



KUHN, Martin¹
FRANTZ, Walter²

DA RESPONSABILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR PELO FRACASSO DA ESCOLA PÚBLICA

Resumo: A responsabilização da educação popular pelo fracasso da escola pública é a temática deste texto. Discute se a escola pública, efetivamente, se constituiu em espaço de educação popular ao longo de sua trajetória e se esta pode ser responsabilizada pelo seu fracasso. Recorrer a uma leitura histórica da educação pública no Brasil, ainda que sucinta, ajuda a perceber quem são os sujeitos que, ao longo do tempo, tiveram acesso à escola pública, permaneceram nela e obtiveram sucesso. Refletir sobre tal percurso ajuda a desfazer o mito de que a escola, por ser pública, por si só, já se caracteriza como educação popular. Culpabilizar a educação popular pelo fracasso da escola pública requer entender, primeiramente, o que se compreende por educação popular.

Palavras-chave: Fracasso da escola pública; educação do popular; educação popular.

Abstract: The popular education responsabilization for the public school failure is the theme of this text. It discusses if the public school has effectively constituted a space for popular education throughout its trajectory and if it can be blamed for its failure. Resorting to a historical reading of public education in Brazil, even succinctly, helps to perceive who are the subjects that had access to the public school, stood in it and succeed over time. Reflecting on such a journey helps to undo the myth that school, being public, by itself, is already characterized as popular education. Blaming popular education for the public school failure requires, firstly, to understand the meaning of popular education.

Keywords: Public school failure; education of the people; popular education.

1. INTRODUÇÃO

A discussão da educação popular no espaço da escola pública é no mínimo controversa. Problematizar se a escola pública se constitui como espaço de educação popular figura entre tantos aspectos importantes a serem tematizados, quando ela é culpabilizada pelo seu fracasso. O que se compreende por educação popular? O que implica pensar a escola pública como espaço de educação popular? A educação popular pode ser responsabilizada pelo fracasso da escola pública? Essas interrogações, entre outras, buscam orientar esta reflexão. Entre outros pontos, entende-se ser pertinente ponderar acerca das críticas dirigidas à educação popular e sua culpabilização pela crescente perda de qualidade da escola pública. Buscar as razões históricas do que denominamos de fracasso da escola pública ajuda a elucidar a questão.

¹Doutor em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Professor do Departamento de Ciências Humanas. Docente e orientador de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – RS.

²Doutor em Ciências Educativas: Sociologia, Pedagogia e Ciências Políticas, pela WWU – Universidade de Münster, Alemanha (Westfälische-Wilhelms Universität). Professor do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais – DCJS; Docente e orientador de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí – RS.

A reflexão se estrutura em três momentos. O primeiro interroga a trajetória da educação pública brasileira. O segundo momento visualiza a emergência do ideário da educação popular, no âmbito da escola pública e, nesse sentido, os anos de 1980 são prósperos para a educação popular com o incremento do ideário pedagógico de Paulo Freire. Este acaba se apresentando como uma alternativa à educação. O terceiro momento discute os pressupostos da educação popular e busca visualizar se estes foram os que orientaram a escola pública em seu percurso. Os movimentos propostos destinam-se a produzir argumentos para interrogar a responsabilização da educação popular pelo fracasso da escola pública.

2. UM POUCO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O acesso à escola primária pública, no Brasil, gratuita a todos os cidadãos, data da Constituição de 1824. As Constituições de 1891, 1934, 1937 e 1946 mantêm a prerrogativa de que todos os cidadãos têm o direito de acesso à escola pública gratuita; algumas especificam e definem a gratuidade e a obrigatoriedade e outras não. Contudo, o dever do Estado e de sua responsabilidade com a oferta de educação a todos, indistintamente, está assegurado na tradição constitucional brasileira. Mesmo assim, sabe-se que tal garantia constitucional passa por diferentes entendimentos, ao longo do tempo. A Constituição de 1967 e a de 1969 estabelecem o ensino primário obrigatório de 8 anos, isto é, dos 7 aos 14 anos. Tal prerrogativa constitucional é efetivada pela Lei nº 5692/1971, que implementa o ensino de 1º Grau, 2º Grau e 3º Grau. Tal estrutura é mantida pela Constituição de 1988. A LDBEN nº 9394/1996, por sua vez, redefine os níveis da educação em básica e superior. No caso do ensino fundamental, assim agora nominado, a referida lei aponta para a possibilidade de sua ampliação para 9 anos, o que se efetivou pela Lei nº 11.274/2006.

