

O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte — a construção da cultura pública.

Miguel G. Arroyo¹

*“As cidades são sistemas vivos, feitos,
transformados e experimentados
por seres humanos (...)
os cidadãos são as raízes da cidade”*

M. Castells

Resumo

Este artigo trata da questão do aprendizado do direito à cidade, como um dos elementos-chaves para a compreensão e vivência da cidadania. Tendo como foco central a cidade de Belo Horizonte, o autor busca situar, neste contexto e ao longo da história da cidade, as dimensões educativas dos movimentos, bem como, por outro lado, a constituição da cidade-cidadania que se dá nos contextos destes movimentos, particularmente naqueles movimentos-momentos relacionados à educação escolar.

Palavras-chave

Modernidade, cultura pública, direito à cidade.

Abstract

This article is about “the apprenticeship of the right to the city”, as one of the key elements to the comprehension and living of the citizenship. Focusing the city of Belo Horizonte, the author aims to put, in this context and along the history of the city, the educational dimension of the movements, as well as, on the other hand, the constitution of the city-citizenship that happens in the context of these movements, particularly in those movements-moments related to the school education.

Key-words

Modernity, Public Culture, Right to the City.

¹ Miguel G. Arroyo, Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG.

Nas comemorações do Centenário tem sido destacado que Belo Horizonte nasceu moderna, porque foi pensada e planejada no seu traçado, na distribuição e fluxo da população, na alocação dos serviços. Cidade marcada pela lógica do progresso, da razão, do universalismo. Mas qual o sentido em celebrar essa modernidade? Onde encontrar suas marcas? Qual a modernidade a celebrar?

M^a. Stella Bresciani (1992) lembra-nos que o início dos tempos modernos pode ser encontrado na capacidade política de acolher e incorporar os diversos sujeitos sociais como sujeitos de direito, independente de serem proprietários de bens. Organizar a sociedade como o lugar dos assuntos humanos é a idéia matriz de sociedade politicamente moderna, civilizada, através das lutas políticas e dos movimentos sociais. Pode ser esta a idéia matriz da cidade civilizada tornando-se politicamente moderna. Quando é capaz de incorporar as reivindicações e os direitos dos diversos grupos sociais. Podemos encontrar marcas desta cidade moderna na Belo Horizonte cotidiana? Qual a modernidade construída?

Supomos que a cidade não nasce moderna, mas se constrói moderna nos embates sociais e culturais. É um movimento que vai acontecendo na medida em que ela vai se tornando capaz de acolher e processar politicamente as reivindicações e lutas pelos direitos. Não foi essa a marca do início dos tempos modernos? A cidade torna-se civilizada, quando regida pela cultura do público. Essa cultura do público, do coletivo, da cidade civilizada, espaço social e político tem sido uma construção lenta e tensa.

Em que medida Belo Horizonte avançou no seu primeiro século nesta direção como espaço de assuntos humanos, de convívio dos seus cidadãos? A construção dessa cultura urbana pública não tem muito a ver com o movimento mais recente em prol dos direitos? Com a consolidação de leis, medidas e políticas públicas que protejam os cidadãos, que garantam seu direito a espaços e a serviços independentemente de serem proprietários de bens? É na passagem de uma

representação da cidade como mero abrigo, espaço de reprodução biológica das camadas populares para a cidade como espaço de igualdade, de convívio entre iguais que acontece a civilização da cidade.

Esta construção é recente. Sem desconsiderar reivindicações de décadas passadas, esse processo se intensifica da década de 70 para cá, quando se dá uma participação mais marcante dos movimentos sociais. Podemos afirmar que nas últimas décadas esse processo modernizador se acelerou e foi se consolidando uma nova sensibilidade política de dirigentes e cidadãos perante a função da cidade. Se a capacidade da política em acolher "os pobres" e processar as reivindicações das massas empobrecidas marcou o início dos tempos modernos, a capacidade política de Belo Horizonte de acolher e processar as manifestações "novas" e a nova consciência dos trabalhadores empobrecidos poderá significar que a cidade foi se fazendo moderna. Terá havido um avanço na construção de uma nova cultura urbana, mais pública? O que temos a comemorar?

Novas representações da cidade

A realidade social de Belo Horizonte tem se mantido bastante inquieta nos últimos vinte anos: manifestações coletivas de vários setores têm ocupado os espaços públicos, as ruas, as praças. Tensões e reivindicações destacadas pelos meios de comunicação sobre saúde, transporte, terra, educação, segurança. Às vezes essas manifestações não têm caráter reivindicativo. São eventos que atraem a presença da população nas ruas, praças, espaços públicos, nas eleições, comícios, festivais. Manifestações que deixam marcas na consciência social, que trazem à tona questões contemporâneas da democracia, de igualdade e diversidade, da cidadania, da função social do espaço urbano, da gestão do público, dos direitos da mulher, do trabalhador, do negro, dos meninos de rua. Trazem à tona um espectro renovado de questões e representações sobre sua condição de sujeitos da cidade moderna. Novos grupos deixa-

ram de ser atores menores na trama urbana: trabalhadores, professores, profissionais da saúde, da limpeza, mulheres, negros, crianças e adolescentes, trabalhadores de rua. Como nunca antes, todos eles marcaram sua presença na cidade.

Os setores populares submetidos à rotina da reprodução da sobrevivência, fechados por décadas nesse estreito círculo das necessidades mais prementes, submetidos a um estilo de política clientelística, esses setores vão crescendo como membros de grupos, se associam, reivindicam, discutem politicamente suas condições de vida e buscam canais de representação na condução dos serviços e espaços públicos. Vão redefinindo a política clientelística. Pressionam por uma política de cidadania. As camadas silenciadas por décadas, distanciadas dos modernos espaços urbanos e das festividades do poder deixam ouvir sua voz na sua cidade. Seriam os anúncios de uma Belo Horizonte politicamente mais moderna, civilizada?

Quando a cidade e a política urbana conseguem incorporar e processar essas pressões pela cidadania as velhas reivindicações se politizam e começam a ser pensadas numa nova lógica, nova cultura. Onde as demandas de serviços se constituem em processos políticos para articulação de direitos, para construção de espaços humanos para os humanos, para a produção digna da existência, da cultura, das culturas, das histórias sociais e culturais de cada coletivo de cidadãos.

Essa inquieta vida social mexeu em valores, concepções, identidades de grupos, nas representações da cidade e de seu papel social. Teria feito avançar uma nova cultura urbana? A cidade e seus cidadãos estariam se formando e transformando nessa dinâmica social? Estariam construindo uma nova mentalidade e consciência coletiva? Qual o peso pedagógico dessa dinâmica sócio-cultural de que Belo Horizonte foi palco no final de seu primeiro centenário?

Está subjacente a essas questões o suposto de que a dinâmica urbana, as mudanças demográficas, econômicas e políticas (a eleição democrática de governos populares), as formas de ocupação

do espaço e sobretudo os fenômenos de protesto social, a mobilização cultural agem como formadores de novos valores, percepções, nova consciência cívica. Educam os cidadãos e a própria cidade. Educam os dirigentes, invertendo as prioridades das políticas urbanas e o próprio estilo de governar.

