

ESCOLA PÚBLICA EM PERIFERIAS URBANAS E EDUCAÇÃO POPULAR: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO

Maria Teresa Esteban

UFF/CNPq

Sabemos que o pássaro voa com um par de asas, e nós com o inacabável de nossas idéias. (Carlos Rodrigues Brandão)

Resumo

O artigo discute a contribuição das experiências e estudos da educação popular para a reflexão sobre os processos pedagógicos propostos para a escola pública. Confronta a concepção hegemônica de educação que aponta para a negação da pluralidade cultural à articulação da educação popular com a cultura popular. Defende a relevância da incorporação da pluralidade cultural ao cotidiano escolar. A noção de diferença cultural de Bhabha e os princípios da educação popular articulam a reflexão, em diálogo com as ideias de subalternização, colonialidade tal como proposta por Mignolo e de libertação na perspectiva freireana.

Palavras-chave: Educação popular, cultura popular, classes populares, qualidade, cotidiano escolar

Tortuosos os caminhos em que se criam ligações entre a escola pública e as periferias urbanas. Assim como os são os caminhos pelos quais as periferias urbanas se configuram no âmbito de relações de subalternização em que ao periférico se desenha com um sinal de inferioridade. Tortuosos por ser sempre difícil o caminhar dos sujeitos e grupos subalternizados em sociedades como a nossa, constituídas sobre o pilar da desigualdade.

Por esses caminhos, as escolas públicas vêm se abrindo de modo crescente a estudantes que habitam as margens sociais. Simultaneamente, as próprias unidades escolares chegam às periferias urbanas, o que lhes impõe novas configurações e outras formas de relação com os estudantes, seus responsáveis e a comunidade em que passa a se inserir.

Consolida-se a ideia da escola pública como um direito de todos, o que demarca a formulação das políticas públicas. Assim, as classes populares vêm ampliando seu acesso à escola, com concomitante aumento em seu tempo de escolarização, dando à escola pública novas feições e tornando mais complexa a relação entre o sentido que o projeto oficial indica para a escola e os que adquire pela crescente presença, em seu cotidiano, dos segmentos sociais historicamente subalternizados.

Esse processo não se dá sem conflitos, pois a desigualdade e a diferença não ficam à margem da educação, como se sabe. As tensões sociais também são constitutivas da experiência escolar e atuam intensamente na definição de limites e na disputa de sentidos para a escolarização. O projeto moderno de escola que institui sua universalização como um direito, ancorado na manutenção das desigualdades sociais, se entrelaça às lutas das classes populares pela conquista da escola como efetiva garantia do direito à educação, formalmente assegurado a todos. Porém, essa luta é profundamente ambivalente, já que responde tanto aos grupos dominantes, em sua necessidade de formação do trabalhador e de subjetividades conformadas à submissão, quanto aos anseios das classes populares que buscam meios para romper com a posição subalterna a que foram historicamente levadas a ocupar.

A ampliação de matrículas nas escolas expressa a inclusão das classes populares no sistema público de ensino: universalização da matrícula no ensino fundamental, constante ampliação de vagas e de mecanismos de acesso ao ensino médio e, de modo mais modesto, ao ensino superior. Paralelamente, os discursos oficiais afirmam o compromisso com a ampliação de vagas para a educação infantil, tornada obrigatória a partir dos quatro anos. A despeito desse quadro, nada desprezível, permanecem altos os índices de fracasso escolar, evidência da insuficiência do projeto em vigor, pois a escolarização dos estudantes das classes populares frequentemente não alcança os resultados esperados. Como consequência, a escola para todos é ainda um direito negado, inúmeros mecanismos cotidianos, na escola e nos demais contextos sociais, reduzem imensamente os sujeitos e grupos que são efetivamente acolhidos na ideia de *todos* construída sob a lógica da meritocracia.

Ainda que o pensamento hegemônico tenha a resposta pronta para a dinâmica sucesso/fracasso escolar, responsabilizando os estudantes, suas famílias ou seu contexto sociocultural pelos baixos desempenhos na escola, uma leitura crítica dos dados

explicita a necessidade de um debate intenso sobre a qualidade da educação ofertada. A forte presença das classes populares na escola – como estudantes, seus familiares, funcionários/as e também, de modo crescente, professores/as – imprime novas características a esse debate, o que nem sempre é apreciado.

