

ESCOLAS PÚBLICAS E OS SABERES DA EDUCAÇÃO POPULAR: DESENCONTROS E ENCONTROS

Agnes Cristine Duailibi Viana¹

Resumo

O presente artigo é fruto de inquietações pessoais, sociais, políticas e educacionais. Apresenta o percurso de uma pesquisa bibliográfica, efetivada no período de março de 2023 a fevereiro de 2024, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Pedagogia/FAED/UFMS. Reconhece a educação escolar como direito social cidadão, mas, dialeticamente, questiona as dinâmicas colonizadoras e excludentes que atingem, historicamente, os percursos escolares das classes trabalhadoras na educação básica. Com essa contextualização, elaborei as perguntas que nortearam a pesquisa: O que é educação popular? Como aconteceu e acontece a educação popular no Brasil? A quais interesses atendem, historicamente, as escolas públicas brasileiras? Quais as suas funções políticas-sociais-educacionais? Essas funções estão sendo cumpridas? Como aproximar os saberes populares dos saberes escolares no exercício da práxis que transforma? A partir dessas perguntas defini como objetivo geral: revisitar as nascentes políticas e históricas da educação popular para problematizar os currículos e as práticas político-pedagógicas de escolas públicas, na busca de ampliar e significar o percurso escolar de famílias das classes trabalhadoras. Os caminhos metodológicos se fizeram com buscas em livros e sites acadêmicos, a partir das palavras-chave, com leituras e fichamentos. Fundamentada em experiências pessoais e familiares, nos estudos realizados e nas reflexões efetivadas, é possível concluir que a educação escolar, como direito constitucional, não tem conseguido assegurar, além do acesso, a permanência em escolas que reconheçam os saberes da educação popular como legítimos, em diálogo com os conhecimentos escolares. Sendo assim, permanecem os altos índices de não aprendizagem, de reprovações e de evasões escolares. A pesquisa efetivada, possibilita afirmar que os saberes e as sabedorias da educação popular, vividos no cotidiano da vida, são fundamentais para significar os percursos escolares, ampliando e fortalecendo a construção de escolas públicas contra-hegemônicas e emancipatórias, pois o encontro do ser, do pensar e do fazer segue sendo um caminho necessário e transformador.

Palavras-chave: Educação Popular. Escola Pública. Movimentos Sociais Populares. Currículo. Práxis político-pedagógica.

Introdução

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar. (Gadotti, 2011)

Este texto apresenta a síntese de pesquisa de revisão bibliográfica efetivada a partir de inquietações pessoais sobre as concepções de educação popular e as possíveis e necessárias interlocuções com as escolas públicas de educação básica. Tem como nascente a consciência de que a educação escolar mudou a minha vida, ampliada com participações nos movimentos sociais e na política partidária, como candidata a Deputada Federal em 2018 e a Vereadora em 2020 (Partido Socialismo e Liberdade/PSOL).

¹ Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por discente do curso de Pedagogia/FAED/UFMS. E-mail: vianaagnes@gmail.com, orientado pela professora Mirian Lange Noal.

Certamente, se eu não tivesse aprendido sobre sonhos e lutas, em amplos espaços coletivos de construção social, até hoje eu não teria me encontrado como mulher e futura professora. Foi a educação, das rodas de conversa, das mesas de debate, das rodas de autocuidado e auto-organização que fui, gradativamente, me constituindo como ser humano e político, com consciência crítica e resiliência, desenvolvendo habilidades para responder positivamente às demandas da vida cotidiana, apesar das adversidades que enfrentei ao longo da minha trajetória (Silva, Elsen e Lacharité, 2003).

Participando de movimento estudantil, de movimentos sociais e de partido político, compreendi que o acesso e o percurso em instituições escolares públicas - educação básica e universidade -, requerem que essas experiências sejam estendidas a mais pessoas, como espaços de humanizantes, de acesso aos conhecimentos para além de suas culturas familiares e de fortalecimento para as ações transformadoras. No decorrer do curso de Pedagogia, fui compreendendo que sou exceção, pois as oportunidades que tive não estão disponíveis para a maioria das trabalhadoras e dos trabalhadores que encontram inúmeros obstáculos para concluir as etapas da educação básica e acessar uma universidade pública. Compreendi que, historicamente, a realidade dos percursos escolares na educação pública no Brasil apresenta a marca das classes sociais, das desigualdades sociais, dos preconceitos de gênero e étnicos, sendo que, quanto menor a renda, menos as filhas e os filhos das classes trabalhadoras conseguem concluir as etapas básicas da educação escolar. Somando a questão da renda familiar, encontramos agravantes fatores como região, configuração familiar, local de moradia e, mais recentemente, as consequências de dois anos de ensino remoto, exigido pela necessidade de isolamento físico e social, causado pela pandemia de COVID-19 (2020-2022). Assim, ao definir a temática a ser pesquisada na construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia, optei pela educação popular e os possíveis diálogos com a educação escolar pública.

Em pesquisa recente, Ratusniak e Silva (2022), evidenciam que a evasão e as reprovações escolares resultam de um histórico e constante processo de pequenas e cotidianas punições que evidenciam a existência, nas instituições educativas, de racismo institucional, de preconceitos, de invisibilidades que vão, gradativamente, expulsando negras/os; indígenas; moradoras/es das periferias, do campo, das regiões Nordeste e Norte, sendo negado o direito constitucional a aprender e a continuar os estudos.

As meninas e mulheres das classes trabalhadoras, a partir da naturalização de tarefas “femininas”, como cuidado das crianças e das casas, estiveram, durante anos, como as que mais reprovavam e abandonavam precocemente as escolas (Carvalho, 2004). Nas últimas décadas,

as estatísticas têm evidenciado que os índices estão quantitativamente melhores, mas ainda há inúmeras tentativas de as empurrar para os espaços domésticos, os subempregos e/ou desempregos, o trabalho não remunerado etc. Muitas prosseguem os seus estudos somente quando encontram a condição favorável para conciliá-los com a família, geralmente depois de suas/seus filhas/filhos crescerem (Carvalho, 2004).

Sem intencionalidade política, com o trabalho docente precarizado e sem aporte político-pedagógico, as crianças e jovens são responsabilizadas/os pelo fracasso escolar, predizendo, muitas vezes, um futuro na criminalidade como uma “escolha” que esconde a falta de oportunidades e a precariedade da educação escolar pública que lhes foi e é oferecida.