Supomos que o processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo é educativa ou deseducativa, forma novos padrões de conduta, civiliza ou embrutece, dependendo das virtualidades humanizadoras ou desumanizadoras inerentes às formas de produção da existência a que a cidade submete seus habitantes. Quando governos ou coletivos fazem avançar o caráter humano das formas de produção da existência e de gestão do público, estão sendo educadores do direito à cidade. Consolidam uma nova cultura urbana. Este processo, no entanto, é tenso, colide com a cultura privada, o aprendizado do direito à cidade passa por esse embate cultural.

Cultura Privada, Cultura Pública

Henri Lefebvre (1968) e Manuel Castells (1983) nos têm lembrado que há uma relação estreita entre a cidade e os cidadãos. Não há cidade sem cidadãos e nem cidadãos sem cidade. Só podemos entender estes e aqueles em uma relação mútua, tensa. Quando os cidadãos se mobilizam para transformar a cidade, essas relações se tornam mais explícitas. Transformar os interesses e os valores sociais presentes nas formas e funções de uma cidade historicamente determinada é uma tensão cultural pelos valores e interesses que regem a produção do espaço, dos serviços e sua ocupação. Uma tensão entorno da cultura que legitima formas e funções urbanas.

Os movimentos cidadãos terminam explicitando as formas espaciais, as funções econômicas, as instituições políticas e o significado cultural do processo de urbanização. Que valores, que lógica governam a

produção das cidades modernas? Os movimentos cidadãos se contrapõem a esses valores e a essa lógica? Explicitam um novo significado cultural para a cidade?

A vida urbana tem sido denunciada por estar regida por valores privados e não por valores coletivos. As condições de vida e os valores que regem a existência nas cidades modernas não levam ao isolamento? Leandro Konder (1994) lembra que Marx, descrevendo o movimento dos londrinos na rua, escrevia: "*(...) a brutal indiferença e a insensibilidade do isolamento com que cada um se concentra em seus interesses privados (...) o egoísmo empobrecedor constituem um privilégio básico da sociedade atual, em nenhum lugar se manifesta tão desavergonhadamente esse princípio e com tanta desenvoltura como na multidão da cidade grande.*"

M^a Stella Bresciani (1994) tem mostrado que a visão negativa da cidade, a avaliação tenebrosa do potencial destrutivo das massas urbanas e o emaranhado das metáforas elaboradas para expressar esses medos desde o século XIX têm se mantido como uma constante no discurso sobre a cidade. Até hoje o quadro que os meios de comunicação descrevem, e noticiam cada dia a respeito da vida nas cidades, confirma essa cultura urbana que introjeta em cada morador valores de isolamento. Os conflitos, a violência, a extrema pobreza dos trabalhadores em contraste com a extrema riqueza de poucos e sobretudo a ineficiência dos serviços públicos, tudo obriga ao reforçamento da cultura privada que está tão enraizada em nossa tradição política.

A lógica de ocupação do solo é regida pela especulação imobiliária, pelas leis do mercado, pelo valor financeiro da terra. Os interesses privados governam a cidade e terminam por governar os seus moradores e a cultura urbana. Essa lógica é proclamada como garantia do progresso. Até o planejamento dos órgãos governamentais tem se submetido frequentemente a essa lógica privada na ocupação do espaço e na alocação dos serviços públicos. Como pode avançar a cultura do público nessa resistente cultura urbana governada por valores priva-

dos? A experiência urbana estaria reforçando o imaginário social que considera o *privado* como mais eficiente, mais confiável do que o *público*. O público não está legitimado na nossa cultura social. É um campo a ser usado a serviço dos interesses privados. Tudo parece nos levar a concluir que a experiência de vida da multidão amorfa dos transeuntes de rua, nas grandes cidades, reforça a cultura privada e dificulta a construção de uma cultura do público.

Um olhar superficial e desatento sobre o cotidiano da vida urbana nos levaria a essa conclusão de que não há lugar para outra lógica na construção das cidades. Entretanto é possível outro olhar e reconhecer que elas permitem que indivíduos e coletivos sociais vivam uma experiência, dura sem dúvida, mas estimulante para lutar por espaços coletivos. A experiência urbana cria possibilidades novas de encontro, de comunicação, de confronto de condições de vida, e conseqüentemente de construção de uma consciência mais universal de igualdade, diversidade, liberdade, enfim de direitos humanos. Leandro Konder (1994) pondera que a cidade se tornou, desde o Renascimento, cada vez mais decisivamente, a matriz das principais tendências da cultura moderna e contemporânea. A cidade não engendra automaticamente a cidadania, mas passa a ser o lugar onde pode ser travada com melhores possibilidades a luta pela efetivação da cidadania e da cultura pública.

Guiados para esse olhar, poderemos nos voltar para os elementos dinâmicos formadores de uma cultura do público, do direito do cidadão à própria cidade. Que sinais podemos desvendar dessas potencialidades transformadoras da cultura pública, na dinâmica de nossas cidades?

O campo da educação e a cultura pública

Limitamos nossa reflexão ao campo da educação, suas propostas, reivindicações e avanços. Partimos do suposto de que nesse processo amplo de aprendizado do direito à cidade, de ampliação e consolidação de uma cultura urbana

mais pública, o dinamismo havido no espaço da educação tem sido um fator significativo de humanização.

Há um consenso de que a escola é educadora da cidade. Como isso acontece? A primeira resposta, a mais fácil, seria pensar na escola formando cidadãos ordeiros, instruindo as crianças, inculcando nelas hábitos de cooperação, de higiene, de convívio social para garantirem, quando adultos, a ordem e o progresso da cidade. Da escola tem-se esperado essa função moralizadora e instrutiva, sobretudo quando é pensada para os setores populares.

Desde o século XIX, a escolarização das massas urbanas tem sido pensada como uma instância de moralização para reverter o medo das elites, aliviar a avaliação temerosa de seu potencial destrutivo. Pensa-se na escola como antídoto para a violência das massas urbanas. "Cada escola que se abre, uma cadeia que se fecha" diz o ditado que sintetiza essa visão. Será por aí que a escola educa o direito à cidade e torna esta mais civilizada?

A história de mais de um século de expansão da escola urbana mostra como é precária essa função moralizante da escola. Por quê? Porque os valores que ela inculca nem sempre são os valores da sociedade. Tem pouca força educativa inculcar valores de igualdade a crianças que padecem no seu dia-a-dia a desigualdade, os preconceitos de raça, gênero, classe: inculcar valores de cooperação numa cidade regida por valores competitivos e excludentes.

Temos de reconhecer que as "boas" lições moralizantes, que a escola transmite às crianças como cooperação, ecologia, ordem, higiene, têm sido pouco eficientes para se contrapor às lições e valores privados que a cidade inculca e que terminam se impondo como os valores e saberes que regem as condutas dos adultos na conflituosa sobrevivência urbana: os valores da concorrência, da primazia do privado sobre o público, do salve-se quem puder no trânsito louco, da ocupação privada do espaço, da destruição da natureza, etc.