As disputas em torno da definição da qualidade da escola pública expõem a persistência da histórica negação de direitos a um amplíssimo segmento da sociedade brasileira e a relevância dos movimentos sociais na articulação de lutas contra a desigualdade e a subalternização. Aí encontramos as bases para o debate sobre as práticas nas escolas públicas de periferias urbanas, especialmente no âmbito da educação popular, cuja formulação responde a essa negação, que vai além do direito e atinge a existência, afirmando a humanidade do excluído e seu direito de ser.

Recuperar os vínculos da educação popular, desde sua origem, com a cultura popular, “sugerida como uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (Brandão, 2007, p. 55), é importante para a reflexão sobre o momento atual, em que a diferença cultural (Bhabha, 1998) tem grande peso na produção do fracasso escolar. O conflito presente na atribuição de matiz negativo ao que se apresenta como diferença no âmbito de relações assimétricas de poder, que marca a diferença cultural, se entrecruza aos processos escolares constituídos em uma ótica monocultural. Assim, ao demarcar as significações, valores, ideais, ritos, símbolos das classes populares como expressão das relações de subalternização, conflito, luta, dominação, controle, resistência que as conformam, a educação popular indica a reflexão, a crítica, o diálogo e a participação com articuladores do trabalho a se realizar.

Nessa perspectiva, a educação popular interpela o projeto de educação vigente para as classes populares – configurado pelos grupos dominantes como parte de relações de dominação e subalternização - e propõe o diálogo com os homens e as mulheres, jovens, adolescentes e crianças destituídos/as do reconhecimento de si e do direito à educação para a elaboração, com eles e elas, de outro projeto, que lhes seja favorável em sua luta pela libertação. A produção de um trabalho transformador exige “programas e “pedagogias” de alfabetização e de educação popular opostos às formas escolares controladoras do sistema pedagógico oficial” (Brandão, 2007, p.63 – aspas no original). A oposição ao oficial, no entanto, não significa a destituição do valor da escolarização, como se pode apreender em outro momento do mesmo texto:

Os movimentos de cultura popular carregam para as praças, fábricas, e favelas o cinema, o teatro, a biblioteca volante e o núcleo de alfabetização. Com uma criatividade progressivamente crescente, meios tradicionais de comunicação e de expressão de ideias, de lazer coletivo e de educação escolar, antes reservados para o uso das elites do país, são colocados “para o povo”, “a serviço do povo. (idem, p. 67 – aspas no original)

A educação popular se apresenta como possibilidade de problematização da escola pública, que está vinculada ao projeto hegemônico de sociedade, apoiado na classificação, na seleção, na exclusão e na subalternização. Numa posição radicalmente crítica à ação oficial, toma a escolarização como significativa à justa luta por *ser mais* (Freire), indicando princípios que podem sustentar pedagogias alternativas.

Tantas décadas após a emergência da educação popular como movimento educativo proposto como ato político comprometido com o fortalecimento das classes populares, suas questões centrais permanecem atuais, ainda que frequentemente redimensionadas e recontextualizadas. Nesse sentido se coloca a reflexão sobre sua relação com a escola pública de periferias urbanas.

Qualidade: projetos em disputa

A escola pública se produz ao abrigo das políticas, normas e decisões oficiais. Para pensar o projeto de escola, mesmo considerando toda a sua pluralidade, é inevitável a incorporação do discurso oficial a seu respeito. Observamos que *qualidade* é uma ideia central na atual discussão sobre a educação nacional.

O Plano Nacional de Educação¹ assinala aspectos relevantes para a reflexão sobre a qualidade da escola pública: a existente e a oficialmente proposta. As metas 1, 2 e 3 do Plano tratam da universalização da escolarização dentro do período de obrigatoriedade escolar – dos 4 aos 17 anos -, incluindo a meta que 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental na idade recomendada e que, até o último ano de vigência do PNE, seja de 85% a taxa líquida de matrículas no ensino médio. A meta 9² se refere a elevação de taxa de alfabetização da população com mais de 15 anos, erradicação (sic) do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional.

¹ Daqui em diante, PNE.

² Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (PNE)

Decorre dessas proposições a compreensão de haver, para além de matrícula insuficiente, elevadas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série, estas, indícios de processos escolares e práticas pedagógicas inadequados aos estudantes que a escola recebe. Ressalto a questão do analfabetismo, há décadas posta como um grave problema para a educação nacional e ainda longe de encontrar uma solução adequada. Podemos inferir que em sua quase totalidade os que se inserem nas duas categorias citadas – analfabetos e analfabetos funcionais - são das classes populares.