A referência à educação nas constituições brasileiras é importante para se compreender que

há contradições de interesses, que atravessam os dois últimos séculos da história da educação. Sem entrar no mérito das garantias efetivas dos princípios constitucionais, pois não é essa a intenção aqui, Vieira (2007) aponta que a reflexão sobre as cartas constitucionais permite visualizar discursos contraditórios, na história da educação brasileira. Assim, a quase universalização do ensino fundamental, hoje, se constituiu em um longo processo, marcado por contradições sociais, políticas, econômicas e culturais.

Apesar das garantias constitucionais, que asseguram a crescente institucionalização da escola, isso não significa, na prática, que tais prerrogativas fossem efetivas. Conforme Vieira e Farias (2007), do período do Brasil Colônia ao final do Império, embora houvesse um crescimento no percentual de oferta, o acesso à escola está longe de ser expressivo em termos quantitativos; neste período, aproximadamente 10% da população teve acesso à escola. Além disso, reiteram que se tratava de um privilégio da nobreza, cenário que prometia se alterar com a instauração da república.

Alberto Carlos Almeida³ (2012), analisando os indicadores de analfabetismo, ao longo da história do Brasil, apresenta dados elucidatórios sobre a questão. Até os anos de 1872 e 1890, o percentual de alfabetizados figura em torno dos 15% da população total. Afirma que há “um aumento expressivo e consistente da alfabetização da população durante todo o século XX. Em 1900, apenas 34,7% das pessoas com 15 anos ou mais de idade eram alfabetizadas”. No final desse século (1980), o indicador de alfabetizados aproximava-se de 80%. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD/IBGE, em 1995, o índice era de 16%, considerando a população com mais de 7 anos de idade.

Embora os dados a seguir apresentem pequenos desencontros com os acima, é interessante observar os percentuais de não alfabetizados nas últimas décadas da educação brasileira. No período das décadas de 1970, 1980 e ano 1991, ocorre uma progressiva redução nos índices de não alfabetizados, de 33,6%, para 25,4% e, na sequência, para 20,1%⁴. Em 2001, esses índices re-

³IBGE, Anuário Estatístico do Brasil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000400004>. Acesso em 05-12-2017.

⁴ Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Alfabetização e Instrução. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&sv=49. Acesso em 05-12-2017.

duzem para 11,4% e, respectivamente, em 2011, para 7,9%⁵. Pode-se inferir, a partir dos dados, que há uma correlação entre a redução das taxas de não alfabetizados e o progressivo aumento nos índices de acesso da população à escola pública, ao longo dessas décadas.

Para além da constatação objetiva e simples dos dados acima, aqui, o importante é se interrogar sobre quem tinha acesso e condições efetivas de permanecer na escola. As políticas educacionais implementadas, a partir da década de 1930, apontam para uma progressiva oportunidade de acesso à escola. Celso Beisiegel (1986, p. 383) afirma que, a partir desse período, ocorre uma ampliação do acesso à escola em todos os níveis para uma parcela maior da população. Trata-se, em seu entender, de ampliação do “antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas” que vai sendo “substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população”.

No contexto de modernização do país (décadas de 1930 e 40), ocorre a criação do Ministério dos Negócios da Saúde e Educação e, a partir das Leis Orgânicas de Ensino (1942 a 1946), também conhecida como Reforma Gustavo Capanema, alinha-se a educação à política econômica de Getúlio Vargas com atenção a uma educação rural, contemplando políticas de fixação das pessoas, no campo, e uma política urbana, voltada à formação técnico-profissional, visando acalmar os ânimos dos movimentos trabalhistas. Shiroma et al. (2004) afirma que pela primeira vez na história brasileira, as políticas educacionais são alinhadas ao projeto de desenvolvimento do país. Tratam-se de políticas de acesso e fixação do homem rural, ao campo, e, nos espaços urbanos, de políticas de formação de trabalhadores como forma de silenciar as eferescências sociais do momento.

Assim, embora a escola pública, do início dos anos de 1940 até o início dos anos de 1970, contemple um aumento progressivo de sua oferta, ainda não se constitui em uma escola para todos. Era pública, mas privatizada, na me-

da em que somente os que tinham condições e oportunidades de se manter nela. O acesso à escola secundária, permitido por meio do Exame de Admissão e mesmo o número de escolas secundárias existentes, encerrava a possibilidade de estudos de grande parcela da população. Neste sentido, a escola denominada pública estava distante de ser pública, uma vez que não assegurava o acesso, permanência e continuidade para todos os cidadãos. E há que se considerar o dualismo nela existente: uma escola profissional para os filhos de trabalhadores e uma escola propedêutica para os filhos da classe abastada.