Os educadores, a sociologia da educação e a pedagogia já perceberam os limites dessa função moralizante esperada

da escola e têm buscado novos vínculos entre a escola e a cidade. Nas últimas décadas a preocupação por adestrar as massas urbanas, por formar o trabalhador ordeiro vem sendo substituída pela preocupação em formar cidadãos conscientes de seus direitos e críticos frente à injustiça, à desigualdade, à exclusão, aos preconceitos sociais que sofrem. Foram redefinidos currículos, livros e material didático. A postura dos professores é cada vez menos moralizadora e mais científica, explicativa e indagadora frente à realidade. A origem social dos professores mudou, e sua consciência política também, o que não deixou de condicionar sua visão da cidade e da ordem social. Sua sensibilidade pedagógica está mais próxima da formação de cidadãos críticos e da consolidação de uma nova cultura urbana. Os próprios professores mostraram sua nova consciência dos direitos.

A escola está passando por processos sérios de renovação de sua função social. Tenta acompanhar a dinâmica cultural da sociedade. Pretende dar conta dos avanços democráticos, incorpora novos valores de igualdade e de respeito às diversidades culturais. Torna-se uma instituição de inclusão social de apropriação de cultura. Na Rede Municipal de Belo Horizonte foram incentivadas as experiências inovadoras das escolas, dos professores e das famílias. O Programa Político-Pedagógico da Escola Plural, no governo popular do prefeito Patrus Ananias, colocou como preocupação central fazer com que a escola se encontre com a função social e cultural que a sociedade democrática moderna espera dela. Uma proposta ousada para Belo Horizonte no final de seu primeiro centenário. Uma tentativa de sintonizar a escola urbana com os esforços da cidade, para acolher e incorporar todos os seus moradores na sua diversidade: como sujeitos sociais e culturais, como cidadãos de direito.

Na medida em que se reorganiza a escola como lugar de assuntos educativos, ela se renova como espaço humano de inclusão e não de exclusão social e cultural. A escola está se redefinindo para ser um tempo digno de vivência da infância cidadã. Está preocupada não tanto

em formar para cidadania futura, mas em potencializar a vivência da cidadania no presente, para as crianças, jovens, e adultos, professores e funcionários que nela convivem.

Temos de reconhecer que nestas últimas décadas a escola pública vem se tornando cada vez mais pública, tendo um papel relevante na consolidação de uma cultura do público.

Esse movimento de renovação pedagógica pode fazer com que a escola, no seu cotidiano, seja uma instituição educadora do direito à cidade. Esse moderno movimento tem levado à prática cotidiana de nossos professores a cumprir de maneira mais consciente e eficiente esse papel: educar os cidadãos, possibilitar a vivência digna da cidadania, para crianças, adolescentes e jovens.

Podemos avançar e pensar se o campo da educação escolar tem-se somado aos movimentos cidadãos, tem-se mostrado à cidade e tem feito avançar a cultura do público, para além das lições de cidadania que são dadas às crianças nas salas de aulas.

Iniciamos a nossa reflexão destacando o caráter educativo do movimento social urbano, das ações e gestos coletivos. A escola educa a cidade e os cidadãos quando se conecta com essa dinâmica urbana.

É neste campo que pensamos também a escola, a comunidade escolar, os seus profissionais como formadores de novos valores e nova cultura urbana, por meio de suas lutas pela educação, pelos espaços públicos, pelo direito à cidade. O peso educativo das lições aprendidas na escola quando crianças depende do avanço de uma nova cultura urbana, de uma nova cultura dos direitos: escola e cidade se reeducando mutuamente.

Nos últimos vinte anos, o campo da educação escolar tem sido um dos mais dinâmicos. Tem-se projetado na cidade, nas suas ruas e praças. Tem sido notícia e provocado confronto. Tem redefinido estilos de governo e as políticas e sua lógica. Tem-se tornado fronteira na construção de uma nova consciência e representação da cidade e do público. A esco-

la saindo dela mesma, projetando-se na dinâmica da cidade, participando das tensões sociais, políticas e culturais teve um papel relevante na educação da cidade, na sua modernização política e cultural.

Entre outros campos, saúde, transporte, terra, na educação se instalou a tensão, o dissenso na capital das Minas Gerais, tão marcada pela conciliação e por estilos de cultura política que tanto embassaram a cidadania, a igualdade de direitos, a cultura pública.

Tentamos refletir sobre o papel da educação escolar no aprendizado do direito à cidade em torno de dois fatos marcantes nas últimas décadas: as lutas dos professores organizados e o movimento reivindicatório popular por escolas, ampliação de séries, condições materiais, merenda, biblioteca, professores, material didático, mais verbas...

Modernizando a cultura urbana

As lutas populares por educação em Belo Horizonte e a participação dos professores nesse movimento têm sido pesquisadas e registradas em vários estudos².

Na paisagem urbana de Belo Horizonte nunca faltaram as presenças incômodas, freqüentemente reprimidas e silenciadas, de diversos sujeitos sociais que reivindicavam novos ou mais dignos serviços urbanos. Nas últimas décadas essas presenças se tornaram mais freqüentes, mais visíveis e mais radicais em suas reivindicações. Entre essas presenças se destacaram os funcionários públicos e, entre eles, os professores da educação pública, as associações comunitárias, os movimentos étnicos. Em que medida contribuíram para a construção de uma cultura urbana do público? Fizeram esses sujeitos sociais avançar o aprendizado do direito à cidade?

Podemos responder ponderando alguns pontos. *Primeiro ponto*, o aprendizado do direito à cidade avançou na medida em que a cidade foi exposta ao público. Os moradores descobriram o verdadeiro rosto de sua cidade. Esse se tor-

² Ver nesta publicação o texto de GIOVANETTI, M. A. e COSTA, M.C.).

nou exposto ao debate e à crítica pública. As manifestações freqüentes dos professores e de outros grupos urbanos agiram como um espelho no qual a própria cidade teve de se contemplar com agrado ou desagrado. Como coletivo. Como cidade. Este debate da cidade sobre ela mesma não teria sido a maneira pedagógica de constituir uma cultura pública?

Nesse debate público travado nos meios de comunicação, nas ruas e praças, a cidade foi redefinindo sua auto-imagem, ao menos a imagem que o discurso oficial apresentava sobre Belo Horizonte: cidade-jardim, cidade-oportunidade, cidade-moderna. Os movimentos sociais — o movimento dos professores especificamente — confrontam essa imagem e mostram a cidade-problema... Problemas de moradia e transporte, de emprego, de infra-estrutura básica, de serviços elementares de saúde e educação, de preconceitos e exclusão. O planejamento urbano foi sensível a esses problemas e tentou administrá-los na lógica de uma racionalidade mais econômica do que social. Muitos dos problemas foram deixados à mercê das possibilidades de cada imigrante, de cada família, de cada grupo social e da lei do mercado e da exploração imobiliária. Eram mantidos no campo do privado e do mercado.

Dos anos setenta para cá, a cidade teve manifestações diversas de inconformismo e pressão social. Vários movimentos trazem à tona seus problemas em outra perspectiva. Mostram que eles são coletivos, são da cidade e não privados. São politizados, passam a ser expostos em praça pública, mostrados aos transeuntes anônimos, aos governantes pelos próprios sujeitos que os padecem.