O crescimento das matrículas no ensino fundamental nos últimos anos nos autoriza a dedução de que muitos dos que no momento têm mais de 15 anos e são analfabetos ou analfabetos funcionais frequentaram a escola, embora não tenham se alfabetizado satisfatoriamente. A limitação da alfabetização que vem sendo realizada se ratifica com a proposição da meta 5: *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental*³.

Essas metas expõem a insuficiência da ação escolar, claramente explicitada na meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Para além de afirmar que a qualidade da educação básica está abaixo dos padrões desejáveis, a meta explicita a ligação entre qualidade da educação básica e alcance de índices predeterminados, o que demarca o sentido que *qualidade* assume no projeto de educação proposto, como vemos a seguir. A diferença cultural e a desigualdade socioeconômica são desconsideradas no debate sobre os distintos processos e resultados de aprendizagem e não são incluídas no conjunto de fatores que se relacionam aos conhecimentos produzidos, validados e demandados pelos vários grupos que estão na escola.

O detalhamento da composição do IDEB no documento **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**⁴ se refere a levar “em consideração o fluxo escolar e o *desempenho nos exames*, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o *padrão de qualidade* que o Ministério da Educação

³ Cabe a discussão sobre o conceito de alfabetização presente nessa meta e seu sentido redutor, porém não me ocuparei desta questão neste trabalho.

⁴ Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Consulta realizada em 22/06/2015.

definiu como meta a ser atingida (pag. 31. Destaque meu.). Portanto, no cálculo, o fator aprendizagem é representado pelo desempenho dos estudantes em exame nacional estandardizado.

A opção por um instrumento único, padronizado, com questões fechadas manifesta a concepção de avaliação como procedimento que mede, classifica e hierarquiza, cujas funções são, prioritariamente, controle e coerção. Afirma-se uma política que tende a intensificar a relação entre escolarização e uniformização cultural. A proposta se sustenta na compreensão da escola como espaço legitimado pela cultura hegemônica, que deve ser socializada, e na recusa de estimar a composição pluricultural da sociedade brasileira, o que teria maior afinidade com uma educação intercultural.

Essa perspectiva de qualidade de base quantitativa opera com duas reduções, ao menos: de aprendizagem a desempenho num exame e de processo a produto fragmentado e descontextualizado. Ambas têm forte impacto na escolarização das classes populares e podem ser problematizadas à luz das reflexões e práticas no âmbito da educação popular.

A qualidade, no projeto oficial, é facilmente traduzida por índices resultantes de um olhar redutor, manifesto pela natureza dos dados selecionados. Considerando que a Prova Brasil, exame cujo resultado compõe o IDEB, teve início em 2005 como parte da reestruturação do SAEB⁵, realizado desde 1990, e que as metas do PNE evidenciam a frágil qualidade da educação brasileira em que permanece a desigualdade na trajetória escolar, a discussão sobre os sentidos de qualidade e sobre os procedimentos necessários a sua produção está longe de se esgotar por não contemplar a complexidade da educação.

A atenção ao fato de que a desigualdade mantém sua característica histórica de penalizar quase que exclusivamente os estudantes das classes populares joga luz sobre a escassez de parâmetros propostos à mensuração da qualidade. Sua aplicação não se converte em elementos suficientes para adensar a compreensão dos entrelaçamentos do fracasso escolar com as práticas cotidianas, cujos resultados tantas vezes levam os estudantes das classes populares a ocupar na escola os lugares periféricos, naturalizando

⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Nesses 15 anos de sua realização teve características diversas, conforme o portal do INEP: <http://portal.inep.gov.br>. Consulta feita em 25/06/2014.

a continuidade entre o posicionamento social e o resultado escolar. Conquistar outros processos requer assumir outros referenciais para a qualidade da escola pública.

As metas como anúncio da qualidade idealizada

A padronização de metas, em um país com grande diferença e desigualdade, dá visibilidade aos princípios excludentes que também se fazem presentes na base de sustentação de um projeto de Educação que se pretende *para todos*. Responder às desigualdades várias que se atravessam à escolarização com propostas de índices produzidos a partir de médias de desempenho e de fluxo escolar é, em grande medida, assumir a manutenção da desigualdade e incrementar a discrepância já existente no sistema. Se os já considerados *melhores* aumentam seus desempenhos a média sobe, mesmo que os *mal* classificados permaneçam nos níveis em que se encontram, ou cresçam levemente, por exemplo.