As problematizações aqui apresentadas autorizam a afirmar que o fracasso escolar também é resultado do racismo estrutural, que pune e discrimina cotidianamente uma determinada população, como ressalta Almeida (2019, p. 136): “[...] racismo como uma relação estruturada pela legalidade.”. A evasão, é assim, uma forma de resistir aos efeitos dessas punições. Muitas/os, mais docilizadas/os, permanecem reprovando sucessivamente até que completem 18 anos e possam sair da escola definitivamente. Sem o diploma e sem possibilidades de um emprego digno, com justa remuneração.

Essas inquietações se tornaram mais agudas na convivência com minha cunhada, mulher de trinta e dois anos, semianalfabeta e com inúmeras limitações em sua participação cidadã. A partir da história dela, fui percebendo outras pessoas próximas que estão na mesma situação e, inevitavelmente, fui tocada por tristeza e indignação. Não considero justo que uns tenham acesso aos processos escolares e outros não, pois as experiências que transformaram a minha vida precisam estar disponíveis para todas as pessoas.

Estabelecendo o diálogo das leituras efetivadas com as experiências familiares e sociais vividas, fui me aproximando e, ainda como iniciante, exercitando a “escrevivência”, escrita que, consciente e intencionalmente, na concepção de Evaristo (2003, p. 30): “não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”, na contraposição libertadora às vozes escravas que cantavam canções de ninar para filhas e filhos das sinhás.

Para melhor compreender essa problemática, busquei me aproximar de estudos críticos da educação escolar brasileira e de registros com experiências de educação popular por meio da leitura de Paulo Freire (1979, 1987, 1992, 1993, 1997), Maria Teresa Nidelcoff (1978), Moacyr de Góes (1980), Bárbara Freitag (1980), Moacir Gadotti (1990, 2006, 2011), Luiz Antônio Cunha (1991), Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Goes (2002), Carlos Rodrigues Brandão (1986), Roberto Leher (2007), Miguel G. Arroyo (2012, 2018) e Roseli Salette Caldart (2012). Essas leituras possibilitaram compreender que a educação popular, alinhada com

reivindicações por escolas públicas, no político e intencional combate ao analfabetismo, obteve alguns significativos avanços (Brandão, 1986). No entanto, o ideal da educação popular é ainda um projeto em construção no Brasil, pois os nossos índices de analfabetismo ainda são grandes e as escolas públicas não têm conseguido assegurar um percurso de qualidade, com processos de ensino e de aprendizagem que se efetivem concretamente com as classes trabalhadoras (Arroyo, 2012).

Essa constatação foi evidenciada em notícia de Catarina Arimatéia no jornal a Folha de São Paulo, em 29 de maio de 1983 (*apud* Brandão, 1986, p. 24): “Em cada grupo de cem crianças matriculadas na primeira série do 1º grau, em escolas da rede estadual de ensino, apenas vinte conseguem cursar a quinta série.” De maneira preocupante, pesquisa divulgada em maio de 2023 indica que, se para a criança ser considerada alfabetizada ela precisar “saber ler e escrever frases e pequenos textos, como bilhetes, tirinhas e histórias em quadrinhos. E também localizar informações em um texto [...]”, padrão utilizado pelo Ministério da Educação (MEC), apenas quatro em cada 10 crianças do segundo ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas no país em 2021 (Alfabetiza Brasil, MEC, 2023).

Com esse referencial, elaborei as **perguntas** que nortearam a pesquisa: O que é educação popular? Como aconteceu e acontece a educação popular no Brasil? A quais interesses atendem, historicamente, as escolas públicas brasileiras? Quais as funções políticas-sociais-educacionais das escolas públicas? Essas funções estão sendo cumpridas? Como aproximar os saberes populares dos saberes escolares no exercício da práxis que transforma?

A partir dessas perguntas defini como **objetivo geral**: revisitar as nascentes políticas e históricas da educação popular para problematizar os currículos e as práticas político-pedagógicas de escolas públicas, na busca de ampliar e significar o percurso escolar de famílias das classes trabalhadoras. Essa definição gerou os objetivos específicos: a) contextualizar as concepções históricas e algumas experiências de educação popular no Brasil; b) problematizar a função social e política das escolas públicas; c) compartilhar possibilidades de escolas públicas populares e inclusivas em diálogo com os movimentos sociais.

Além das autoras e dos autores já indicadas/os, com o intuito de melhor compreender essas experiências, em momentos temporais diferentes, realizei buscas em bases bibliográficas de dados SciELO, PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua e Memorial Virtual Paulo Freire. Iniciando com palavras-chave (educação popular, escola pública, movimentos sociais, currículo, práxis político-pedagógica), busquei artigos, li os resumos e selecionei os que mais se aproximavam da temática a ser melhor compreendida. Essa busca teve dois recortes temporais, 1960 a 1964, potente momento das organizações não

governamentais e dos movimentos sociais populares e, posteriormente, após o processo de redemocratização até os dias atuais (1984-2023).

Desejo que a pesquisa, por mim desenvolvida, consiga sintetizar e trazer novas percepções acerca dos desafios da escola pública frente a permanência das/os estudantes mais vulneráveis em seus processos de escolarização, evidenciando como a educação popular tem estado ausente nas práticas político-pedagógicas das escolas públicas e como, pela atuação de voluntárias/os e de organizações não governamentais (Ongs), vem, ao longo da história, ocupando alguns vazios deixados pela educação escolar pública.

O artigo está organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Apresento a educação popular no Brasil por meio de aproximações históricas, continuo questionando a quais interesses atendem, historicamente, as escolas públicas brasileiras e, na sequência compartilho a utopia da práxis político-pedagógica contra-hegemônica e emancipatória em escolas públicas e os caminhos possíveis.

1. Educação popular: aproximações históricas e conceituais em experiências brasileiras

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 1992)

Ao minhas aproximações com a educação popular conduziram à leitura de algumas obras Paulo Freire (1979, 1987, 1992, 1993, 1997), educador e autor que, ao longo de sua vida, buscou evidenciar a sua crença nas escolas como tempos e espaços de contribuir com as necessárias mudanças sociais, em diálogo com as práxis formativas vividas nos movimentos sociais populares. Sem ingenuidade e reconhecendo as resistências de uma pedagogia crítica nos cotidianos institucionais, Freire confiou nas possibilidades de que o acesso aos conhecimentos escolares fortalecesse os mecanismos de organização, resistência e afirmação das classes trabalhadoras.