Ainda, no contexto dos anos 1950, 1960, 1970, até meados dos anos 1980, é pertinente fazer referência às teorias desenvolvimentistas que orientaram as políticas econômicas do país e que impactaram diretamente na educação. Os acordos MEC-USAID⁶ expressam bem esse alinhamento. Nesse período, está em voga a Teoria do Capital Humano ou o entendimento que a educação seria a responsável tanto pelo fracasso quanto pelo sucesso de um país e do próprio indivíduo. Assume a educação, nessa perspectiva, uma tarefa fundamental no desenvolvimento do país. Assim, as políticas educacionais, por meio da Lei nº 5.540, de 1968, reforma do ensino superior e da Lei nº 5.692, de 1971, que reorganiza a educação básica, criando o ensino de 1º e 2º Graus, alinham a educação ao projeto desenvolvimentista da ditadura militar, instaurada em 1964.

No âmbito da educação básica, estreita-se a relação com a profissionalização precoce dos filhos de trabalhadores por meio da formação profissional técnica. Precária ou não, a partir da 5ª série do 1º Grau, inicia-se a inserção no mundo produtivo por meio de disciplinas de teor profissionalizante. O ensino de 2º Grau, por sua vez, é estritamente profissionalizante, afirmando uma escola, alinhada à lógica produtiva, sem considerar a qualidade dessa formação duramente criticada por autores diversos (GHIRALDELLI, 2006; LIBÂNEO, 2011; SAVIANI, 1986; ARROYO, 2001). Para as classes abastadas, por meio de subterfúgios, se assegura uma formação propedêutica, de caráter enciclopédico, para prosseguir no ensino superior.

⁵Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011. Alfabetização e Instrução. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&sv=49. Acesso em 05-12-2017.

⁶Conjunto de 12 acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) que tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro ao longo do período da ditadura militar.

Neste sentido, a ampliação da obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos encaminha a educação para uma progressiva universalização. A expansão quantitativa rápida, sem uma devida reestruturação da escola e todos os seus processos, implica a perda da tão propalada qualidade, da então, escola para poucos. Uma escola que amplia a oferta, na mesma proporção que alarga os índices de fracasso. Assim, essa nova população, que chega à escola, reprova, evade, abandona. É excluída não por não ter condições de aprender, mas por não ter em seu acesso contemplado a sua história, a sua cultura, as suas trajetórias de vida. O acesso desses novos sujeitos à escola implica uma reorganização do currículo, da formação de professores, de novas orientações didáticas e pedagógicas.

A Lei nº 5.692 de 1971 implementa a obrigatoriedade do ensino de 1º Grau. A ampliação da oferta obrigatória a todas as crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos impacta significativamente na educação brasileira, pois, a estrutura escolar disponível, quantitativamente número de escolas, infraestrutura física, humana e pedagógica não atendem às novas exigências. Assim, o inchamento das escolas, o número excessivo de alunos por classe, a estrutura precária, a inadequação pedagógica, a incapacidade docente para atender esses novos sujeitos, que chegam à escola, prenunciam o fracasso e a exclusão.

Apurando o olhar para o significado da crescente universalização do ensino fundamental, processo ainda não concluído, compreende-se, inicialmente, que sinaliza para um progressivo aumento das classes populares ou trabalhadoras à escola pública. Entretanto, o acesso das classes populares à escola pública não significou, por sua vez, uma escola dirigida para as classes populares. Apesar dos novos sujeitos que acessaram a escola, esta manteve basicamente os mesmos pressupostos e práticas. Uma prática educativa que não incluiu os novos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a partir dos anos 1980, além de uma intensa discussão dos fundamentos da educação e suas perspectivas metodológicas, acentua-se, conforme Romualdo de Oliveira (2007, p. 667), a “importância do de-

bate acerca da qualidade de ensino como componente do direito à educação”.

Na verdade, do contexto das contradições, nasceu um debate sobre o sentido dos acontecimentos. A afirmação da escola pública de qualidade, inúmeras vezes anunciada em diferentes discursos e que se perdeu, é esta: uma escola para poucos. Para os filhos da classe trabalhadora ou populares, no entender de Manacorda (1991), cabem duas alternativas, o primário e profissional, para sua rápida inserção na vida produtiva, e, para as outras classes, o ensino secundário/superior, para as quais a escola é uma extensão das possibilidades de ascensão e continuidade das trajetórias familiares. É uma escola pública, mas que não assegura a todos indistintamente as suas garantias.