O reconhecimento da qualidade do sistema se vincula à mensuração do desempenho individual dos estudantes nos exames nacionais estandardizados que compõem a avaliação externa. Todos os estudantes, independente de seus percursos de vida e experiências escolares, são submetidos a mesma prova objetiva. Portanto, mesmo conteúdo, aferido por intermédio de perguntas e respostas únicas, diante de realidades plurais, de linguagens cotidianas diferentes - obviamente a utilizada na prova se aproxima de uma modalidade e se afasta de todas as demais existentes -, da polissemia do enunciado das questões e das opções dentre as quais a resposta deve ser escolhida - que se pretendem unívocos. A objetividade do instrumento e a neutralidade dos parâmetros de avaliação se inserem em um conjunto de práticas discursivas e de dispositivos que evocam a fiabilidade dos procedimentos e a justiça dos resultados alcançados para tornar aceitável a classificação, assim encobrando a manutenção da desigualdade e da subalternidade.

Privilegiar a perspectiva hegemônica nos exames aos quais todos têm de se apresentar é uma estratégia pedagógica vinculada ao processo sociohistorico de uniformização cultural, o que permite sua conexão com os processos de subalternização, por ser um dos eixos indispensáveis à negação e ao submetimento do outro. Arelada a essa concepção, a escola se configura como parte de um projeto de Educação que concorre para a destituição de valor e para o apagamento dos conhecimentos inerentes a culturas

que se distanciam da hegemônica. Toma-se um modo de produção e de compreensão da vida como único, ou, ao menos, o único relevante e válido.

Traçar as mesmas metas para todas as escolas e pretender que todos os estudantes contribuam para as médias almejadas, oculta a desigualdade, a diferença e a discriminação presentes na proposta, em consonância com uma compreensão redutora e excludente do *todos* aos quais o direito à educação se dirige. A diferença, característica dos seres humanos e dos modos de viver que historicamente criam, é desqualificada e tratada como se as inúmeras formas de ser e de viver constituídas no âmbito de diferentes culturas não implicassem em particularidades na produção dos conhecimentos e dos modos de conhecer. Ao relegar a diferença a um lugar menor na escolarização, cria-se o diferente, marcado pelo estigma, pela discriminação, pela segregação, destinado ao assujeitamento. A escola, assim, se distancia dos estudantes das classes populares, negativamente assinalados pelo lugar periférico que ocupam.

A redução da complexidade inerente ao amplo projeto de educação de qualidade para todos e a uniformização cultural, até aqui abordados, estão presentes em diferentes encaminhamentos da política educacional e chegam ao cotidiano das salas de aula. Esse dois aspectos se desdobram em muitos outros que permitem maior proximidade com as práticas elaboradas e/ou instauradas, dentre as quais está cada uma das metas do PNE, especificamente. Há questões de naturezas diversas envolvidas na atuação consequente com o slogan *educação de qualidade para todos*, e dizem respeito a financiamento da educação, a relação público/privado, a efetivas condições de estudo e de trabalho, a organização dos sistemas educacionais, entre tantas outras. Atenho-me à dimensão pedagógica da escola pública.

O discurso oficial está em sintonia com o discurso hegemônico, do qual não se descolam muitos discursos cotidianos, mesmo alguns que se pretendem críticos às políticas em desenvolvimento. Nesse sentido, a escolarização, as aprendizagens, o ensino e os conhecimentos válidos são enfrentados como problemas predominantemente técnicos; o debate a esse respeito é bastante limitado no que se refere às dimensões social, cultural, história e política da escolarização. A escola, seus sujeitos e processos são descontextualizados, tratados como a-históricos, como se as relações de que participam fossem isentas de tensões e contradições.

A qualidade da educação escolar se desvincula da produção de qualidade de vida. Há um modelo abstrato de sujeito ao qual se dirigem as práticas pedagógicas, vistas como neutras e universalmente válidas, que pretendem levá-lo a alcançar índices de desempenho estabelecidos, desconsiderando os modos de existência concretos e o que representam para a composição das práticas escolares. A normalização, atrelada à qualidade, evoca fragilidades e dificuldades de aprendizagem, como causas possíveis dos desempenhos insuficientes, e sugere o uso de estratégias e mecanismos que possam fazer com que os estudantes que desviam do modelo valorizado se enquadrem na norma imposta. O conceito de qualidade usado, o projeto de escolarização em curso e a relação entre escola e sociedade ficam a salvo de qualquer problematização.