Essa valorização das escolas, como possíveis espaços de educação popular foi exaustivamente defendida por Freire e fez parte de sua práxis quando, no Brasil, assessorou trabalhos de alfabetização de governos populares (Programa Nacional de Alfabetização em 1963; Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em 1989) e quando, no exílio, colaborou com governos que defendiam a educação escolar como caminho de mudanças sociais (Chile, Suíça, África etc.), fortalecendo processos educativos decoloniais. Coerentemente com

suas teorias, Freire se voltou para o âmbito do setor público, sendo que diversas delas focaram a alfabetização de jovens e pessoas adultas.

Com as palavras geradoras, assumiu posturas de vanguarda, defendendo a educação popular nas escolas, por meio da atuação consciente de educadoras e de educadores a estabelecer o encontro do ensino dos conteúdos escolares como potência para a melhor compreensão da realidade e como incentivo para a organização reivindicativa das classes populares em favor da transformação democrática das escolas e da sociedade, buscando a superação das imensas desigualdades sociais. Para ele, a educação popular, no âmbito das instituições escolares:

É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa (Freire, 1992, p. 49).

No entanto, é importante compreender que a educação popular não segue um modelo único e, tampouco, o sentido a ela atribuído se manteve o mesmo ao longo da história, como afirma Gadotti (2006, p. 137):

A educação popular passou por diversos momentos epistemológicos - educacionais e organizativos, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

Compartilhando dessa diversidade de concepções, Brandão (1986) apresenta quatro dos muitos sentidos atribuídos à educação popular ao longo da história, que ajudam a compreender os percursos e as formas que ela possui hoje, sendo definida como: 1) a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) a educação do ensino público, laico e gratuito; 3) a educação das classes populares; 4) a educação da sociedade igualitária. Para Brandão (1986, p. 17), a educação popular compreende: “As formas, - imersas ou não em outras práticas sociais -, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas”. Seria a educação popular como educação da comunidade primitiva, seja nas práticas sociais, vivenciando uma aprendizagem que acontece na organização de grupos sociais na busca da sobrevivência (conhecimentos de pesca, melhores frutos, produção de ferramentas etc.). No entanto, parte desses saberes das classes trabalhadoras, a partir da ampliação dos meios de produção para formas mais complexas de

organização social, passa a ser cooptado e aprisionado pelos sistemas de educação, mas servindo às demandas do mercado de trabalho, com subserviência e alienação operária (Freitag, 1980). De certa maneira, é uma pseudo educação popular que, de fato, não foi inserida no cotidiano das escolas públicas. De acordo com Góes (1980), as experiências vividas no projeto “De pé no chão se aprende a ler”, foram absorvidas e intencionalmente desvirtuadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL).

O segundo sentido, seria a atribuição da educação popular “[...] como o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública.” (Brandão, 1986, p. 29). Em um primeiro momento, se manifestou como acesso à educação escolar de setores populares, e tempos depois, também como uma luta para que a educação escolar, em diálogo com os saberes populares, fosse estendida ao povo. A esse sentido, Brandão (1986) atribui os trabalhos pedagógicos dos primeiros missionários no Brasil, até as primeiras décadas do século XX com as lutas para forçar o Estado a assumir sua responsabilidade por uma educação pública e universal, com dois princípios complementares: “[...] a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática” e, portanto, defendiam “a educação estendida a todos através de uma mesma escola: pública, laica e gratuita [...]” (Brandão, 1986, p. 22). Essa premissa também não se efetivou, pois ao ampliar o acesso à educação escolar, o Estado hegemônico não quis ou não conseguiu assegurar o percurso de filhas e filhos das classes trabalhadoras em escolas públicas, social e culturalmente referenciadas, que reconhecessem suas experiências e saberes (Freitag, 1980).

O terceiro sentido atribuído por Brandão, para a educação popular, se volta para as expressões de educação focadas em atender as classes populares, ou seja, as experiências civis e governamentais que tinham como público os setores marginalizados na sociedade. Expressões essas, que surgiram em meados dos anos 40, e que permeavam as temáticas da alfabetização de adultos, educação de adultos, educação comunitária, educação de base, expressões que foram fruto da mudança nas relações sociais oriundas dos processos iniciais de industrialização-urbanização. No entanto, essas experiências não conseguiram adentrar os cotidianos escolares, sendo aplicados em experiências efetivadas nos movimentos sociais populares e organizações não governamentais.

Por fim, o quarto sentido atribuído por Brandão (1986, p. 40) é aquele em que considera a educação popular “um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação”. Essa concepção é mais radical e não se propõe a melhorar aquilo que já se tem, mas a repensar, do ponto de vista das classes populares, a educação em sua totalidade, perpassando

os debates curriculares, de formação inicial e continuada de educadoras e educadores, da relação das escolas com as famílias e as comunidades. É uma proposta de pensar a prática a partir das classes trabalhadoras, na produção de um conhecimento coletivo popular, sem, necessariamente, buscar a alfabetização e a aquisição de conhecimentos escolares (Brandão, 1986, p. 49). Essa concepção foi defendida por Freire (1987), com a pedagogia do oprimido e referendada por Arroyo (2012), propondo outras pedagogias, sem as matrizes eurocêtricas, mas com raízes genuinamente brasileiras, indígenas, africanas e latino-americanas.

Para além dessas quatro concepções, estudiosas/os e defensoras/es da educação popular, argumentam que, nessa proposta, não há a hierarquização de saberes, referendada e apregoada nas práticas escolares cotidianas, pensadas e fiscalizadas pelos sistemas oficiais de educação. Portanto, é uma concepção que rompe com o colonialismo, a escravidão e a subserviência das classes trabalhadoras. Para Brandão, não há supremacia de um conhecimento sobre o outro, mas complementariedade, ressaltando que:

A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso - não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder – está no interior da vida subalterna da sociedade. (Brandão, 1986, p. 16)

Cabe destacar que o advento do ensino escolar não é um reflexo exclusivo do trabalho político pela escola pública, tampouco uma súbita tomada de consciência por parte do Estado, mas sim, uma necessidade de mercado oriundo do processo de industrialização pelo qual o Brasil passava, como evidenciou Freitag (1980) e reforçou Brandão (1986, p. 19):

Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias, foram também fatores muito importantes.