Os meios de comunicação contribuíram para tornar os problemas mais expostos ao olhar coletivo. É um processo de grande força educativa e por isso a tentativa de ocultá-los, equacioná-los em gabinetes ou relegá-los ao âmbito do privado vai sendo questionada. Os problemas foram mostrados como públicos, coletivos, exigindo soluções do público e na lógica do público. Foram levados ao campo da política.

Nessa nova lógica pública e política a cidade foi exposta e repensada, criticada e denunciada: mudou sua auto-imagem. O campo da educação, seus profissionais contribuíram significativamente para essas mudanças? Foram educadores da cidade.

O *segundo ponto* que merece ser destacado é que *a cidade passou a ser discutida e avaliada como espaço de direitos*. O rosto da sua cidade que a mulher, o homem da periferia vivenciavam em traços desconexos no seu bairro, vila, moradia e trabalho, é reconstruído não como uma consequência inevitável do rápido crescimento urbano, da migração descontrolada, da falta de recursos, das leis de mercado, mas sobretudo como uma consequência das relações sociais e de poder, da concentração da renda, da falta de vontade política, dos valores que regem as políticas governamentais, da cultura excludente...

Os novos sujeitos sociais trazem os problemas da cidade, suas causas e seu equacionamento para outra lógica: a lógica dos direitos, da igualdade e diversidade, da inclusão social e cultural, da democracia. Apenas trazidos os problemas a este campo é possível equacioná-los a partir dos valores da cultura do público. Neste campo, os cidadãos não se conhecem apenas como consumidores de serviços, de espaços, mas como sujeitos de direitos. O olhar sobre a cidade, sobre os serviços públicos e sobre os cidadãos dá um salto de qualidade.

Temos de reconhecer que este foi um avanço significativo das últimas décadas. Um tempo em que a cumplicidade social e política com a indignidade de vida urbana é desmascarada pelos próprios sujeitos urbanos que a padecem. A repressão freqüente, por vezes brutal, não era pelas reivindicações que traziam os movimentos cidadãos, mas pela ousadia de desmascarar essa cumplicidade social e política, pela ousadia de tentar politizar e publicitar problemas despolitizados e mercantilizados. A lógica dos direitos é mais incômoda e revolucionária do que a racionalidade do mercado. O tempo deste não coincide com o tempo dos direitos.

O aprendizado do direito à cidade é mais perigoso do que o aprendizado

das primeiras letras, das noções elementares de ciências, de ecologia, sexualidade, educação para o trânsito... Teriam os professores extrapolado sua função pedagógica? Não seria mais aconselhável que se preocupassem com a qualidade total de sua prática na sala de aula? Que preparassem seus alunos para passar nas provas de gramática e contas? Que gerissem eficientemente os minguados recursos da caixa escolar? Que fossem gestores eficientes das demandas dos clientes da escola? Que ensinassem aos seus alunos lições de ordem e submissão?

Nas últimas décadas, os professores avançaram como profissionais do saber e da cultura, nas salas de aula, fizeram avançar a escola em qualidade social e cultural mas ousaram plantar sua cátedra nos espaços da cidade e contribuir no aprendizado do direito à cidade, na construção de uma nova cultura urbana, afinal não são eles profissionais da cultura? Estão onde devem estar, no seu papel social e cultural. Educam os cidadãos, agindo eles mesmos como cidadãos.

Terceiro ponto que podemos destacar, o debate e confronto em torno do *uso e da ocupação privada do público*. A dinâmica social havida nas últimas décadas em muitas cidades brasileiras, onde novos sujeitos entram em cena, coloca em debate não apenas o direito ao acesso aos serviços públicos mas sua ocupação pública. A questão posta é de quem é a escola, o posto médico, o transporte, a segurança, a água e esgoto, a energia elétrica, os espaços culturais; quem os ocupa; quem se apropriou do público, do Estado, dos recursos públicos.

Os movimentos sociais tiveram posturas diversas diante dessas questões. Frequentemente apenas reivindicavam o acesso aos serviços e recursos, sem questionar sua ocupação e os ocupantes. Durante décadas, os ocupantes eram usados como mediadores para que os serviços e recursos chegassem aos bairros e vilas. O povo teve de apelar para os ocupantes do público, os partidos, os políticos, o cabo eleitoral, as instituições assistenciais. Teve que pagar com seu voto e suporte político para receber em troca um bem público (M. Sposito - 1984).

No campo da educação se avançou além dessas barganhas. As comunidades escolares, as associações de bairro e sobretudo os professores e servidores passaram a questionar a gestão dos bens públicos, a ocupação privada da escola por "proprietários" externos ao magistério e a comunidade escolar: políticos, partidos, tecnocratas... Esse movimento pela autonomia e gestão democrática da escola trouxe uma contribuição significativa na construção de uma nova cultura pública. Trouxe à tona uma questão central em nossa tradição política: a apropriação privada do público e seu gerenciamento na lógica dos interesses privados. Questionou essa tradição e apontou para a afirmação da escola como terreno público, da comunidade escolar. Os professores tiveram um papel central neste processo, somando com os pais, alunos, funcionários e com as associações comunitárias.

Desde o Império a criação das cadeiras de instrução, depois na República das escolas, dos grupos escolares, a nomeação de delegados, diretores, professores, funcionários foram manipuladas nos mecanismos de composição e articulação do poder central com os poderes locais. Nas últimas décadas, os professores e a comunidade escolar reivindicam a escola como um terreno educativo. Se apropriam desse terreno e plantam a bandeira da autonomia. Reocupam essa terra e a demarcam como espaço social com uma função sócio-cultural definida. Sem dúvida, um fato de maior importância na configuração do público e na construção da escola pública.

É importante constatar que a dinâmica havida no campo da educação escolar não se limita a reivindicar construção de escolas nos bairros e vilas, nem requer ampliação de séries, melhoria das condições físicas, do material escolar, da merenda, etc.. As reivindicações situam-se também no terreno da gestão democrática da escola como um serviço público, um bem coletivo.

Os debates e confrontos havidos com os governos por formas mais participativas de gestão da universidade, da escola, dos centros de formação, da distribuição dos recursos públicos têm sido uma

constante nos últimos quinze anos nas cidades brasileiras: eleições diretas para reitor, diretor, colegiados, coordenação pedagógica, elaboração de projeto político-pedagógico das escolas, orçamento participativo, gestão da caixa escolar, conselhos de classe, reforma dos regimentos escolares, conselhos populares de educação... Em todos esses debates e conquistas, participaram os professores, os pais, os alunos, associações e lideranças comunitárias. A escola foi reocupada pelos sujeitos que nela estudam e trabalham. Um movimento novo desconhecido de nossa tradição política tão marcada pela ocupação privada dos serviços públicos.

Espaços públicos ou reprivatizados?

Estamos trabalhando a idéia de que o campo da educação tem-se constituído em fronteira de luta pelos direitos, contribuindo para uma modernização da cultura urbana. Uma cultura que põe como central o trato da educação e dos serviços urbanos como direitos, como espaços públicos, de igualdade, de inserção social e cultural dos diversos grupos sociais.