Essa qualidade, cuja ênfase está na quantificação de desempenho de estudantes, que requer padronização das aprendizagens e se entrelaça à meritocracia, não responde às demandas de uma escola pública gratuita, laica e socialmente relevante. Entretanto, se mostra plenamente coerente com a manutenção de projetos de sociedade erigidos sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2003) em que o sujeito é silenciado pela narrativa que supõe e ressalta um sujeito abstrato em contexto neutro.

Cotidiano escolar e diferença cultural

As demarcações expressas pelos exames nacionais como centro da produção da qualidade indicam a prescrição de um currículo que desconsidera, entre tantos outros aspectos, a cultura popular, como parte da relação pedagógica, e uma prática pedagógica que reduz os espaços de diálogo com as perspectivas constituídas nas periferias urbanas. Distanciada da dinâmica cultural, a escolarização se desvitaliza.

Em oposição, a educação popular tem no conceito de cultura a base para o trabalho realizado com os estudantes, por entendê-la “como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 1978, p.108). Os processos culturais são relevantes por se relacionarem tanto à (re)produção do saber quanto à realização do poder, em sua pluralidade fomentam a reflexão, o diálogo e a partilha. A reflexão sobre a cultura afirma o papel dos seres humanos na produção do mundo, por meio de ações compartilhadas que requerem e mobilizam a crítica, a criação e a recriação.

Há um reconhecimento da potência humana que, aliado à ampliação do domínio cultural, torna-se significativo articulador do trabalho escolar por viabilizar práticas nas quais os sujeitos das classes populares identificam sua ação na transformação do mundo

e assumem posicionamento crítico como sujeitos do conhecimento. (Freire, op. cit.) Portanto, a incorporação da cultura popular e as experiências cotidianas ao trabalho pedagógico ressignifica o conteúdo escolar, que surge das relações dos estudantes com a realidade considerando que eles estão na realidade, e também os métodos que encaminham a relação do ensino com a aprendizagem, pois o diálogo, a participação e a reflexão são indispensáveis ao que ocorre na sala de aula.

A aula se produz como contexto que transcende o currículo escolar - como prescrição, normalização e controle - e se vincula às diferentes questões que os diferentes sujeitos trazem de suas experiências particulares no âmbito das culturas que partilham, nem sempre identificadas com a hegemônica, e com negociação entre diferentes conhecimentos histórica e socialmente produzidos, traçando práticas no âmbito de um currículo vivido. Não se trata de modo algum de restringir a relação *aprendizagem ensino* às experiências iniciais dos sujeitos. Mas, de apreender os desafios postos pelas situações vividas, de compreender as relações que nelas se estabelecem, pelo diálogo sobre as situações concretas, gerando uma percepção crítica da necessidade de aprender que se desdobra na criação de meios para a ação transformadora. Interpelar coletivamente as experiências convida a *ser mais* (Freire, 1978).

Assim, a relação pedagógica, ela própria uma prática sociocultural, é um processo ético, dialógico, participativo, reflexivo, no qual “a cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social” (Brandão, 2007, p. 24). Seus percursos diversos se desenham na relação com a heterogeneidade de conteúdos, processos, aprendizagens e projetos que emergem das experiências cotidianas, imersas em relações de produção simbólica, que não podem ser negligenciadas no trabalho escolar.

A escola pública em periferias urbanas se reconfigura com a possibilidade de acolhimento das classes populares que a educação popular propõe. O trabalho recomendado não resulta de uma abstração, de uma idealização. Se vincula às experiências cotidianas, dentro das condições objetivas de vida, sem se descolar das dimensões subjetivas (sonho, imaginação, desejo), sem abrir mão das possibilidades de transformação e das (im)possibilidades forjadas nas relações intersubjetivas. Imersa na vida tal qual se configura no presente, a educação se compromete com a busca de meios para transcendê-la e reconhece a necessidade do encontro com o outro para produzir os conhecimentos que esse projeto requer.

Os processos de escolarização consolidados, sobretudo para as classes populares, nos remetem a fragmentação do conhecimento, transmissão de conteúdos, treinamento e repetição. Operações tantas vezes destituídas de sentido para quem aprende e para quem ensina e costuradas pela classificação, com suas consequentes sanções, decorrente de uma avaliação reduzida a quantificação de resultados. As propostas configuradas no âmbito das experiências da educação popular se confrontam a esse percurso dominante e trazem conflitos. A diferença de compreensão da educação como parte de diferentes propostas de dinâmica social tem se mostrado um obstáculo a um diálogo mais intenso sobre a reconfiguração das práticas escolares cotidianas.