Alguns dessas expressões eram iniciativas de civis, outras organizadas pelos governos estaduais, momento em que o poder de Estado e seguimentos da sociedade civil estavam empenhados em ampliar o acesso à educação escolar aos setores populares para qualificar a mão-de-obra com as “competências” exigidas pela industrialização e pelo avanço tecnológico. Brandão vai destacar ainda, que apesar de a história intencionalmente ocultar, os setores populares foram responsáveis por momentos importantes de sua própria educação, falando da criação de escolas para filhos e filhas de operárias/os, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, fundadas e mantidas por associações de trabalhadoras/es e, posteriormente, por

sindicatos e setores religiosos progressistas (Teologia da Libertação). Segundo Brandão (1986, p. 32), essas instituições garantiam:

[...] uma articulação entre a formação de adultos militantes (educação sindical, partidária etc.) e a socialização de crianças e adolescentes no interior de uma nova escola, diferente da “escola nova” e de outros espaços de ensinar-e-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista, a serviço da reprodução da ordem hegemônica do capital.

Cabe destacar ainda que, mesmo nesta concepção de educação popular, os estudos de Brandão (1986, p. 22) evidenciam que: “Documentos oficiais e vários estudos sobre a educação com os setores populares no Brasil enfatizam bastante o trabalho em favor da escola pública e as sucessivas campanhas e movimentos de alfabetização”. Para Brandão (1986), esse movimento em favor da escola pública serve como repertório de ideias, propostas e práticas, formuladas e conduzidas diretamente pelos movimentos sociais e políticos que se dedicavam a garantir os direitos cidadãos de acesso à educação escolar.

No entanto, há discordâncias em autores como Freitag (1980), Arroyo (2012) e Althusser (1971), que evidenciam a força ideológica da educação escolar pública que, aparentemente acolhendo as classes trabalhadoras, continua a subjugar-las a serviço das demandas e interesses do mercado de trabalho:

[...] a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão de modo que eles assegurem também pela palavra o predomínio da classe dominante. (Althusser, 1971, p. 58)

Essas constatações, com foco nas ideologias de reprodução, evidenciam o quanto as escolas ainda estão distantes de serem, efetivamente, aliadas das classes trabalhadoras, de suas necessidades, de seus interesses e de veiculação de seus saberes. No entanto, dialeticamente, há movimentos políticos e sociais, dedicados ao enfrentamento das lacunas deixadas pelas escolas públicas, ou pela ausência delas. Movimentos esses que não abrem mão de reivindicar e que, por meio de suas metodologias, colocam em prática uma educação que está a serviço da libertação da classe trabalhadora, construindo caminhos para a sua emancipação, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os setores de educação dos sindicatos.

Como exemplo, trago o projeto “Sim, eu posso”, método cubano de alfabetização, criado em 1961 que, segundo reportagem do “Brasil de Fato” (Sampaio, 2018) já alfabetizou mais de 3,5 milhões de pessoas em países como Bolívia, Venezuela, Argentina, México,

Equador, Nicarágua e Colômbia, Zelândia, Espanha e países da África. No Brasil, foi adaptado pelo MST, com experiências bem sucedidas em estados como Piauí, Maranhão, Paraná, Pará, Rio de Janeiro e Ceará.

O projeto, que no início era voltado aos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, avançou para os grupos de trabalhadoras/es urbanas/os que, historicamente, estão a margem do processo de escolarização, por ter como foco aquelas e aqueles que não tiveram oportunidade de estudar e que, segundo Sampaio (2018), em suas concepções teórico-metodológicas:

[...] utiliza estratégias para sensibilização de um público que, pelo calejar da vida, aprendeu a desacreditar na educação e nos governos. O método mescla a adoção de cartilhas educativas - cuja aplicação é acompanhada por educadores contratados pelo projeto - com o uso da televisão. Os ensinamentos são repassados por meio de 65 capítulos em formato de telenovela, em uma tentativa de ser mais atraente aos olhos dos alunos [...].

O êxito da experiência é atribuído ao esforço das/os educadoras/es a identificarem as necessidades prévias, a preocupação de escolher lugares próximos a casa das educandas e dos educandos para os encontros, no momento de acolhimento que acontece todos os dias antes das aulas. Enfim, uma educação que se propõe a ser problematizada, pensada e construída com os coletivos populares.

No Brasil, Arroyo (2012) radicaliza e propõe outras pedagogias, que já existem e são vividas nos cotidianos das aldeias, dos campos, das florestas, das águas e das periferias urbanas. Pedagogias que nascem do trabalho não opressor, que gestam consciência coletiva e vida. Nessa concepção, a busca não é de adequar as escolas existentes às filhas e aos filhos das classes trabalhadoras, mas de pensar outros tempos e espaços que sejam, de fato e de direito, libertadores:

O pensamento político, pedagógico, ao se defrontar nas pesquisas, na produção teórica, na formulação e na análise de políticas de igualdade social pela igualdade educacional, é instado a se defrontar com essa questão primeira: que relações de classe, raça, gênero, etnia etc. têm produzido o paradigma-protótipo único, hegemônico, que decreta uns grupos como iguais e relega os outros como desiguais? Quais os parâmetros de igualdade-desigualdade? Parâmetros físicos, corpóreos, de cor, raça, etnia? Parâmetros de racionalidade-irracionalidades? De moralidade-imoralidades? De cultura-in-culturas? De letramentos-iletramentos, de níveis, percursos de escolarização? Aprofundado nesses critérios constitutivos do padrão de igualdade-desigualdades, teríamos de pesquisar, aprofundar na especificidade de nossa história e reconhecer que o padrão mais radical para definir o “Nós” como iguais e decretar os “Outros” como desiguais foi o padrão de humanidade. Desde a colonização, acompanha-nos o padrão Nós, colonizadores, brancos, homens autodecretados Humanos, iguais em Humanidade, e os Outros, colonizáveis decretados na desigualdade, mais radicais, in-humanos. Desigualdade de humanidade referente das desigualdades sociais de etnia, raça, gênero, classe. (Arroyo, 2018, p. 1101)