Não faltarão dúvidas sobre esta análise. Não seria mais acertado olhar todo esse processo de oposição, lutas, reivindicações no campo da educação e da cultura, apenas como reações corporativas dos professores e funcionários e conseqüentemente anti-modernas, distantes de uma cultura do público, dos direitos? Não estaria sendo apenas reproduzida a velha política dos interesses privados pelo corpo dos profissionais da escola? Essas questões estão postas nos meios de comunicação, nas comunidades escolares e no interior da categoria do magistério. Mostram que o embate sobre o caráter público ou privado dos serviços urbanos está posto e promete tensões ainda não equacionadas. O fato dessas questões estarem postas no debate é sinal de que há sensibilidade sobre o caráter privado ou público da escola.

Poderíamos retomar a acusação que se faz aos professores de terem conduzido suas lutas movidos por objetivos meramente corporativos: salários, estabilida-

de, condições de trabalho, etc.. Essa postura corporativa teria mantido o campo da educação na lógica do privado e não teria contribuído para o avanço de uma cultura do público. O que teria acontecido seria uma ocupação da escola e dos recursos da educação pelos professores como sua propriedade. Em suas formas de luta, eles não terminaram por submeter o direito popular à educação e ao tempo de escola dos cidadãos aos seus interesses privados? Os professores, com suas formas de reivindicações, não têm ameaçado anos letivos, férias, calendários, tempos de aula e conseqüentemente o direito ao saber e a cultura, sobretudo das camadas populares? Avançaram na consciência de serem profissionais do público, dos direitos? Vêm a escola como espaço social ou se fecharam na tradicional luta privada e corporativa por suas necessidades?

Estas questões têm sido postas em relação a outras categorias de trabalhadores que atuam em serviços básicos como transporte, água, energia elétrica, gás, limpeza urbana, saúde, segurança. Pensando especificamente nas dimensões que estamos destacando neste texto, a construção de uma cultura do público, poderíamos levantar algumas reflexões.

Quanto à crítica de que em realidade a escola pouco teria avançado como espaço público, pois apenas mudaram os "proprietários" que a usam para seus interesses privados, antes a vereador, o poder local, o deputado mais votado, o partido no poder... e agora os professores, deveríamos pensar que as tensões em torno da gestão da escola e esse processo de desocupação/reocupação propiciaram um debate sobre quem tem direito a esse espaço social e cultural. Afinal, de quem é essa terra da escola? Por que foi sempre apropriada para interesses não educativos? Que interesses tinham os grupos dirigentes para mantê-la sob seu controle, deixá-la abandonada, improdutiva, sem cumprir sua função social? O fato de que estas questões tenham estado no debate por mais de uma década é inovador. Significa um avanço. Essas questões não se esgotaram, prometem confrontos, o que é positivo para a construção de uma nova cultura democrática.

A postura dos professores que coincide com as demandas das comunidades por serviços escolares de melhor qualidade teve e tem o mérito de trazer ao debate urbano a função social da escola, os usos e abusos que dela sempre se fizeram o caráter privado de verdadeira ocupação em que ela se manteve durante décadas. Desse debate se passou facilmente a questionar a ocupação privada dos recursos e serviços públicos, do público e do Estado.

Não podemos ignorar a relevância pedagógica desses debates e embates sobre quem são os donos do público nestas décadas na cidade. Não se pode ocultar ingenuamente essa relevância pedagógica na construção de uma cultura pública, pichando de corporativos os professores e funcionários, principais sujeitos desse embate. O processo vivido na construção dessa cultura mostra que ela não foi concluída, que a questão central: "quem são os donos da escola", levaria à questão mais funda, o público pode ser privatizado? Poderá ter donos? Esse debate permitirá a consolidação da escola pública, desde que seja assumido no interior da categoria dos seus profissionais. A cultura profissional tem raízes nos valores sociais e políticos marcados pela lógica privada. Podemos apenas ter mudado de ocupantes ainda desprovidos de uma visão do público e da escola como espaço de direitos. Até onde avançou o corpo de professores, em suas lutas, nessa construção de uma cultura profissional da escola como espaço público? Da educação como direito? Estas questões não podem ser escamoteadas. Exigem um posicionamento político, não corporativo. Enquanto a escola tenha donos, não importa quem eles sejam, não será pública e democrática.

Nos congressos de professores e nas associações de pais estas questões estão sendo debatidas. Há consciência de que a cultura profissional tem muito a avançar para se tornar mais pública. Não podemos deixar de reconhecer que há distâncias e avanços significativos entre a lógica social e política que moveu os tradicionais ocupantes da escola, as elites conservadoras, e os novos "ocupantes": os profissionais da educação, as famílias e comunidades. Estes últi-

mos têm outro enraizamento social, outra concepção de sociedade, de Estado e dos direitos. Sem dúvida que suas concepções não são unânimes nem quando a categoria se apresenta coesa em suas reivindicações. Os novos ocupantes da escola pública, como sujeitos sociais e culturais, carregam para suas lutas concepções e interesses nem sempre públicos. Mais recentemente, novas tensões estão se manifestando no campo da educação escolar. Os professores avançaram na consciência de seus direitos, pressionam por condições de trabalho e valorização profissional. Os setores populares também avançaram, e muito, na consciência do direito à escola, a recursos públicos, a mais tempo de cuidados e educação para seus filhos. O avanço desses direitos tem sido coincidente. Mas esses direitos têm chegado a impasses nas administrações públicas, no repartido dos recursos públicos, no equacionamento dos tempos. Como administrar democraticamente direitos legítimos, nem sempre coincidentes? A escola continuará sendo uma fronteira avançada da luta por direitos. Não esperemos que haja sempre coincidência de interesses no interior da própria comunidade escolar.

Entretanto temos que reconhecer que o fato de ter sido questionada a prática tida como inquestionável do direito das elites conservadoras a ocupar os espaços públicos e o Estado a seu serviço é um grande avanço na construção de uma nova cultura do público. Neste avanço, a escola, seus profissionais e os setores populares contribuíram questionando o título de propriedade privada de um espaço tão central nas modernas sociedades democráticas. Por extensão, terminaram questionando os velhos valores políticos da apropriação privada do público. Sem o questionamento e superação dessa velha cultura, será difícil avançar na construção de uma nova cultura urbana.

O direito a condições de humanidade

A acusação de que o movimento dos professores e outros movimentos sociais se mantêm na defesa de interesses privados e corporativos pode ser ainda

repensada sob outros ângulos. De fato os grupos sociais mais reivindicativos, entre eles, professores e funcionários, agiram premidos pela sobrevivência diante da situação de exclusão social, de desemprego, salários indignos, instabilidade, ausência de concursos, contratos temporários, condições péssimas de trabalho... Lutar por condições humanas de vida, de sobrevivência é lutar por direitos, inclusive, pelo direito à educação, à cultura e à cidadania. Essas motivações seriam menos dignas? Pré-políticas?