Nesse sentido, entendo que o principal desafio com que nos encontramos não é o técnico, como nos indicam os discursos oficiais sobre a educação. Nosso principal desafio é ético e político, diante da compreensão da educação como projeto que envolve a sociedade e da dinâmica aprendizagemensino como um encontro entre pessoas que trazem consigo suas histórias, suas culturas, seus desejos e suas possibilidades, como parte de seus movimentos de inserção no mundo e de produção da vida.

Um mergulho no cotidiano de escolas públicas de periferia urbana, onde estão estudantes, e também muitos docentes, vindos das classes populares, proporciona uma experiência mais complexa, caótica e potente do que o discurso prescrito pelo pensamento hegemônico. Os vários movimentos de uniformização cultural por meio do controle curricular não lograram, ainda, promover um completo enquadramento dos sujeitos e das práticas escolares às normas e procedimentos validados, o que cria fissuras nas quais o diálogo pode se constituir. A diferença cultural (Bhabha, 1998), ao trazer o conflito do processo de significação no qual os enunciados diferenciam e discriminam em relações assimétricas de poder, continua desafiando a escola a mobilizar outros princípios e percursos para seu trabalho cotidiano.

A compreensão da diferença cultural é significativa para articular os processos escolares ao conjunto de dispositivos que reconhece a existência de diferentes culturas, embora valide apenas de uma delas, com suas variações. Essa relação que naturaliza a percepção da diferença como menor é um entrave para a consolidação de uma sociedade pluricultural, indispensável à dissolução dos marcadores que sustentam as desigualdades. O cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e as políticas públicas são

atravessados por esse movimento, que também comporta disputas e lutas por sua transformação.

A educação popular, em seu compromisso com a libertação, elabora proposições dialógicas que trazem para o trabalho pedagógico histórias e projetos fragmentados e interrompidos, experiências acumuladas e conhecimentos negados que se constituem nas experiências das classes populares e compõem um relevante repertório. Esses conhecimentos, levados à escola pública, introduzem mudanças que se compatibilizam com as trajetórias de exclusão, silenciamento e invisibilidade que operam na desqualificação da periferia como parte dos processos de subalternização das classes populares, atribuindo-lhes novos sentidos. Esses conhecimentos fomentam novos conhecimentos e novas formas de aprender e de ensinar, contribuem para a ruptura com o ciclo de fracasso e assinalam o estreitamento das relações entre vida escolar e dinâmica social com articulação da aprendizagem escolar às demandas das classes populares.

Os movimentos realizados e horizontes buscados são demarcados pelas culturas dos diferentes grupos sociais que participam da formulação dos projetos, portanto, elas se constituem objetos de conhecimento e de problematização e se abrem à transformação. Deixa de ter sentido a produção de um projeto monocultural de escola.

Uma sociedade em que se entrelaçam múltiplas culturas, para aprofundar seu processo de democratização no sentido de uma configuração pluricultural, precisa de um projeto de educação que problematize sua desigualdade e acolha sua diferença, com consequências para as práticas cotidianas. O diálogo com Brandão contribui para aprofundar a reflexão sobre a escola e seus processos pedagógicos:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados de vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (Brandão, 2007, p. 26)

Se essas ideias não encontram eco no projeto hegemônico que orienta a escola, elas alimentam possibilidades de transformação no cotidiano escolar. Ainda que não venha

sendo fácil problematizar as experiências escolares coerentes como o pensamento hegemônico em uma sociedade excludente e desigual para trazer à luz outras possibilidades, mais favoráveis às classes populares, elas muitas vezes estão presentes, de modo secundário, no próprio cotidiano escolar.

É o que nos mostram o contato com escolas, as conversas com professores/as, funcionários e responsáveis pelos estudantes, além da observação dos movimentos dos estudantes⁶. Encontramos evidências de momentos, mais ou menos intensos, de compreensão e de exercício da dimensão ético-política do trabalho escolar. Somos desafiadas a encontrar e entender o que vem sendo recriado e transformado, no cotidiano escolar, à margem do eixo demarcado pelos processos que se aliam aos movimentos, ainda fortes, de subalternização.