Essa constatação evidencia a invisibilidade e o engodo que, às vezes, uma pseudo educação popular, intencionalmente defendida por sistemas de educação ainda colonizadores, pode trazer para pessoas mais ingênuas. No entanto, é importante recordar que Arroyo é discípulo de Paulo Freire (1987) e que sua denúncia pode ser também anúncio, inspirado nas concepções de seu mestre:

Uma pergunta obrigatória: o nosso pensamento educacional tem priorizado entender os processos de desumanização dos Outros tão persistentes em nossa história? Os docentes-educadores saem dos currículos de Pedagogia e de licenciatura capacitados a acompanhar educandos submetidos a processos de desumanização de ser roubados em suas humanidades? Talvez saiam sabendo pouco sobre teorias de desenvolvimento humano, mas carentes de teorias sobre os processos e a desumanização com que vão se defrontar nas escolas e na EJA. Paulo Freire (1987) insiste em que a função da Pedagogia, da docência, é entender dos processos de desumanização que acompanham nossa história. Entender educandos que desde crianças a adultos chegam às escolas e à EJA roubados em sua humanidade. Como entendê-los, como acompanhá-los? Paulo não propõe pedagogias para recuperar suas humanidades roubadas, seu olhar político-pedagógico vê os oprimidos resistentes por libertação da opressão, por libertar-se da opressão, por recuperar suas humanidades roubadas. Para Freire (1987), roubar um ser humano de sua humanidade, submetendo-o a processos de desumanização, é mais brutal do que declará-los deficientes em humanidade. Todo ser humano é humano, roubar-lhe a humanidade é a desigualdade mais radical. Freire (1987) propõe educar os oprimidos com pedagogias que recuperem sua humanidade roubada pela educação. Os reconhece sujeitos de Pedagogias do Oprimido, educando-se, humanizando-se, libertando-se da opressão. Recuperando as humanidades que os opressores os roubam. (Arroyo, 2018, p. 1116-1117)

Concluimos essa sessão, reforçando que o conceito de educação popular tem se constituído em diferentes vertentes, que possibilitam caminhos para novas sínteses e é sob essa perspectiva que vou avançar na discussão proposta. No entanto, ressalto que a educação popular que defendo é libertadora e vivida coletivamente, requerendo radicais mudanças políticas, econômicas e sociais.

2. A quais interesses atendem, historicamente, as escolas públicas brasileiras?

Uma pergunta obrigatória: o nosso pensamento educacional tem priorizado entender os processos de desumanização dos Outros tão persistentes em nossa história? Os docentes-educadores saem dos currículos de Pedagogia e de licenciatura capacitados a acompanhar educandos submetidos a processos de desumanização de ser roubados em suas humanidades? Talvez saiam sabendo pouco sobre teorias de desenvolvimento humano, mas carentes de teorias sobre os processos e a desumanização com que vão se defrontar nas escolas e na EJA. (Arroyo, 2018)

Como visto anteriormente, no segundo sentido histórico atribuído à educação popular, a escola pública no Brasil advém de um clamor popular protagonizado por trabalhadoras/es, educadoras/es e pela sociedade, mas não só, e para compreender as suas funções sociais, políticas e educacionais, precisamos retomar um pouco das camadas de seus tempos históricos.

De acordo com Brazoto (2020), desde os primórdios, a educação representa uma forma de classificação social e sua demanda sempre foi maior do que a capacidade de atendimento das políticas públicas educacionais. No Brasil, nos processos de colonização, a educação pública não foi de interesse da coroa portuguesa e, portanto, ficou a cargo da Igreja que tinha como foco a catequização, pois visavam “salvar”, com a leitura da Bíblia, os povos originários, considerados selvagens e não humanos, cooptando novos fiéis e apregoando a subserviência.

A partir de 1759, é possível vislumbrar uma tentativa de o Estado assumir para si a responsabilidade com a educação, em busca de um desenvolvimento nacional. No Movimento conhecido como “Reforma Pombalina”, segundo Ghirardelli Jr. (2009), surgiram os cursos profissionalizantes, de ensino médio e de ensino superior, e cursos militares, estruturando-se o ensino em primário, secundário e superior, mas com discrepância entre as necessidades e os objetivos propostos, diferenciando as escolas para “ricos” (eruditas, propedêuticas, com maior tempo de escolarização) e para “pobres” (profissionalizantes e de rápido percurso).

Somente em 1821 a coroa portuguesa decretou a permissão de ensino a todo e qualquer cidadão e autorizou a abertura das escolas de primeira letra. Cabe destacar ainda que, nessa época, a maioria das pessoas não eram reconhecidas como cidadãs, portanto tal decreto ainda excluía a maior parte da população. Foi também a partir desse decreto, que, reconhecendo a ineficiência do Estado, a coroa autorizou que a iniciativa privada ofertasse a educação escolar (Ghirardelli Jr., 2009).

De 1890 a 1931 foram implantados os grupos escolares, espécies de escolas primárias nos Estados que, em sua maioria, funcionavam nas residências de professoras/es. De 1931 a 1961, surgem as universidades públicas, e regulamenta-se as escolas superiores, secundárias e primárias, bem como a rede privada de educação (Ghirardelli Jr., 2009).

O processo de industrialização vivenciado em nosso país, a partir da década de 60, demandou mão-de-obra mais qualificada, influenciando na educação, bem como, a inserção das mulheres no mercado de trabalho alterou os sentidos da educação doméstica. Para ampliar a participação das mulheres no mercado de trabalho e atender a demanda industrial, era necessário criar instituições educacionais que acolhessem seus filhos e filhas (Guiginski e Wajnman, 2019). No entanto, era visível a desigualdade das instituições frequentadas pelas diferentes classes sociais. Com o Golpe Militar de 1964 as escolas e as universidades públicas passaram a ser vigiadas, sendo que muitas/os intelectuais foram perseguidas/os, presas/os, exiladas/os. Gradativamente as escolas e as universidades, com reforço dos meios de comunicação social, passaram a ser compreendidas e fortalecidas ideologicamente, auxiliando

na manutenção da ditadura militar e formado mão-de-obra obediente e alienada (Althusser, 1971; Freitag, 1980).

