste campo de idéias seja a da **organicidade universal**, na qual tocaremos ligeiramente em 12, pontos 3 e 4.2, e que será abordada mais amplamente no volume **Filosofia do Convívio**: da consciência, brotada do conhecimento ecológico, de sermos sempre partes de um organismos maiores (de modo literal e não metafórico; ver p.ex. a hipótese Gaia, LOVELOCK 1979) parte a consciência de que cuidar da saúde do corpo-todo de que se faz parte é a única forma *racional* de cuidar de si, pois investir em si com desconsideração do todo é *precisamente* a ação da célula cancerosa – uma ação sempre suicida no médio ou longo prazo. A

4.10. PASSOS ADIANTE

4.10.1. Os níveis 1 e 2 da educação

Olhando por ainda outro ângulo, podemos dizer que nos pontos 8 e 9 falamos de um NÍVEL 1:

- ÉTICA autônoma
- capacidade de empregar MÉTODO (no APRENDIZADO e na AÇÃO)
- capacidade de AUTOMOTIVAÇÃO

É a partir de um certo nível mínimo *nesses* itens que um aluno tem alicerce suficiente para colocar em cima de si um NÍVEL 2:

- qualquer treinamento profissionalizante
- qualquer atividade profissional
- participação na vida adulta em geral.¹⁰

A introdução do NÍVEL 2 sem suficiente preparo no NÍVEL 1 leva a uma espécie de seleção dos “naturalmente” mais aptos (freqüentemente devido a oportunidades prévias, como p.ex. o que é conhecido como “berço”), deixando a maioria mais uma vez numa espécie de quarto de despejo, enquanto se clama que “alguém tinha que fazer alguma coisa”.

Na educação convencional as coisas costumam vir em certa ordem que em si é lógica, porém não funciona no vivo, no orgânico. P.ex., primeiro aprender a escrever, depois ter acesso à beleza da literatura; primeiro aprender operações básicas, depois ser apresentado ao conceito de proporção. Vemos que o caminho é precisamente o oposto: é o entusiasmo com a beleza, percebida pela dupla via emocional e conceitual-sintética, que vai motivar na aquisição, mais trabalhosa, de capacidades analítico-operacionais.

Em outras palavras: sendo preciso ajudar com os “buracos” que a escola provavelmente deixou nas habilidades operacionais básicas de aritmética e de escrita, isso é parte do NÍVEL 2. *Não é base! Base é ética, sistema e motivação.*

Já operações de criação ou identificação de categorias, classificação, ordenação, reconhecimento e transposição de seqüências – não só em abstrato, mas com objetos físicos, sons etc. – essas, como estruturantes da capacidade lógica, fazem definitivamente parte do NÍVEL 1.

Fique claro que, ao falarmos aqui de “estruturação da capacidade lógica”, *não* estamos falando de crianças em idade pré-escolar: a grande maioria dos jovens e adultos brasileiros que conhecemos apresenta carências nesse sentido – e a partir desse tipo de trabalho vê brotar nova motivação e entusiasmo para se aventurar por outros níveis, teóricos ou práticos, do conhecimento.

Uma vez entrando pelos caminhos do trabalho e/ou profissionalização, é preciso também preparar para a realidade que se vai encontrar no mundo do emprego (ou do desemprego...) Entender as escolhas com que se defrontará, auto-administrar-se como *homo œconomicus*... isso não é assunto apenas para executivos e outros profissionais de nível superior, mas para toda pessoa às portas da vida adulta.

Não é *moral* ensinar um ofício qualquer a um jovem sem se importar com se ele vai saber ou *encontrar* o que fazer com ele por aí! Entender a crise mundial do emprego tradicional, as limitações do auto-emprego tradicional frente à concorrência das grandes corporações,¹¹ e o possível caminho na organização cooperativa entre pares – *isso tem que vir junto.*

relevância desta idéia está em seu poder de fazer coincidir utilidade e ética, interesse coletivo e interesse próprio, e de encontrar (nos termos da filosofia grega) uma continuidade entre *physis* e *nomos*.

¹⁰ Sem preocupação de rigor, temos feito uma relação entre nossos níveis 1 e 2 e os “4 pilares da educação” propostos pela Comissão DELORS (1998). Em resumo: APRENDER A SER e APRENDER A CONVIVER (educação existencial e ética, simultâneos), mais o APRENDER A APRENDER (educação cognitiva) correspondem ao nosso Nível 1; APRENDER A FAZER, ao Nível 2. A idéia aparece um pouco mais detalhada no ponto 3.2 do artigo 2.

