

EDUCAÇÃO POPULAR: DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA*

MARIA TERESA ESTEBAN**

RESUMO: A escola pública, no Brasil, tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares. Cada vez mais, observamos uma ampliação dos professores e professoras também oriundos dos segmentos menos favorecidos da população. Ao mesmo tempo, falar da escolarização das classes populares nos remete a uma longa história de fracasso que, de muitas formas, vai impedindo que os estudantes vivam a escola como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos. Neste contexto, mostra-se importante enfrentar o desafio de configurar a escola pública não como uma escola para as classes populares, mas como uma escola de educação popular, o que nos leva a indagar as relações entre esta mudança de perspectiva e a configuração da dinâmica pedagógica.

Palavras-chave: Educação popular. Dinâmica pedagógica. Diálogo. Diferença. Emancipação.

POPULAR EDUCATION: A CHALLENGE TO DEMOCRATIZING PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: In Brazil, public school has been characterized as attended mainly by children, youth and adults from the lower economical and social classes. An increasing participation of teacher from those same classes is also worth mentioning. At the same time, speaking of lower social class schooling leads us to a long sequence of failures which, in many ways, have prevented students from experiencing school as a significant place to increase their knowledge. In this context, it is important to face the challenge of designing public school as a school for popular education rather

* Artigo produzido a partir de pesquisa financiada pelo CNPq.

** Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* mtesteban@uol.com.br

than for lower-class students. This makes us question the relationship between this perspective shift and the configuration of the pedagogical dynamics.

Key words: Popular education. Pedagogical dynamics. Dialog. Difference. Emancipation.

As reflexões sobre a escola pública no Brasil passam necessariamente por suas articulações com as classes populares e com a dinâmica de produção do fracasso escolar. O reconhecimento da escolarização como um direito faz-se acompanhar de políticas públicas que visam à expansão de vagas, no sentido de garantir a presença de todas as crianças na escola, de fomentar a educação de jovens e adultos e de ampliar o acesso aos ensinos médio e superior. Os procedimentos implementados dirigem-se especialmente aos sujeitos das classes populares, uma vez que são eles que constituem fundamentalmente a escola pública e vêm sendo historicamente excluídos da educação escolar.

No Brasil, falar de fracasso e exclusão escolar obriga a referência às classes populares. Impossível discutir a escolarização das classes populares sem nos remetermos a uma longa história de fracassos diversos que, por múltiplos percursos, têm negado aos estudantes a possibilidade de ter a experiência do êxito, numa relação em que a escola se configure como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos para todos. Entretanto, os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a educação popular. O mesmo podemos afirmar sobre o encaminhamento da formação docente, em suas vertentes inicial e continuada: não se considera que um número expressivo de professoras e professores é das classes populares, tampouco que o trabalho será realizado com alunos e alunas oriundos desse segmento social e que seu desenvolvimento terá como parceiros familiares das classes populares. Ainda que as relações entre escola pública, especialmente nos níveis fundamental e médio, e educação popular não sejam questão central na formulação das políticas públicas, a análise do cotidiano escolar evidencia que a atuação na escola pública, hoje, não pode desconsiderar as classes populares que a constituem.

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda

reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais a promoção de ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica.

Homogeneidade e desigualdade no cotidiano escolar

Estudar o cotidiano das escolas públicas e, principalmente, nele atuar exige diálogo constante com os sujeitos que habitam as margens sociais e passam a compor o cenário escolar como consequência da democratização do acesso. Sua presença reconfigura a escola, que passa a conviver com práticas e saberes desqualificados e com processos e resultados não desejados. Viver o cotidiano escolar das classes populares é se comprometer com a produção diária do êxito como uma possibilidade real para um segmento social historicamente negado, marginalizado, abandonado, fracassado.

Ainda que a incorporação à escola de amplos setores sociais até então dela excluídos se apresente como consensual, análises sobre a função social da escola exprimem tanto suas relações com a democratização do conhecimento, como apontam sua participação nos processos de seleção e exclusão social. 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.

Por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão. No entanto, as buscas cotidianas pela igualdade de oportunidades também produzem inclusão. A visibilidade crescente da diferença como um de seus elementos constitutivos vem favorecendo, em muitos casos, a configuração de práticas mais favoráveis àqueles nomeados como “diferentes” e a instauração do

debate sobre a relação entre diferença e desigualdade. Sendo a prática pedagógica uma prática social, está inevitavelmente constituída pela tensão exclusão/inclusão.

Não se trata aqui de reduzir a relevância da conquista de uma escola pública de qualidade para todos. Apenas não quero ofuscar a ambivalência que atravessa a luta pela escola pública, pois a escola defendida como direito, por meio de uma histórica luta da classe trabalhadora, também vai se constituído, como instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas. O conjunto de acontecimentos cotidianos, em que se entrelaçam atração e repulsa, possibilidades e obstáculos, expressa a ambivalência com que se tece a complexidade de suas práticas. A escola está constituída por desejos opostos por ser lócus de produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais; espaço tramado com os sujeitos e processos que ali se entrecruzam, se interpelam, se interpretam, enfim, dialogam e se confrontam nos espaços liminares de suas várias fronteiras.