A faceta pedagógica desse projeto alinha a psicologia comportamental skineriana a uma escola de caráter técnico, ou seja, preparação técnica para o mercado de trabalho. A redução da pedagogia ao saber fazer se estreitam. Treinamento, repetição e memorização buscam atrelar a escola ao mercado de trabalho e, por outro, era uma forma de assegurar a ideologia da segurança nacional. Em contraponto, nesse contexto, produzem-se também, práticas reflexivas que buscam respostas para a condição de subdesenvolvimento, entre elas está a Teoria da Dependência. Teoria que sustenta, entre outros aspectos, que o subdesenvolvimento é produzido por uma conjuntura política e econômica, que reforça as estruturas de subdesenvolvimento de uns e assegura o desenvolvimento de outros por meio de processos de exploração e de submissão, conforme Cardoso e Faletto (2004).

No âmbito da educação, a emergência das teorias críticas aprofunda a reflexão sobre a relação educação e sociedade. Contexto em que a educação e a escola são compreendidas como instituições que reproduzem as contradições da sociedade. Portanto, instituições de reprodução e de violência simbólica. Establet e Baudelot (1971) apontam a escola como uma instituição dual, tal qual a estrutura social, uma escola para as classes trabalhadoras e outra para as classes abastadas. Entre outros, Bourdieu e Passeron

(1975) e Althusser (1985) apontam que a escola permanece reproduzindo em sua estrutura, em seu currículo, em seus conteúdos, em sua organização, em sua linguagem e em suas relações, uma determinada estrutura social, política, econômica e cultural. Também, no contexto brasileiro, inúmeros pensadores se ocupam dessas temáticas. Paulo Freire, a partir dos anos 80, torna-se uma referência ao problematizar a educação brasileira e aponta para ela outra alternativa.

Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos anos da década de 1980 e anos 1990, expandiram-se, significativamente, as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, conforme Beisiegel (1986), fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado, no que diz respeito ao acesso. Da mesma forma, afirma Oliveira (2007, p. 667): “O ensino médio conheceu grande expansão nos últimos anos e o ensino superior vem crescendo de maneira significativa”. Nesse contexto, a questão da qualidade se manifesta problematizando os altos índices de exclusão gerados pela reprovação e evasão de períodos anteriores. Analisando os dados, MEC/INEP apontam que, em 2002, temos uma taxa de matrícula líquida de 97% no ensino fundamental. O que, segundo Oliveira, indica um processo de universalização desta etapa de ensino. Reitera que temos, mesmo naquele momento, anos 1980 e 1990, condições de atender todas as crianças situadas na obrigatoriedade de ensino, ou seja, dos 7 aos 14 anos. Nesse sentido, se o acesso à escola pública não se constitui mais um problema, ressaltam-se as questões de permanência e do sucesso na escola com qualidade.

Nesse percorrido se visualiza que mesmo em um contexto crescente de acesso das classes populares à escola pública, ainda assim não se trata de educação popular. Trata-se de uma educação, de uma escola de acesso ao popular, mas com conteúdo que não atende aos princípios de uma educação popular. Uma escola do popular que em seus processos reproduz as contradições sociais de injustiça, de exploração, de exclusão da diversidade que a ela chega. Preliminarmente,

poderíamos afirmar que a educação popular não pode ser culpabilizada pelo fracasso da escola pública, pois em termos de concepção, a escola pública em momento algum se orientou a partir de seus pressupostos. Com esse entendimento, torna-se pertinente discutir o que se compreende por educação popular? E o que implica pensar a escola pública como espaço de educação popular?

3. A EMERGÊNCIA DO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA

Os anos das décadas 1980 e 1990 foram ricos em reflexões sobre a educação pública. A Constituição Cidadã de 1988 e a LDBEN nº 9.394 de 1996, esta última, mesmo não atendendo as expectativas das alas mais críticas e progressistas da educação, aponta para amplas possibilidades. Demo (1997) dirá que, com a referida LDBEN, a educação poderá dar um salto de qualidade ou permanecer tal qual está. Também nesse momento, as reflexões sobre a educação popular são prósperas, especialmente, a partir do ideário pedagógico de Paulo Freire. Pouco a pouco, esse ideário adentra à escola pública e acaba se apresentando como uma alternativa à educação.

No contexto do Rio Grande do Sul (1999-2002), por meio de um governo democrático e popular, experienciam-se práticas de educação popular por meio da “Constituinte Escolar”. A constituinte escolar se constitui em movimento de construção coletiva da escola pública, envolvendo toda a comunidade escolar. Mesmo em tal contexto, é ingênuo dizer que a escola pública assume uma perspectiva popular, uma vez que fazer tal afirmativa implica considerar os seus pressupostos. São experiências ricas que permitem perceber que há alternativas à educação instrumentalizadora. Contudo, antes de tais considerações, resgatar o que se compreende por popular é fundamental.