Após os anos de regime militar (1984), houve um processo de redemocratização, com participação dos movimentos sociais populares e das classes trabalhadoras, resultando em longo período de debates e de organização da sociedade civil em assembleias constituintes, com caráter cidadão. No entanto, esse momento foi compreendido pelos setores dominantes como uma ameaça a governabilidade, e a contraposição a isso se deu pelo pacote de ajuste estrutural preconizado pelo FMI e pelo Banco Mundial (Leher, 2007, p. 20).

Essa tensão, também é expressa na Constituição Federal de 1988, com regulamentação da educação de forma integralizada, possibilitando uma gestão democrática do ensino público, prevendo a universalização do acesso às etapas da educação básica, mas também autorizando que a iniciativa privada possa vender educação.

No entanto, se “a Educação é um direito de todos e dever do Estado, mas sua completude se dá no âmbito familiar e social, não visando exclusivamente a qualificação profissional, mas o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para exercer sua cidadania” como poderia o Estado se abster desse processo, favorecendo o crescimento da educação privatizada por grupos hegemônicos?

Cabe resgatar ainda, que a possibilidade da inclusão do Artigo 205, na Constituição Federal (1988), aparentemente reconhecendo os direitos cidadãos, se deu muito mais pelos interesses do capitalismo de mercado que, àquela época, colocava para a realidade nacional que as políticas de bem-estar social, como a educação, seriam uma condicionante para o desenvolvimento econômico do nosso país e, portanto, foi inserido na Constituição Federal (1988) que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No entanto, para além da legislação, foram as pressões populares que garantiram uma ampliação da concepção de educação no Brasil, o que não significa que esse direito foi assegurado como previsto na Constituição, ou então que essa integralidade se dê no dia-a-dia da escola pública, pois, como afirma Freitag (1986, p. 26):

Ao mesmo tempo em que o sistema educacional promove aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, se demonstram aptos a participarem dos privilégios e do uso da força (do poder), ele cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamentos que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem. Em geral a exclusão é explicada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho etc., colocando-se o sistema educacional como árbitro neutro.

Ainda na Constituição, o Artigo 206, estabelece que um dos princípios no qual a educação no Brasil deve se basear é a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). No entanto, a educação tem como centro a transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para uma socialização onde o sujeito não seja capaz de desenvolver seu senso crítico, ou se é organizada para o mercado de trabalho e para a naturalização da sociedade dividida em classes, ela necessariamente reproduzirá no dia-a-dia percursos que geram a submissão, a hierarquização de saberes e exclusão. Nesse percurso, Esteban (2007, p. 11), afirma:

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar.

Atribuir sentido social e político a escola pública no Brasil, perpassa por constatar que, desde o reconhecimento da educação como direito e aplicação de políticas públicas de ampliação ao acesso, estão no bojo da escola pública brasileira as classes populares e que elas, em suas subjetividades, devido aos marcadores sociais de diferença, jamais seriam capazes de vivenciar esse percurso de forma homogênea. Neste contexto:

A educação dirigida para as massas não pode almejar senão a formação de trabalhadores precarizados e “sobrantes” que viverão não apenas fora do mercado de trabalho como dependerão de políticas de alívio a pobreza para não sucumbirem à fome e à miséria absoluta [...]. Pobreza e desposseimento da educação, da ciência e da cultura são dimensões próprias da sociedade de classes que, ademais, contribuem para a manutenção da ordem social (Leher, 2007, p. 22)

Essa constatação, pode ser verificada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Continuada: Educação (2022), que revelou que a taxa de analfabetismo de pretos e pardos com 15 anos ou mais é duas vezes maior que a dos brancos, e essa discrepância aumenta no grupo etário de 60 anos ou mais, onde a diferença é de 14 pontos percentuais. A pesquisa ainda evidencia que 70,9% dos pretos e pardos com 18 a 24 anos deixaram os estudos sem concluir o ensino superior, uma diferença de 13,9 p.p. em relação aos brancos.

Outro dado interessante para avançar na discussão, é o do abandono escolar. Se na faixa dos 6 a 14 anos a universalização da educação escolar está praticamente alcançada, por outro lado, o Brasil tem 9,5 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não terminaram o Ensino Médio ou sequer, nunca estudaram, desses 70,9 % são pretos ou pardos.

Realidade essa que vivenciei em minha família e com pessoas próximas, não apenas uma vez e que, como apresentei na introdução deste artigo, foi o motivo para que ele se

concretizasse. Minha cunhada, uma mulher não branca, de trinta e dois anos, semianalfabeta, que durante a sua infância foi exposta aos mais diversos tipos de violência e conviveu e conviveria até hoje, se não fosse o seu emprego, com a pobreza, já encontra dificuldades de acompanhar o percurso escolar dos meus sobrinhos de sete e oito anos. Conta, nostálgica, em nossas conversas, como gostava de quando podia estar na escola e, principalmente, como se sentia feliz ao aprender mais sobre os números e letras. No entanto, sua condição de mulher trabalhadora a afastou da instituição escolar que, mesmo a discriminando, era considerada como um bom lugar de estar.

E a relação dessas experiências continua com meus amigos e vizinhos do condomínio, que, por precisarem trabalhar para ajudar suas famílias financeiramente, não concluíram o Ensino Médio. Minha mãe, que assim como centenas de mulheres, foi condicionada a priorizar os afazeres domésticos e o cuidado das crianças, só concluiu o Ensino Médio depois dos seus 40 anos. Quando converso com elas e eles, percebo que não conseguem compreender que fazem parte de uma lógica estabelecida pelo sistema capitalista, que insiste em condicionar nossas existências e possibilidades, na busca do lucro e do desenvolvimento desenfreados.

Essas situações me tocam profundamente, me fazem engolir seco e questionar: A que interesses atendem, historicamente, as escolas públicas brasileiras? Qual tem sido o papel das escolas públicas na manutenção de sujeitos que não conseguem compreender e questionar esse direito constitucional que lhes é negado? Seria possível que essa escola, que culpabiliza os sujeitos pelos seus “fracassos”, pudesse, dentro do sistema capitalista, subverter essa lógica?