Nos diálogos cotidianos, destaco a crescente preocupação com a participação dos estudantes na composição do trabalho pedagógico, tradicionalmente nas mãos dos docentes, e a intensificação da relação com a comunidade escola, com a mesma finalidade. Como breve exemplo, trago os grêmios escolares e assembleias de turma envolvidos em discussões sobre a administração da escola e sobre suas opções pedagógicas. Ressalto a presença de representantes dos funcionários/as e dos responsáveis pelos estudantes em reuniões pedagógicas constituídas como grupos de estudos, espaço que tradicionalmente pertence aos docentes. Outro aspecto relevante são os movimentos da escola no sentido de superar o distanciamento da realidade dos estudantes, tantas vezes tematizada no discurso pedagógico como contexto do qual se deve partir ou ao qual se deve considerar, portanto como espaço sobre o qual a escola deve atuar. Há uma variedade de ações que se interessam em dialogar com a comunidade e a realidade das quais a escola se torna parte, para produzir coletivamente propostas de trabalho com as vivências culturais que lhes são próprias, visando a ampliação do conhecimento de todos.

No cotidiano escolar temos verificado a existência de uma crítica aos procedimentos pedagógicos que remetem fundamentalmente a transmissão e verificação de conteúdos e a busca por práticas que envolvam a partilha entre estudantes e professores/as na

⁶ Tomo como referência as pesquisas que coordeno atualmente: *A reconstrução de práticas de avaliação numa perspectiva emancipatória no cotidiano escolar: a autoavaliação como experiência dialógica e Avaliação institucional e cotidiano escolar: desafios e possibilidades da reconstrução de práticas no processo de democratização da escola pública.*

elaboração das propostas articuladas às experiências do grupo. Observamos também, o crescimento do interesse por elaboração de processos de autoavaliação institucional, envolvendo docentes, funcionários/as, estudantes e seus responsáveis. Esses questionamentos se desdobram em práticas distintas, segundo o/a professor/a que as colocam em prática, e sempre oferecem contribuições relevantes para o aprofundamento da reflexão com os sujeitos, sobre a dinâmica escolar.

Escolas públicas nas periferias urbanas têm se desafiado e comprometido com processos pedagógicos em que o conhecimento se destaca por sua presença na compreensão do mundo e recriação dos modos de vida. Frequentemente tenho percebido que a aprendizagem, como fenômeno complexo, vai ganhando visibilidade e deixando de se confundir com desempenho, compreendido como uma de suas manifestações importantes, ainda que muitas vezes superficial e instável. A reflexão sobre a experiência da escola, a partilha dos conhecimentos, o acesso e a produção de novos conhecimentos, o confronto do vivido com outras experiências e possibilidades vão deixando claro que não cabem modelos, instrumentos, escalas e índices uniformes e vão propiciando meios para que a escola se lance a outros percursos.

A educação como compromisso ético-político

As novas configurações e os novos contextos da escola pública fomentam o estreitamento de seus laços com a educação popular como forma das classes populares enfrentarem a negação do acesso ao conhecimento. A ruptura com a segregação e desqualificação que o modelo de escola hegemônico frequentemente estabelece indaga o conceito de qualidade para elaborar propostas pautadas em outros parâmetros, menos afeitos à quantificação, relevantes pela capacidade reflexiva que mobilizam.

Nessa perspectiva, a ética predomina no debate sobre a qualidade da escola e conduz a definição dos parâmetros e procedimentos que pautam a reflexão no campo das políticas públicas e no cotidiano escolar. Emergem o coletivo, como espaço privilegiado do debate e do encaminhamento da ação, e a diferença como expressão das múltiplas formas de ser, de compreender, de produzir e de viver, que singulariza e tensiona as práticas.

Os sentidos da educação como direito de todos se ressignificam, pois a efetiva presença das classes populares na escola, que é levada às periferias urbanas, interpela os espaços de exclusão que a meritocracia justifica, gerando impactos na definição de qualidade da

educação, da escola e do trabalho pedagógico. Questionada a exclusão, também se problematiza a estruturação de hierarquias na dinâmica pedagógica, o que restringe a relevância dos índices alcançados e sublinha a vida partilhada, os caminhos percorridos, o encontro com o outro, o compromisso com o mundo, atravessados pelo conhecimento que constitui o vivido e também se faz convite e desafio a outras possibilidades.