O termo popular, como todos os conceitos, é dinâmico e se constrói historicamente. Tal discussão é apresentada por Paludo (2001, p. 31). No Brasil Colônia e Império “o não-povo eram

o rei, os com dinheiro ou títulos de nobreza, os políticos e os padres” enquanto o termo popular era dirigido ao povo. Este era formado pela “arraigada-miúda, constituída pelos homens livres (aqui nascidos ou imigrantes sem sorte) que margeavam o desenvolvimento econômico e que se ocupavam com atividades não nobres, isto é, braçais e de subsistência, e os índios”. Mas há ainda outras categorias de gentes, como os escravos que “não eram nada, ou melhor, eram mercadoria”. Além disso, o termo popular denotava a categoria de pessoas que “tanto na Colônia quanto no Império, eram o povo, ou seja, os sem direitos, sem dinheiro e sem-poder”.

Na República, segundo a autora, o termo popular é dirigido aos segregados do “projeto de modernidade brasileiro” econômico e cultural. Entre os segregados estão os “indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente”. De modo mais objetivo trata-se de uma pluralidade de indivíduos, entre eles

“os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, as mulheres pobres, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua” (PALUDO, 2001, p. 33).

Os estudos sobre os movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 ampliam a compreensão do termo popular. Para além dos sujeitos acima referidos, conforme Paludo (2001, p. 43), o conceito popular passa a agregar “o subempregado, o biscateiro, o empregado regular, o boia-fria, o posseiro, o acampado, o meeiro, a doméstica. Mas também convivem a criança abandonada, o menino e a menina de rua, o idoso desamparado, o docente sem recursos, o adulto não-alfabetizado”.

O mosaico que o conceito popular assume se amplia mais e mais, a partir dos anos de 1990. Incorporam-se os movimentos sociais, compreendidos por Paludo (2001, p. 45) “como conjunto social de setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta, pela necessidade e

desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência” e a esse projeto soma-se o entendimento de construção de outra sociedade, com novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste cenário, Elizabeth Oliveira (2011) considera que as *práticas de educação popular*⁷ são alternativas para a construção desse projeto de sociedade.

Os recortes conceituais acima ajudam a entender a quem se refere o termo popular. Embora seja dinâmico e agregue novos sujeitos ou grupos sociais em sua trajetória, permite fazer algumas considerações. Do mosaico de sujeitos, grupos e movimentos acima, quem efetivamente teve acesso, permanência e sucesso na escola pública? Apesar do crescente processo de ampliação de oferta da escola pública a partir da década 1970, oferta obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade, temos ainda 33,6% de não alfabetizados, assim pode-se reiterar a questão a respeito de quem não teve acesso à escola pública? Se em 2011, o índice de não alfabetizados é 7,9%, cabe interrogar quem são esses sujeitos?

A hipótese preliminar que orienta a presente reflexão é a de que a escola pública, no Brasil, em nenhum momento foi popular. Não foi pela via da garantia do acesso, permanência e sucesso, apesar do progressivo processo de universalização da escola pública, tampouco foi pela via dos pressupostos teóricos da educação popular. Assim, um olhar retrospectivo sobre a história da educação, no Brasil, permite considerar que o acesso das classes populares à escola pública sempre teve suas restrições. O mesmo limite se apresenta acerca de uma proposta dirigida às classes populares e que propõe outro projeto de sociedade.

Apesar das políticas de ampliação da escola pública, que se inicia nos anos de 1940, intensificada a partir da década de 1970, ainda assim, a escola pública não se constitui em espaço de educação popular. E, mesmo ao final dos anos de 1980 e ao longo da década de 1990, em que os pressupostos da educação popular adentram e passam a ser discutidos e experienciados na escola regular pública, ela não se caracteriza como educação popular. Portanto, passa a fazer senti-

⁷Conforme Oliveira (2011, p. 169) essas “não se limitam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior”.

do, à compreensão de Paludo (2001), que a nossa escola pública se constitui em espaço de educação do popular, mas não uma educação popular. Nesse cenário, dizer que a educação popular foi e é responsável pela perda da qualidade e fracasso da escola pública é no mínimo um equívoco ou um discurso intencionado para desqualificar aquilo que se compreende por educação popular.

Segundo Paludo (2001, p. 65), designa-se por educação do popular a “educação instituída, pública ou não, como uma prática social construída historicamente”, que mediada por “sujeitos políticos e recursos, que articulam em torno de si diferentes campos de forças políticas⁸ e culturais”, que disputam um determinado projeto de sociedade. Assim, no compreender da autora, no contexto brasileiro da universalização da oferta da escola pública, ainda se preserva a educação do popular e não uma educação popular. É uma escola fundada nos princípios burgueses, liberais.