¹¹ Alternativa, de resto, que só se abre a partir de um certo nível econômico mínimo que definitivamente *não é o chão* em nossa sociedade: quem tem o menor botequinho de certa forma *já é alguém* no bairro...

4.10.2. Alguns critérios para uma atuação pedagógica no nível 2

O que fazer, enfim, com nossos jovens que já passaram por um NÍVEL 1?

Quem sabe cada um já se sinta autônomo o suficiente para procurar novos caminhos sozinho... Mas e se quisermos, ou se eles quiserem, tentar ir mais um pouco adiante ao nosso modo?

Para começar é preciso desistir de trazer respostas prontas de fora: livros podem ter ajudado a aprender a ler realidade, mas nenhuma descrição já contida neles vai servir agora. No máximo estimular alguma inspiração, algum “clic”.

Também seria *profundamente ingênuo* chegar e “perguntar à comunidade local”: *o que é que vocês querem?* Antes de mais nada porque iriam imaginar que temos como oferecer qualquer coisa que eles disserem – se não por que os exporíamos ao incômodo de ter que responder? Em outras palavras: *essa pergunta precisa existir*, porém não assim, na forma de uma seqüência de palavras, e sim na forma de *meses* de convívio, observação, reflexão... Ouvir muito, mas só propor e expor quando for a sério, quando se estiver preparado para “bançar”.

Extremamente importante é pedir que todos façam uns aos outros o imenso favor que é *apresentar objeções...* e além disso apresentar *a si mesmo* todas as objeções possíveis e imagináveis... e só dar passos de implementação depois de ter-se havido com elas – aceitando algumas, derrubando outras, mas sempre encarando-as com seriedade. *Afinal, estamos trabalhando com VIDAS, com biografias humanas! Será muito, pedir que nos preparemos a fundo, em lugar de sair experimentando irresponsavelmente?*

Sobretudo, pode parecer estranho, mas... *não, não estamos aqui para “ajudar essa gente”*. Porque não há nada de bom, jamais, que alguém possa fazer por *essa gente*. Mas há uma coisa que *podemos* fazer de bom: sentar juntos e aprender a constituir um “*nós*” com “*essa gente*” – e com todas mais, todas as gentes, todos os seres. Só quando já não existir “*essa gente*”, mas apenas “*nós*”, é que nosso pensamento e ação terão chance de dar algum resultado positivo. O mais perfeito dos planos, se for aplicado “a *essa gente*” terminará sendo desrespeito, opressão, degradação.

4.10.3. Programas para educadores como nível 2

Há menos de um ano em um novo local de atuação, trabalhamos hoje na imagem de três programas com sentido profissional, ou “NÍVEL 2”, que seria prematuro comentar aqui; notamos apenas que em todos a organização cooperativa parece ser a chave que permitiria enfrentar desafios complexos de modo inovador.

A parte esses três, desde sua concepção inicial o Projeto OCA MUNDI prevê o desenvolvimento de PROGRAMAS PARA EDUCADORES – como já mencionado no ponto 4.3. Embora abertos ao público interessado em geral, temos observado que há uma forte tendência entre “*nossos*” jovens de quererem se capacitar eles mesmos para passar adiante o que vêm recebendo, de modo que esta viria a ser uma quarta possibilidade no NÍVEL 2.

Nada impede, aliás, que cursem programas visando outros campos, ou outras formações em outros lugares, e *em acréscimo* passem por um programa para educadores, pois na verdade todos *são* educadores vida a fora, assumindo-o ou não, e quanto melhores educadores se tornarem, melhora a sociedade será.

Creemos mesmo que **se um dia TODOS assumirem a responsabilidade de educadores e, ao mesmo tempo, a humildade de perpétuos aprendizes, aí será possível que as estruturas de poder desapareçam por si de tão desnecessárias, pois a humanidade inteira terá se tornado um sistema que se auto-administra tão naturalmente que nem terá que se preocupar com ter que se administrar.**

Naturalmente, pode ser que esse dia esteja distante, ou que permaneça perpetuamente como um horizonte ideal estimulando-nos à máxima evolução voluntária como indivíduos, como sociedade e como espécie. Seja como for, contribuir na construção de caminhos e na invenção de modos de caminhar *nessa direção* é sem dúvida a razão de ser da Pedagogia e da Filosofia do Convívio, e de todas as suas propostas e esforços teóricos e práticos. •