Por trás da acusação feita aos professores, médicos e outras categorias de privilegiarem reivindicações ligadas às condições materiais e não à qualidade da educação e da saúde, à qualidade de vida dos cidadãos, há uma visão abstrata dos direitos de cidadania e do direito à cidade. Uma das contribuições dos movimentos sociais tem sido desmascarar esse tratamento abstrato dos direitos e da democracia, mostrando que eles passam pela materialidade, pelos processos concretos de produção e reprodução da existência. No caso da educação, como garanti-la sem uma base material, sem espaços físicos, salários, estabilidade profissional, tempos de qualificação, trabalho coletivo, material didático, merenda, tempo de não trabalho para a infância, etc.?

O direito real à educação e à cultura, como à saúde, segurança, cidadania, enfim, supõe condições materiais, espaços e tempos para sua produção. O direito à cidade se concretiza na humanização dos espaços e da materialidade em que se dá a vida humana. Essa é uma dimensão central no aprendizado do direito à cidade. Até agora vínhamos destacando os aspectos culturais, a mudança de valores, representações, identidades. Mas a cidade são espaços e estruturas. O direito à cidade passa pela reapropriação desses espaços, por transformar as estruturas espaciais. A ênfase dos funcionários públicos em reivindicar condições materiais, permitiu politizar e dar concretude ao direito à cidadania e à democracia... Politizar a centralidade das condições materiais, que inviabilizaram por décadas a construção de um sistema escolar e mantiveram a edu-

cação universal como um direito retórico, sempre proclamado, mas sempre adiado e inviabilizado por falta de base material dos educandos, educadores e das escolas.

Sem dúvida, um salto de qualidade no trato dos direitos e do público. Têm sido os movimentos sociais os críticos mais agudos da democracia e cidadania abstrata e os que mais tem contribuído na construção da cidadania concreta. Temos que reconhecer que o dito "corporativismo" permitiu trazer as políticas urbanas para essa concretude, para esse tecido material no qual se tecem as vivências humanas ou desumanas dos cidadãos. A retórica sobre os direitos, sobre a importância da escola para a democracia e o desenvolvimento, se não foi abandonada, perdeu bastante confiabilidade. O direito à cidade foi situado no que é mais constitutivo da vida urbana: o espaço, a materialidade. Um grande avanço.

Poderíamos dizer que a centralidade dada pelos movimentos sociais às condições materiais de produção da existência questiona também a concepção progressista de cidadania e de pertencimento e participação na cidade. Referimo-nos a uma concepção que tem insistido e quase reduzido a cidadania ao domínio da consciência crítica ou de saberes argumentativos e críticos para a participação. Os diversos grupos que se manifestaram nas últimas décadas afirmaram outra concepção de cidadania como direito à vivência digna da existência. Digna nas condições materiais, na moradia, no transporte, no trabalho, na escola, na infância, na juventude, na vida adulta... Mudaram a ênfase. A função da escola não ficou reduzida a formar um cidadão imbuído por uma opinião e um conhecimento crítico, mas um cidadão interessado em desfrutar de uma qualidade de vida mais humana. Uma concepção e prática de cidadania menos intelectualizada, e mais colada à diversidade de experiências pela transformação das condições de vida a que são submetidos os diversos grupos sociais.

Diríamos que a ênfase dada pelos movimentos sociais às condições materiais de produção e reprodução de sua existência, seu trabalho, sua cultura, saúde ou educação teve o mérito de situar a

cidadania no tecido do cotidiano. Não em gestos extraordinários de participação política. Trazer o direito à cidade para os processos da reprodução digna do dia-a-dia não significa vulgarizar a cidadania e os direitos humanos. Há muito de extraordinário no ordinário da reprodução digna da existência humana no cotidiano da cidade. A cidadania do dia-a-dia, da escola pela qual tantos lutaram: os professores, a comunidade escolar e as famílias tem muito de extraordinário. É no cotidiano que se dão os processos socializadores de construção do conhecimento, da cultura, das identidades, enfim, neste ordinário acontece ou não a extraordinária função social e cultural da escola e da cidade.

Temos de reconhecer que devemos às famílias dos setores populares e aos professores ter destacado essa centralidade. Foram necessárias muitas manifestações, protestos e braços parados para, de maneira sofrida, mostrar que o cotidiano e as condições materiais em que se reproduz a existência não podem ser separadas das grandes funções sociais sonhadas para a escola e para a cidade. É como se tivéssemos descoberto as estreitas relações entre o cotidiano e o extraordinário, entre as condições em que reproduzimos nossa existência privada e as possibilidades de exercer nossos direitos públicos, sociais e políticos. A experiência ou intuição dessas relações levaram os setores populares e os professores e famílias a levantar a bandeira em defesa do público, lado a lado com a bandeira da defesa por condições de vida privada: moradia, emprego, salário, estabilidade, etc...

Os professores mostraram que sua vida privada como a vida de todo cidadão está diretamente conectada com eventos públicos: o regime ditatorial, a falência do Estado, as políticas públicas, o compromisso dos governantes com os direitos ou com os privilégios, etc... Mostraram os estreitos vínculos entre o pequeno mundo de cada um e as grandes decisões públicas, os vínculos estreitos entre o público e o privado, ou a necessidade de construir uma cultura do público para garantir uma vida digna de gente.

A consciência do público emerge na medida em que o morador da cidade ex-

perimenta a estreiteza dos espaços privados. Experimenta os limites de sua condição de trabalhador, de negro, de jovem escolarizado à cata de emprego. Nessa estreiteza em que são obrigados a reproduzir a existência própria e de seus familiares tomam consciência da centralidade do público. Quando este falta, é ineficiente ou excludente, que outro horizonte se abre para reproduzir com dignidade sua saúde, educação, socialização, seu preparo para o trabalho e sua garantia da cidadania? É por esse denso processo que passa o aprendizado do direito à cidade, ao público.

Aprender o direito à cidade é reivindicá-la como espaço, estruturas espaciais, moradia, transporte, escola, água, esgoto, posto de saúde, lazer. A base material da maior parte de nossa experiência se dá nos espaços da cidade; é essa face menos destacada que os movimentos urbanos nos mostram: o peso da materialidade, da territorialidade na configuração da identidade cultural urbana. Há uma estreita relação entre os espaços vividos e o imaginário dos moradores sobre a cidade. Toda a dinâmica das nossas cidades nas últimas décadas traz essa marca: os cidadãos tentando tomar posse da terra, dos serviços urbanos, melhorar a qualidade de vida na cidade. A história de grandes contingentes de moradores está associada à procura de um espaço onde morar e reproduzir sua existência com um mínimo de qualidade de vida. A defesa da escola, de sua estrutura física, sua base material é um componente a mais da centralidade que tem para os cidadãos a configuração do espaço social urbano. É o embate entre pobreza e dignidade expressas nos espaços de atenção infantil, de lazer, de saúde, nas ruas pavimentadas, na colheita do lixo, na água, esgoto, iluminação. A vida na cidade se expressa pela qualidade das condições materiais espaciais em que é vivenciada. Estas vivências espaciais são básicas na produção do significado urbano. Espaço e cultura se interagem.

As formas espaciais expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe, de exclusão ou inclusão que permeiam a sociedade. Expressam as reações a esses valores e as tentativas de afirmar outros valores e outras rela-

ções sociais. A cidade é uma construção social e cultural, que só acontece colada às formas em que se estruturam os espaços.