Dessa forma, é na luta contra um Estado burguês e capitalista que a educação popular encontra e funda seu ideário. Assim, o entendimento da escola pública como escola popular não foi e ainda não é uma realidade. Tampouco se pode afirmar que a educação popular é responsável pelo fracasso da escola pública, como se tem alardeado por tantos meios. Quem sabe, no contexto atual do neoliberalismo, pode-se entender o porquê da necessidade de desqualificar toda e qualquer forma de manifestação da educação popular que viceja na escola pública. O capitalismo entende a escola uma instituição organizada e produtora de capital humano (LAVAL, 2004; DARDORT, LAVAL, 2016). E, neste sentido, ela mantém o compromisso velado com uma sociedade para grupos privilegiados. Portanto, a escola é um espaço de disputa ideológica. A escola pública, na perspectiva da educação popular, é vista para além da lógica produtiva ou do mercado, como possibilidade de construção de outra sociedade, de outro ser humano, de outra civilização. São percepções distintas de projeto educacional e, quem sabe, por isso a educação popular necessita ser desqualificada.

4. PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Assim percebida, a questão, mesmo em um processo crescente de universalização da escola pública para as classes populares, ainda assim, não nos parece muito adequado falar de educação popular nesse âmbito. Pois educação popular não significa apenas oferta, acesso, permanência e qualidade a todos indistintamente. Para além disso, ela se orienta por um conjunto de pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos e pedagógicos que necessitam ser preservados. Nesses termos distingue-se educação do popular da educação popular. Lembra Alfonso Torres Carrillo (TORRES, 2008), que não existe uma única compreensão ou definição de educação popular. Entretanto, segundo o autor, todas as propostas de educação popular, na América Latina, fazem referência ao caráter injusto da ordem social de tipo capitalista.

Para Paludo (2001, p. 91) é a partir dos anos 60, com Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, “que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Assim, em seu entender que “pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central”. Mas é propriamente nos anos de 1980, com as teorias críticas e progressistas e o retorno de Paulo Freire de seu exílio político, que a educação popular alarga seus horizontes de penetração, inclusive para o âmbito da escola pública. É nesse contexto, conforme Paludo (2001, p. 96), “que a educação popular ganha a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social”.

Nesta perspectiva, a educação popular⁹ é ao mesmo tempo uma crítica à educação institucionalizada, mas também como uma alternativa aos modelos bancários, valendo-nos de uma

⁸“Estas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade no seu conjunto. A esfera da educação - qualificação humana -, deste modo, é entendida como espaço de disputa de hegemonia, assim como as esferas da política e da economia” (PALUDO, 2001, p. 65).

⁹Torres (2008, p. 22) compreende por educação popular “um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no âmbito da educação cuja intencionalidade é contribuir a que os diversos segmentos das classes populares se constituíam em sujeitos protagonistas de uma transformação da sociedade em função de seus interesses e utopias”.

expressão de Freire (1995). Para Mejía (2011), trata-se de uma proposta de educação, voltada à emancipação humana e à transformação da sociedade. Aponta, ainda, que a educação popular fundamenta uma crítica em quatro âmbitos: epistemológico, concepção pedagógica, enfoque pedagógico e enfoque metodológico.

A epistemologia presente nas práticas de educação popular questiona a pretensão epistemológica universalizante presente no paradigma moderno, abrindo espaço para outros saberes e práticas sociais. O diálogo epistemológico é seu fundamento. Permite, conforme Mejía (2011) o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural e constitui a possibilidade de questionar o poder da cultura hegemônica, vendo nele possibilidades e potencialidades emancipadoras. Neste sentido, a epistemologia inerente à educação popular

Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades (MEJÍA, 2011, p. 53).

Articulada a essa perspectiva epistemológica, há uma concepção pedagógica. Esta, por sua vez, funda sua ação crítico-transformadora, voltada à emancipação humana. Neste sentido, afirma Mejía (2011, p. 56), a educação necessita ser compreendida no âmbito da sociedade e no contexto das relações de poder. Sob essa compreensão, “la educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad”.

No âmbito do enfoque pedagógico, esta perspectiva crítica, transformadora e emancipadora de educação “que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad” (MEJÍA, 2011, p. 59), que se voltam à construção de outra sociedade. Neste

sentido, todo enfoque pedagógico traz inerente uma perspectiva epistemológica, bem como uma determinada concepção pedagógica que se materializa na prática educativa por meio de diferentes práticas metodológicas.

No âmbito do acontecer educativo, na relação face a face das aprendizagens (MARQUES, 1995) é que se realiza a didática (dimensão metodológica) de um determinado enfoque pedagógico. Do ponto de vista do processo, o enfoque pedagógico da educação popular centra-se mais na aprendizagem que no ensino. Assim, conforme Mejía (2011, p. 59), sua ênfase volta-se a estratégias “en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos tellados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica”.