3. Práxis político-pedagógica contra-hegemônica e emancipatória em escolas públicas: caminhos possíveis

Acompanha-nos o reconhecimento de que os outros em seus movimentos trazem para o pensamento pedagógico, para a relação igualdade educacional-igualdade social novas radicalidades políticas. Novas matrizes formadoras, humanizadoras. [...]. Os segregados como deficientes em humanidade ou como desiguais no estatuto de humanidade, ao afirmarem-se humanos, desconstroem essa velha relação igualdade educacional para a igualdade em humanidade. Desconstroem esse paradigma e afirmam outro paradigma de humanidade e, conseqüentemente, outro paradigma de educação. (Miguel G. Arroyo, 2018)

A práxis político-pedagógica contra-hegemônica e emancipatória tem nascentes históricas nos movimentos sociais populares, com fundamentação em Paulo Freire que, no processo de sua extensa produção intelectual, questiona, critica, desconstrói e amplia o conceito de escola. Inicialmente, Paulo Freire se distancia da educação de caráter escolar e contribui com experiências de alfabetização de adultos, por meio de temas geradores e de palavras geradoras. Essa aproximação com as classes trabalhadoras, as suas potências de aprendizagem e de

compreensão da realidade, suscitam algumas perguntas e respostas que contribuem para compreender os sentidos político-pedagógicos da educação popular que ser quer contra-hegemônica e emancipatória:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 1987, p. 20).

Com essa compreensão, Freire se aproxima dos movimentos sociais populares e fortalece a sua opinião sobre o conservadorismo das escolas, mantidas com desinteresse pelas políticas públicas e cada vez mais afastadas das classes trabalhadoras. Reconhece que o poder público, gestado pelos “opressores”, não iria financiar uma educação que ameaçasse os seus privilégios de classe. Nesse sentido, defende a articulação entre a participação popular e a educação informal, nos processos educacionais não escolares. No entanto, quando assumiu a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989), precisou repensar a educação escolar pública, criando. Cria, então, um termo específico para diferenciar as escolas conservadoras, das escolas que pretendia ajudar a construir, aliadas das classes trabalhadoras: Escola Cidadã, assim apresentada por Gadotti (1990, p. 3):

Nesse contexto, o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... Enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

Nessa concepção, as escolas são desafiadas a transporem as salas de aula e os muros que afastam os processos de ensino e de aprendizagem da vida cotidiana, suas experiências, seus desafios e seus ensinamentos. A “Escola Cidadã”, portanto, é espaço de viver direitos e deveres, fortalecendo a cidadania de quem a frequenta e de quem chega até ela. Portanto, não é uma escola fechada em si mesma e nos conteúdos, mas uma instituição que se abre para a vida e para a liberdade das experiências que gestam aprendizagens. É uma escola de subjetividades, mas também de coletivos, de companheirismo, de cooperação. É uma escola na qual se vive as tensões e as conquistas da democracia.

Nesse momento, me pergunto: Se as escolas públicas são lugares de aquisição, produção e legitimação de conhecimentos, de valores e de práticas sociais hegemônicas (Esteban, 2007)

e sendo mantida por necessidades de mercado, é possível conceber escolas com práticas político-pedagógicas contra-hegemônicas e emancipatórias?

Confesso que, ao iniciar a escrita deste artigo, minha resposta imediata seria o “não”, pois desde o início da graduação já me era claro o não cumprimento das responsabilidades educacionais relacionadas com a função política e social das escolas públicas no Brasil. Não vislumbrava algo que pudesse ser diferente dentro do sistema capitalista, mas neste determinismo o que seria o meu percurso escolar, então? Uma obra do acaso? Afinal, como colocou o grupo de rap mais conhecido do país: “Me ver pobre, preso ou morto já é cultural” (Racionais MCs, 2002).

Como reconhecer como “cidadãs”, escolas que se propõem a atender as classes populares, mas que legitimam os conhecimentos das classes dominantes e, pior, ampliam processos de ensino nos quais poucos aprendem em processos de exclusão dentro das próprias escolas, como ressalta Esteban (2007), ao afirmar que não correspondem aos padrões de “sucesso escolar”, permanecem anos e anos estagnados, frequentando as aulas e quase nada aprendendo, tensionando as relações e ocupando este espaço que deveria cumprir com suas funções:

A permanência dos sujeitos que fracassam na escola expressa a possibilidade e o desejo de produção de outros resultados; expõe a insuficiência de uma escolarização pautada na homogeneidade de processos e resultados; revela que as classes populares produzem diariamente táticas para ocupar o espaço oculto sob o quase. (Esteban, 2007, p. 14)

Mediante essas constatações, penso que é possível disputar os rumos das escolas públicas no Brasil. Se, como afirmou Freire (1993, p. 101): “a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza”, é a partir de seus princípios que podemos vislumbrar outras escolas possíveis.

Penso que uma práxis político-pedagógica, que se constitua a partir do reconhecimento das diferenças e de seus saberes, da reconstrução de proposta curricular pensada a partir dos sujeitos constituintes da comunidade escolar (professores, estudantes, família e movimentos sociais), da formação continuada que se proponha a repensar as teorias que estão embasando as práticas dos docentes, e uma aproximação da família e dos movimentos sociais populares com as escolas, permitirá que a escola pública no Brasil se consolide de forma integral, garantindo de fato e a todos, o direito a educação cidadã, contra-hegemônica e emancipatória.

A visibilidade crescente das diferenças e a reafirmação de identidades, antes apagadas e negadas como produtoras de ciência e saberes, pode ser o início dessa reconstrução. Para

Leher (2007), é necessário compreender que os movimentos de educação popular estão diretamente relacionados com a necessidade de novas epistemes, que superem as perspectivas eurocêntricas e sejam mais brasileiras. Neste percurso, é fundamental deixar de invisibilizar as diferenças dentro das escolas públicas, trazendo para o centro do debate as diversas formas de produção de conhecimentos, deixando assim de validar um conhecimento único que, na maioria das vezes, está distante da realidade das classes populares, para abarcar e reconhecer que a cultura e os conhecimento produzidos nas favelas, quilombos, comunidades indígenas, tem tanta relevância e potência quanto os conhecimentos abordados nas matrizes curriculares.