Os movimentos cidadãos alertaram os governos e os formuladores de política que o direito à cidade passa tanto pelo direito a espaços e condições materiais de humanidade e inclusão, quanto pelo direito à cultura, à identidade, à valores sociais humanos, igualitários, democráticos. Espaço e cultura interagem na produção e vivência da cidadania.

As linguagens do cotidiano

Como os setores populares, os funcionários públicos, os professores fizeram avançar o aprendizado do direito à cidade? Que recursos pedagógicos, que linguagens e símbolos eles usaram?

Durante os últimos anos os transeuntes da cidade se deparavam com frequência com mensagens expostas nas ruas e avenidas, nas praças e escadarias, nas reportagens dos meios de comunicação. Eram linguagens e imagens diretas vinculadas ao cotidiano de sua experiência urbana. Linguagens que constatavam fatos do dia-a-dia, do ordinário-extraordinário da vida urbana, da vida familiar, do trabalho, do bairro, da condução, do posto médico, da escola, do professor de seus filhos.

Os cartazes, as palavras de ordem se revelavam como cliques de vivências fortes da vida quotidiana para a maioria dos transeuntes: mais verbas, mais postos de saúde, escola para todos, merenda, livros, defesa da escola pública, salários para os professores... Uma espécie de reportagem representada, posta em cena nas praças, nas escadarias das igrejas e nos espaços do poder, como nas primeiras urbes gregas, romanas ou renascentistas. Como no teatro popular, com sua temática quotidiana e sua linguagem direta.

Uma linguagem, apropriada ao aprendizado do direito à cidade, que leva para a rua, para o trabalhador que volta para a casa, que espera o transporte em longas filas, leva sua realidade quotidiana. Uma linguagem que explora as vivências e os símbolos familiares a sua

experiência popular, religiosa, lúdica e escolar: coreografias, cartazes, desenhos, músicas populares, religiosas e do tempo de escola, adaptadas para denunciar o cotidiano da cidade.

Insistimos no caráter pedagógico dessas linguagens e símbolos tão frequentes nas últimas décadas, nas quais o campo da educação e da cultura tiveram um papel de destaque: greves de professores, festivais de teatro, de arte negra, o teatro de rua, a noite dos tambores, a marcha do Afoxé nos 300 anos de Zumbi. Momentos em que a educação e a cultura saíram das salas de aula e reinventaram velhas linguagens pedagógicas no aprendizado da cidadania e do direito à cidade. O mérito dos diversos personagens educadores do público tem sido encontrar esses métodos... Aprender com os clássicos processos educativos ensaiados ao longo da história da constituição das cidades e dos seus cidadãos. Linguagens próximas do teatro popular, cujos personagens são os mesmos que cada dia sobem o morro, cuidam dos filhos, ensinam as primeiras lições. Um gênero frequentemente praticado na história da construção da vida das cidades: crônica, reportagens, denúncia, ficção, teatro de rua. Uma matriz de comunicação colada ao cotidiano da vida dos cidadãos sobre suas histórias, imagens e crenças: seus problemas, símbolos, valores, seus medos e esperanças. Educar resignificando a cultura e a memória coletivas.

Mostrando sua cidade, os professores se mostram à cidade e a si mesmos com outra imagem, próxima, mas diferente da imagem de sala de aula. Mais próximos dos moradores e trabalhadores que transitam do trabalho para a condução e a casa, para o bairro. De mestres das aulas se tornaram mestres da cidade, "contadores de histórias" urbanas. Uma clássica função de todos os educadores. Contam aos transeuntes o que se passa naqueles prédios grandes, frequentemente pobres espalhados pelos bairros, as escolas onde seus filhos passam várias horas, ao longo de vários anos de suas vidas. Não é por meio desse mergulho nas histórias e na memória coletiva que se dá nosso aprendizado? Que peso terá tido essa narrativa

de histórias vividas no conhecimento dos cidadãos sobre sua cidade? Que significa ser mestres, desta vez, sem livro de texto, ou cartilha, apenas mostrando o livro de suas vidas, da vida cotidiana, da escola e dos serviços urbanos?

Manoel Castells (1986) enfatiza que as cidades são sistemas vivos, feitos, transformados e experimentados por seres humanos. Seres que carregam seu imaginário, seus símbolos, sua identidade cultural e os seus valores que se confrontam com os valores e as instituições políticas dominantes. Esse processo traz novos significados sociais para a experiência urbana. As ações coletivas dos cidadãos têm como objeto a transformação do espaço urbano, das estruturas espaciais, mexendo nas estruturas de valores e nos interesses sociais.

Essa produção do espaço e da cidade é acompanhada por um processo de aprendizado e resignificação cultural, no qual diversos atores entram com suas tradições, sua diversidade, sua história e memória coletivas. As vivências das famílias de imigrantes, as relações entre os sexos, os movimentos étnicos carregam um imaginário de cidade que entra em jogo nas diversas manifestações cidadãs. Essa experiência e esse imaginário estão associados à construção da identidade cultural e à defesa da igualdade e da inclusão social.

A dinâmica observada nas cidades, nas últimas décadas, é impulsionada por reações coletivas contra a pobreza, a exclusão racial, de classe e gênero e contra a marginalização espacial e cultural. Nessa dinâmica afloram as questões do espaço e das condições materiais de existência nas cidades, ao mesmo tempo que se afirmam valores, imaginários, identidades, culturas. Todos esses elementos entram em jogo no aprendizado do direito à cidade.

As linguagens do cotidiano, tão exploradas pelos movimentos cidadãos tornam-se pedagógicas na medida em que exploram e traduzem todos esses elementos. Os quadros da vida cotidiana mostram a fisionomia das cidades com seus problemas e suas múltiplas aspirações, condensadas em uma frase, uma faixa, ou no refrão das músicas. Esses quadros e

frases expressam sonhos coletivos ainda não realizados: migrar para a cidade na esperança de ter um pedaço de terra para morar, ou o sonho de que os filhos tenham a escola que os pais não tiveram.

Os professores, quando se fazem presentes na cidade, tocam no imaginário social com uma força que outros profissionais não têm, tocam em fragmentos da memória e em sonhos que se remontam ao primeiro impulso que levou as famílias a deixar a terra e migrar: a esperança de escola para seus filhos. Poder ter escola pode ter sido o símbolo da cidade. Não esqueçamos que para muitos o sonho da escola para os filhos se confunde com a marcha do campo para a cidade. Para muitas famílias esse sonho mal se realizou. Seus filhos apenas conseguem permanecer poucos anos na escola, experimentam suas carências e o descaso do poder público, frequentemente foram reprovados e excluídos pela escola, objeto de seus sonhos.

As linguagens exploradas pelos professores nas praças e ruas reavivam aquele sonho-memória e as vivências do curto tempo de escola. Reavivam os sonhos de uma escola possível, de qualidade social e cultural, desde que assumida pelas políticas públicas. O sonho convertido desta vez em realidade?