Situada nessa compreensão, a educação popular se constitui como espaço e tempo de crítica e de alternativa de transformação pedagógica no âmbito da teoria e da prática educativa institucionalizada, uma crítica ao formalismo da escola tradicional e comportamental, instrucionista e transmissiva. A redução da pedagogia à dimensão instrumental – à didática, à metodologia, a procedimentos, a técnicas –, é estratégico no processo de esvaziamento crítico-reflexivo do fenômeno educativo. Perdem-se as orientações paradigmáticas, concepções, enfoques que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Dessa forma, a racionalidade instrumental que perpassa a escola moderna reduz a educação à instrução, transmissão de saberes isolados do mundo social e da vida dos sujeitos. Neste cenário, também no âmbito da docência, o modo de dizer o ser do professor e o seu fazer são alienados. Ou seja, o professor não compreende os fundamentos e pressupostos do fenômeno educativo e de sua profissão. Esse não se diz e tampouco compreende o sentido do seu fazer, ou seja, seu ser e fazer carecem de protagonismo.

A prática educativa libertadora, neste sentido, tem por fim constituir os sujeitos em protagonistas, emancipados, capazes de agir no sentido de transformar a sociedade que os sub-

mete e os oprime. As palavras de Paulo Freire (1995, p. 36) expressam bem esse sentido. “Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo”.

De acordo com André Morin (2004, p. 76),

O projeto educativo revolucionário proposto por Paulo Freire se inscreve em reação contra a educação bancária que não considera suficientemente o papel participativo do homem ou da mulher na construção do mundo. O homem sujeito de sua história, dialogando com seus parceiros humanos, é capaz de atingir um nível de consciência crítica que lhe permita de transformar a sociedade circundante.

Para Freire o ser humano se relaciona com o mundo como sujeito de conhecimento e isso o leva ao conceito de *conscientização* como tomada de consciência crítica e de ação transformadora da realidade que o oprime. A conscientização se dá na relação dialógica com o outro, em processos sociais de interação que levam à constituição de sujeitos de sua história. Afirma Freitas (2008, p. 99-100): “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. A educação popular trata de um processo educativo que liberta o ser humano da condição de oprimido e de opressor, fazendo-se e refazendo-se, construindo conhecimento, na dinâmica das relações sociais.

A escola pública como espaço de educação popular e não de educação do popular está, portanto, associado não tanto às classes sociais que a frequentam, mas muito mais a um conjunto de pressupostos que sustentam e orientam sua ação pedagógica. Torres (2008) apresenta um conjunto de características que lhe imprimem o caráter de educação popular. Na visão do autor, as práticas de educação popular apresentam características ou pressupostos, que podem formar o seu núcleo comum, tais como: leitura crítica da ordem social vigente, intencionalidade política emancipadora, contribuição ao fortalecimento dos setores dominados como sujeitos históricos

capazes de promover a transformação social, a construção e o emprego de metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas. Ou dito de outra forma, na visão do autor, a educação popular tem suas raízes na luta pela promoção das necessidades e interesses das camadas populares, isto é, das camadas sociais menos favorecidas.

As características expressas permitem que se afirme, com certa tranquilidade, que a educação popular não está efetivamente no contexto da escola pública. Tal constatação, contudo, não permite que se generalize a realidade, uma vez que temos experiências pedagógicas, que se inscrevem no âmbito da educação popular. Mejía (2011, p. 82) aponta que

Los educadores populares asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogias y metodologias, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hace una propuesta de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa dede los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad.

A escola pública de caráter popular está profundamente implicada, por meio de seu fazer educativo, com a libertação e a emancipação humana de todas as formas de exploração e submissão produzidas pelo poder político, econômico, cultural, etc. Constitui-se em prática pedagógica que busca desenvolver sujeitos capazes de transformar a sociedade. Neste sentido, rompe os muros da escola e se funde com a vida da comunidade, participando da construção de projetos emancipadores e transformadores. A proposta de educação popular não configura somente uma crítica a uma escola de caráter reprodutivo, mas muito mais que isso, trata da crítica a uma determinada forma de sociedade e a possibilidade de construir outra. Corteze (2011) afirma que se trata, em última instância, de uma disputa por projeto hegemônico de sociedade, e, nesses termos, a educação assume-se como ato político.

A educação popular, enquanto ato político, resgata os diferentes grupos e movimentos sociais que são historicamente excluídos para

lhes dar a palavra. Diferentemente da educação do popular, visa resgatar os silenciados da história, os oprimidos, os excluídos, os explorados. Visa instaurar um processo que vai de uma educação para o silêncio, para a alienação, para a submissão, agora, para uma educação libertadora, constituidora de sujeitos de sua história.