A reorientação do currículo sob uma ótica da racionalidade crítico-emancipatória para a elaboração de novos documentos curriculares afim de legitimar no contexto escolar, os conhecimentos acima tratados, também é algo que está no centro das possibilidades para se construir uma outra lógica para as escolas públicas, vide as experiências vivenciadas na Secretária de Educação do Município de São Paulo, sob a gestão de Paulo Freire, na concretização da proposta político pedagógica pensada pelo educador, caracterizado por um:

Amplio processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. (Saul e Silva, 2012, p. 5)

Essas escolas requerem professores/as que se reconheçam como trabalhadores/as e que, intencionalmente, se disponham a observar, a escutar, a pesquisar, a debater e a produzir conhecimentos no coletivo. Professores/as que sejam aliados/as das classes trabalhadoras e que as reconheçam como sujeitos histórico-sociais, com saberes, experiências e organizações que evidenciam que o ato pedagógico é dialógico e nunca será neutro.

Ainda que o fazer profissional dos/as professores/as seja distinto da militância política, o seu exercício profissional é mediado por uma relação assalariada e, portanto, também um trabalho subjugado à hegemonia das classes dominantes. Nesse percurso, de encontros e desencontros, os princípios fundantes da educação popular são potentes aliados para o debate político-ideológico e teórico-metodológico que transforma, liberta e emancipa.

4. Considerações que não são finais

Nossa escrivivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. (Conceição Evaristo, 2020)

Este artigo está sendo concluído em um momento de profundo repensar da minha trajetória, de repensar os lugares que ocupei dentro da universidade, de repensar o processo de construção política que vivi sendo uma mulher negra, oriunda de escola pública, que acessou os auxílios de permanência para se manter na universidade, que ocupou instâncias de decisão democráticas existentes, que esteve à frente de Centro Acadêmico, de ocupações e de atos de rua em defesa da educação escolar pública referenciada socialmente, de repensar, inclusive, onde essas vivências me trouxeram. Um momento de profunda reflexão, inclusive, se todo esse tempo de dedicação e desgaste, valeu a pena.

Comecei a escrita, cheia de certezas e determinismos formados pelas concepções políticas e pedagógicas que vivenciei na universidade e nos ambientes de formação política, mas termino, por hora, com novos questionamentos, mais uma vez, a repensar. É possível concluir que, em um lugar cheio de tensionamentos como a escola pública, que atravessa os sujeitos de formas tão singulares, também se constitui a possibilidade de mudança, porque nela está imposta a contradição da sociedade dividida em classes, nela está imposta a contradição de um direito que garante a educação de forma integral, em contrapartida a uma lógica mercadológica para onde esse sistema joga a educação.

A reafirmação das identidades diversas, força as escolas públicas a repensar os seus lugares, mesmo que as políticas educacionais insistam em atender os interesses do neoliberalismo e sua visão homogênea, o terreno do cotidiano escolar é solo fértil para evidenciar que não será mais tolerado nada sobre nós, as classes populares, sem que nós pensemos junto. Acredito que os apontamentos evidenciados na última parte do texto resgatam acúmulos históricos importantes da relação entre a escola pública e a educação popular que puderam ser vivenciados na realidade brasileira e apontam desafios para aqueles/as que reivindicam a perspectiva da educação popular no Brasil, mas ainda falta muito.

Para que tenhamos escolas públicas com raízes brasileiras, dialógicas e comprometidas com processos educacionais contra-hegemônicos e emancipatórios, falta maior (re)conhecimento de outras pedagogias (originárias, dos campos, das águas, das florestas, das periferias urbanas), falta aprofundar sobre experiências vivenciadas na América Latina por movimentos que fizeram da educação popular instrumento para subversão da lógica de mercado, que colocaram em xeque o conhecimento eurocentrado hegemônico e que construíram, com suas próprias organizações, alternativas reais para a emancipação das classes trabalhadoras, no sentido de avançar nos debates e apresentar outras possíveis pedagogias com nascentes orgânicas e populares.

Concluo esse artigo, sabendo que o ponto final se faz de reticências e de interrogações, inclusive, para compartilhar, com educadoras, educadores, educandas e educandos populares, outras tarefas para os exigentes tempos nos quais vivemos, mas este é apenas o começo das minhas reflexões sobre este tema que perpassa a minha vida. Como pedagoga, continuo meus estudos, minhas pesquisas e, quem sabe, minha militância político-partidária.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (Paulo Freire, 1987)

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1971.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Gabinete do Presidente da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.
- BRAZOTO, Dirce Mara. Educação pública e sua evolução histórica: Ocorrências no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 12, Vol. 06, pp. 48-63. dezembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil> Acesso em: 28 dez. 2023.
- CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.247-290. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/q> Acesso em: 19 maio 2023.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf> Acesso em: 18 jun. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Escola pública e educação popular. *In*: FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 47-52.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular na América Latina Aspectos Históricos e Perspectivas. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC. v. 5, n. 9, 2006. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/206>. Acesso em: 15 fev. 2024
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. Marília/SP, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf. Acesso em: 10 fev 2024.
- GÓES, Moacir de. **De pé no chão também se aprende a ler**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GUIGINSKI, Janaina; WAJNMAN, Simone. A penalidade pela maternidade: participação e qualidade da inserção no mercado de trabalho das mulheres com filhos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, SciELO Brasil, v. 36, 2019.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência IBGE Notícias, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: Jezine, E.; Almeida, M. L. P. de (Org.). Educação e movimentos sociais: novos olhares. São Paulo: Alínea, 2007. p. 19-32.
- MARCASSA, Luciana Pedrosa. Entre a redenção e a revolução: os movimentos de educação popular ontem e hoje. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, v. 3, n. 2, dezembro de 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1410>. Acesso em: 6 jun. 2023
- MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- Racionais MCs. **Negro Drama**. São Paulo: Cosa Nostra: 2002. 6m52s
- RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 12, n. 1, p. 13 – 22, 25. ed., 2022. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

SAMPAIO, Cristiane. Método Cubano já alfabetizou 3,5 milhões de pessoas na América Latina e na África. **Brasil de Fato**, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/metodo-cubano-ja-alfabetizou-35-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-e-na-africa>. Acesso em: 25 de novembro de 2023.

SAUL, Ana Maria, SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Formando educadores no contexto da educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo (1989-1992). **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1391_int.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, Jul 2003, 13 (26); p. 147-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300003> Acesso em 15 dez. 2023.