A relação dos professores públicos com as famílias e as comunidades urbanas é um fenômeno de grande valor pedagógico. Poucos profissionais públicos têm a proximidade que eles têm, por ser uma relação mediada por imagens e esperanças tecidas com sentimentos sobre os filhos, sua dignidade e seu futuro. A escola pública e seus professores agem como elo entre as imagens do passado e os sonhos projetados nos filhos: a esperança de um futuro melhor para eles do que para os pais. A escola tem sido vinculada no imaginário social à mobilidade e igualdade, ao bom emprego.

O debate e as tensões em torno da escola pública e das condições de trabalho dos professores, servidores e alunos, quando expostos ao público, retomam as imagens da cidade; daí as virtualidades pedagógicas dos embates havidos no campo da educação nas últimas décadas, em Belo

Horizonte e na maioria das cidades brasileiras. Retomam essas imagens e as alargam além das experiências familiares, situando-as no campo do coletivo. A paisagem urbana aparece condicionada por interesses e decisões que vão além do esforço de cada família para manter seu filho na escola. Vai além da vontade das crianças de estudar e dos professores de ensinar.

Um dado não pode ser esquecido, esses mestres que mostram o rosto de nossa cidade, não por acaso são mulheres em sua maioria. São mestras abrindo suas vivências, seu saber e sua sensibilidade sobre as condições de reprodução da existência nos espaços privados e públicos. Sua imagem de mulheres é relegada no imaginário social ao espaço do privado, do lar, da reprodução privada, da existência. Desta vez, como em tantas outras, elas se mostram sujeitos do público, trabalhadoras e profissionais com direitos em espaços públicos: a escola, a praça, a rua, a prefeitura, o palácio do governo. Falam do público com seu saber sobre o público e o privado, sobre seus vínculos.

Chegamos a um ponto central para entender a força pedagógica das professoras de escola básica no aprendizado do direito à cidade. Elas souberam explorar a força que sua figura de mestres (as) tem no imaginário social. São as figuras públicas mais próximas dos interesses populares. A educação básica se consolidou na representação popular como um bem, um direito de todos independente de classe, raça ou gênero. A figura social dos professores se vincula à essa legitimidade social que já tem conquistado o direito à educação básica para todos. Sua figura em si é emblemática, simboliza interesses do coletivo popular. Sua presença na cidade se vincula com interesses coletivos. Afirma valores públicos como o direito de todos ao conhecimento, à cultura, à socialização, ao cuidado e à vivência digna da infância e da adolescência.

As professoras, sobretudo, são vistas como profissionais da infância. Esta passou a ser reconhecida como idade de direitos, e os profissionais da educação da infância são reconhecidos socialmente como garantia desses direitos. Sua figura individual ou coletiva, suas condutas e

gestos nas ruas e nas praças públicas têm a força pedagógica de reafirmar a consciência da dignidade, da experiência de vida da infância. Sua figura social é formadora, para além das salas de aula. A história das professoras de educação básica se mistura com a história social da infância e da família. (Philippe Aries, 1973).

E a cidade tão lenta...

Sem dúvida, outras dimensões poderiam ser apontadas para mostrar como o campo da educação e da cultura vêm contribuindo para consolidar uma cultura urbana cada vez mais pública. Um processo lento, carregado de tensões e também de avanços. Outros recortes da vida urbana passam por processos parecidos. A educação sempre foi uma fronteira avançada de luta por direitos pelo fato de estar tão vinculada à reprodução do presente, à sorte da infância e da adolescência e a esperança do seu futuro, no trabalho e na sobrevivência.

Tentamos mostrar como nessa fronteira da educação se redefinem concepções, valores, representações do público. Nas últimas décadas, esse processo significou o questionamento do trato tradicional da escola como mercadoria, troca de favores entre o poder central e os poderes locais, entre as elites e as populações urbanas. Significou o questionamento do trato coronelístico transposto da política rural para a política urbana. O que fica dessa dinâmica sócio-cultural vivenciada por Belo Horizonte neste final de seu primeiro centenário? Fica a certeza de que não é suficiente planejar uma cidade na racionalidade moderna para ser moderna, que este processo passa pela capacidade política e cultural de acolher e processar as reivindicações dos cidadãos, de incorporá-los como sujeitos de direitos. Os cidadãos mostram que estão aprendendo seu direito à cidade com maior rapidez com que esta última e seus governantes conseguem torná-la espaço público de direitos. Esse parece ser o confronto: a consciência do público, a cultura pública têm avançado a ritmos mais acelerados do que os lentos ritmos de superação de valores e estilos privados: de gerir a cidade, definir po-

líticas, de reverter prioridades. O que ficará desse dinâmica sócio-cultural vivenciada na cidade, sobretudo nas duas últimas décadas de seu 1º Centenário, para seu futuro como cidade moderna, democrática e civilizada, e para o nosso, como cidadãos?

Tornar a cidade mais civilizada depende dos velhos atores que se fizeram mais presentes recentemente. Os embates pelo direito à educação, entre outros, colaboraram no confronto entre a cultura privada e a cultura pública. Já houve avanços, qual a sua profundidade? A consciência do direito a espaços públicos, à cidade, será apenas uma camada, uma tênue película encobrindo a brutal indiferença e insensibilidade para com os direitos? Resistirá essa camada tênue às formas perversas de desemprego, de normalização da violência, de exclusão social e cultural, de condenação da infância e adolescência à luta pela sobrevivência na rua? Resistirá essa dinâmica social e cultural das últimas décadas ao embate neoliberal contra a limitada legitimidade da consciência do público e a reafirmação da lógica do privado? Cabe torcer para que o campo da educação e da

cultura continuem ao lado de outros campos básicos para uma vivência humana, continuem como fronteiras avançadas de direitos. Para isso a própria instituição escolar e seus profissionais terão de superar a cultura da reprovação, seletividade e exclusão, ainda incrustadas nas práticas e estruturas do sistema seriado.

O campo da educação e da cultura é traspassado por valores, saberes, identidades, socialização, auto-imagens que tocam no cerne da construção e consolidação da consciência dos direitos e do público: justiça, igualdade, cuidado com a infância, trabalho, diversidades culturais, étnicas, de gênero e classe, enfim, a educação toca nos processos de humanização e civilização, nas dimensões cognitivas, éticas, estéticas, simbólicas dos cidadãos. É um campo intimamente conectado com a construção da cidadania e identidade.

Podemos esperar que os profissionais de educação e da cultura, que a comunidade escolar e a dinâmica social continuem fazendo da educação uma fronteira avançada do aprendizado do direito à cidade.

Bibliografia

- ARIES, Philippe. **L'enfant et la vie familiale dans l'ancien regime**. Paris: [s.ed.], 1973.
- BRESCIANI, Maria Stella. **Jogos da Política: imagens, representações e práticas**. São Paulo: Marco Zero, 1992.
- _____. A cidade das multidões, a cidade aterrizada. In: PACHMAN, Robert (org.). **Olhares sobre a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 9-42.
- CASTELLS, Manuel. **La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos**. Madrid: Aleanza Universidad, 1986.
- KONDER, Leandro. Um olhar filosófico sobre a cidade. In: PACHMAN, Robert M. (org.). **Olhares sobre a cidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 73-82.
- LEFEBVRE, Henri. **Le droit à la ville**: anthopos. Paris: [s.ed.], 1968.
- SPOSITO, Marília. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.