5. A CONSIDERAR

Os movimentos acima propostos destinam-se a produzir argumentos com a intenção de refutar a responsabilização da educação popular pelo fracasso da escola pública. Primeiramente, há uma confusão na compreensão do sentido da educação do popular e da educação popular. Reitera-se o entendimento de que a escola pública se constitui espaço e tempo educativo dos grupos sociais populares, mas preserva práticas da pedagogia moderna liberal, tradicional e tecnicista. Assim, a escola pública, apesar de tantas experiências bem sucedidas de educação popular, ainda não se constitui como tal. E mais, a educação popular não pode ser responsabilizada pelo fracasso da escola pública.

Um segundo ponto a ser ponderado diz dos fundamentos da escola pública. Assim, enquanto a escola não romper com o paradigma, as concepções, os enfoques, as metodologias, as didáticas, os procedimentos, as técnicas instauradas pela perspectiva ocidental moderna de pedagogia, de educação e de escola, não há possibilidade de se constituir a escola pública como espaço/tempo de educação popular. Esta continuará sendo um espaço/tempo restrito à socialização homogenizadora, transmissiva, instrucionista, de reprodução social. Uma escola desligada do contexto social, da vida com sentido. A possibilidade de constituir a escola pública como espaço de educação popular, em cenários com tais características, beira ao paradoxal. Como se pode dizer a escola pública é um espaço de educação popular, que acolhe para os processos de aprendizagem e de ensino o povo, os filhos e as filhas de trabalhadores, sua cultura, suas práticas sociais, suas vivências e seus conflitos, se não os contempla em sua prática educativa?

O terceiro ponto requer, para constituir a escola pública como espaço de educação popular, o reconhecimento de outros saberes, de outros conhecimentos, de outras práticas sociais para além daquelas ditas legítimas pela cultura escolar, fundada na concepção ocidental moderna. Ou seja, requer a transformação da escola e de suas práticas, que legitimam, ainda que sem consciência e desejo, por parte de quem nela atua, a opressão e a exploração.

Neste sentido, falar em educação popular, na escola pública, significa e requer, entre outros tantos pontos, desconstruir a compreensão das práticas que estão na escola. Apesar de práticas de educação popular terem adentrado a escola, o que ainda predomina em seu âmbito é uma educação do popular, fundada em pressupostos liberais e, hoje, neoliberais de educação, promovendo uma concepção individualista e concorrencial, atrelada a uma lógica, sempre mais, afastada da vida e comprometida com a expansão e acumulação privada de capital, especialmente, do capital financeiro.

Pensar uma escola pública popular significa afirmar uma escola contra o próprio sistema vigente, à medida que ela é revolucionária e, nesse sentido, ela se torna eminentemente política. Desta forma, é uma educação que recoloca os sujeitos na história, que acolhe os grupos historicamente excluídos, que os empodera como protagonistas de um outro mundo possível. Enfim, a educação popular é um fenômeno político e, enquanto espaço de ação social, busca questionar e transformar as estruturas de poder instaladas, questiona a sujeição direta da escola à pura razão econômica. Infelizmente, a falta de compreensão do sentido e da importância da educação popular, muitas vezes, leva a sua responsabilização pelo fracasso da escola pública ou à criminalização do processo de construção de conhecimento e de consciência política, em sociedades de tantas desigualdades como as da América Latina e, especialmente, do Brasil.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. **O Brasil no final do século XX**. Um caso de sucesso. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000400004>. Acesso em 5/12/2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1986.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. Ensaio de interpretação sociológica. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CORTEZE, Miguelângelo. Educação popular e cooperação na escola pública. In: **Contexto e Educação**, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. 2011. p.137-156. Acesso em 15/11/2017.
- DARTOD, Pierre; LAVAL, CHRISTIAN. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMO, Pedro. **A Nova LDB** – ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.
- ESTABLET, Roger; BAUDELLOT, Christian. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GHIRALDELLI, Paulo J. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARQUES, Mario O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.
- MEJÍA, Marco Raúl Jiménez. **Educaciones y pedagogias críticas desde el sur**. Cartografias de la Educacion Popular. Lima, Peru: Tarea Asociacion Gráfica Educativa, 2011.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**. Uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana. In: **Contexto e Educação**, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. 2011. p.157-176. Acesso em 5/11/2017.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação e sociedade**. Campinas, V. 28, n.100, Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 5/11/2017.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas.** Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La educación popular.** Trayectoria y actualidad. Colombia: Editorial El Buho, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.88, n.219, p.291-309, maio/agosto. 2007. Acesso em 5/11/2017.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.