Ao discutir o caráter emancipador da educação popular a partir das práticas pedagógicas, Torres Carrillo propõe critérios pedagógicos para formar “pensamentos e subjetividades críticas e emancipadoras”, formulados em diálogo com o pensamento de Freire. Sua sistematização evidencia aspectos que servem à formulação de indicadores de qualidade da educação compatíveis com as proposições da educação popular: curiosidade epistêmica, problematização, pensamento crítico, trabalho coletivo, pensar alternativas de transformação. (2013, p. 27 a 30)

Essa breve referência evidencia a centralidade do diálogo, da reflexão e do compromisso com a libertação (Freire, 1978) na elaboração do trabalho pedagógico. Destaca-se o conhecimento como parte do enfrentamento de desafios socialmente produzidos, ao qual se incorporam o reconhecimento dos saberes populares e os modos peculiares de aprender e de ensinar e no qual se mobiliza a potencialidade da diferença.

O compromisso com a qualidade da educação é claro, mas sem compactuar com sua redução a mensuração de desempenho e alcance de metas uniformes. A qualidade é uma definição sempre negociada com os sujeitos participantes do processo, considerando o contexto em que se realiza, em articulação com a possibilidade de *ser mais*. Os cinco aspectos acima referidos condensam princípios da educação popular com os quais a qualidade almejada deve ser coerente: cooperação, a solidariedade, o acolhimento, a crítica, a problematização, criação, reflexão e o diálogo.

Parâmetros e procedimentos prioritariamente qualitativos redimensionam nossos olhares para a escola, atribuindo novos sentidos a seus percursos e resultados. O trabalho pedagógico se redefine para dialogar com a qualidade redimensionada e a avaliação precisa ser profundamente alterada:

Avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto, consigo mesmo, com uma nova perspectiva, com uma dimensão ética. Pressupõe uma relação com o outro, dialógica, um agir em comunhão, é um conhecimento sobre as condições de possibilidade

de um reinventar-se, que desta forma é partilhado, interpretado e transformado em comunhão. (Lock, 2006, p. 105)

A redefinição do sentido de qualidade da educação e dos sentidos de sua avaliação põe em questão as concepções e práticas estruturantes da escola monocultural. Sua problematização com instauração de outras articulações dos processos pedagógicos no cotidiano escolar cria possibilidades de consolidação das relações na comunidade escolar e abre espaço para experiências constituídas em diálogo com uma lógica que privilegie a dimensão pluricultural da sociedade. Esse movimento, que tem direções e sentidos múltiplos, contribui para o fortalecimento da escola como espaço coletivo de produção, problematização e socialização do conhecimento no âmbito das vivências culturais, com profundos vínculos com o contexto sociohistorico. Nessa escola vão se produzindo conhecimentos e subjetividades que podem contribuir com os processos sociais de desarticulação das relações de colonialidade e de subalternização.

A educação de qualidade é a que potencializa formas subalternas de pensar - posto que a *experiência da subalternidade* envolve modos distintos de produção do conhecimento - com os sujeitos coletivamente tomando para si *o direito de narrar-se e de ser ouvidos* (Bhabha, 2011), em processos dialógicos que reescrevem a dinâmica social. Ainda que a articulação entre escola pública e educação popular se mostre por vezes frágil e pontual, tem se mostrado relevante para atender aos interesses das classes populares que luta pela escolarização como parte de sua busca por transformação em suas condições de vida.

A educação popular produziu uma *pedagogia do oprimido* que dialoga com uma *pedagogia da esperança*. Sua trajetória fértil e plural nos oferece possibilidades com as quais podemos fazer nossos caminhos nas escolas públicas, agregando potência a uma educação que só será de qualidade se for popular.

Bibliografia

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG. (1998)

_____ *O Bazar Global e o Clube dos Cavalheiros Ingleses*. Rio de Janeiro, Rocco. 2011.

BRANDÃO, C.R. *Educação como cultura*. Campinas, Mercado das Letras. 2007.

- FREIRE, P.** Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1978.
- LOCK, J.** O desafio da ética na avaliação. IN: SILVA, J.F; Hoffmann, J; Esteban, M.T (org). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas – em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre, Mediação. 2006.
- MIGNOLO, W.** Histórias locais/Projetos globais. Belo Horizonte, UFMG. 2003.
- Ministério da Educação.** Plano Nacional de Educação. Brasília. Disponível em <http://pne.mec.gov.br> . Consulta realizada no período de 22 a 26 de junho de 2015.
- TORRES CARRILLO, A.** A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. IN: Streck, D. & Esteban, M.T. (org.) Educação Popular – lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Vozes. 2013