Nesse contexto, a dinâmica igualdade/diferença mostra-se especialmente relevante para indagar os processos de democratização da escola pública. Com frequência, encontramos afirmações que evidenciam a diferença como uma característica da prática pedagógica. No entanto, uma análise cuidadosa das ações cotidianas revela a incorporação da diferença como forte justificativa para atos que excluem, segregam, expõem os discursos que circulam na escola e afirmam a impossibilidade de se trabalhar com a diferença. Não podemos desconsiderar a importância social da construção de hierarquias apoiada em processos sociais, para os quais a homogeneidade de parâmetros é necessária para dar visibilidade à diferença que permite a atribuição de valores distintos. Também precisamos lembrar que, se fazendo visível, a diferença, ou o diferente, precisa ser considerada no conjunto de relações pedagógicas e vai se tornando uma questão significativa na produção das ações cotidianas. O jogo igualdade/diferença é parceiro dos processos sociais por meio dos quais se incluem e excluem conhecimentos, práticas e sujeitos.

A diferença é uma questão central na problematização da escola pública, uma vez que esta reúne cotidianamente crianças classificadas, a partir de muitas categorias, como diferentes. Crianças que trazem as marcas do abandono social e individual experimentam permanentemente a insta-

bilidade, são marcadas por golpes constantes e finalmente jogadas nos índices de fracasso escolar. Crianças que atravessam o cotidiano das escolas, que recebem as classes populares e, com suas diferenças, esgarçam as concepções idealizadas de infância, aprendizagem, ensino e escola. As diferenças de que estas crianças são portadoras fazem ver que a qualidade da escola vincula-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas a outros processos de emancipação social.

O diálogo com crianças que fracassam na escola, sobre seu próprio processo, expressa sua aprendizagem de que sua desqualificação no contexto escolar é fruto de sua própria falta de mérito. Ainda assim, não desistem da escola. Muitas buscam a cada dia caminhos para se enquadrarem no modelo, desejam tornar-se igual ao padrão, entendendo assim que vão garantir uma experiência exitosa na escola: desejam se tornar diferentes do que são para afirmar sua potencialidade. Nesta busca, o horizonte é o atendimento de exigências de uma escola que não valoriza o que elas são; sem saber exatamente o que devem fazer, muitas crianças ficam pelo caminho. Negadas por suas diferenças, não são ajudadas a ampliar seus conhecimentos e são impedidas de usufruir seus direitos. Negadas em sua diferença, também são negadas em sua igualdade.

Evidencia-se a lógica perversa que também constitui a dinâmica escolar: mais do que ser igual, é preciso parecer igual. Mantém-se na escola a lógica colonial, traduzida por Bhabha (1998) na expressão “quase o mesmo, mas não exatamente”, que evoca, na perspectiva do colonizador, a diferença como falta, como deficiência, que justifica a subordinação. No entanto, também expressa o que se apresenta para Certeau como táticas dos sujeitos subalternizados na relação que “se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (...) e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (2002, p. 41). Assim, o *quase* também é portador de possibilidades de manutenção do poder e, portanto, do saber, dos que são subordinados na relação assimetricamente construída, ainda que de formas silenciosas e invisíveis de não-subalternização. O *quase* expressa o *entre-lugar* (Bhabha, 1998), onde outras formas de relação vão se constituindo e revelando, para além da fixidez das barreiras visíveis, fronteiras móveis que se definem e redefinem na intensidade dos diálogos – consensuais ou conflituosos – ali travados. O *entre-lugar*, constituído na relação entre os opostos, produz novas possibilidades de articulações do discurso e da ação.

Possibilidades emancipatórias e contextos de exclusão

Mantida a lógica da subalternidade, não expressar os conhecimentos valorizados na escola faz com que as crianças passem a constituir uma categoria – as que fracassam na escola – desqualificada no cotidiano escolar. A diferença, quando encontrada, não produz uma diferença no olhar, que continua buscando o mesmo e continua encontrando o mesmo, mantendo a coerência e a previsibilidade dos resultados escolares. É importante ressaltar que os estudantes, mesmo não correspondendo ao padrão, são cada vez menos excluídos da escola. Verifica-se a produção de lugares desqualificados – *quase os mesmos* –, nos quais são confinados, mesmo que simbolicamente, os que não aprendem. A exclusão *da* escola dá lugar à exclusão *na* escola, que ressalta a manutenção do conflito presente na dinâmica inclusão/exclusão. Essa tensão traz a possibilidade de produção de outros lugares, com outros significados, que questionem não o sujeito que fracassa, mas as relações que geram o fracasso de muitos e o êxito de alguns.

A permanência dos sujeitos que fracassam na escola nos permite observar que os diferentes processos da aprender e de fazer, os múltiplos conhecimentos que se entrecruzam e se produzem cotidianamente, a heterogeneidade dos resultados, trazem em si a qualidade como produção plural e a diferença como potência na relação pedagógica. 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*. Ficando na escola, os estudantes das classes populares nos desafiam a tecer práticas pedagógicas favoráveis à manutenção do espaço conquistado e à ampliação da qualidade desta conquista, o que pode fortalecer as potencialidades emancipatórias da escola.

O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos. Parte desse movimento vincula-se à redefinição das práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela idéia de homogeneidade. Tal redefinição demanda profunda reflexão sobre os conhecimentos que temos, sobre as práticas que

realizamos, sobre o modo como compreendemos os diferentes processos de aprendizagem que ocorrem com os estudantes que estão em nossas salas de aula, sobre o que consideramos conhecimento válido e sobre o que podemos perceber como manifestação de aprendizagem. É preciso refletir sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar. Mais do que isso, é preciso refletir para transformar o diálogo. E transformação se funda na experiência cotidiana, pois, como nos ensina Martins (2000, p. 63):

O vivido é mais (...) é a fonte das contradições que invadem a cotidianidade de tempos em tempos, nos momentos de criação (...). Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo (...). É na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível.

A reflexão sobre o vivido confirma a insuficiência do acesso que as classes populares têm à escola. Não basta ocupar nela espaços desqualificados. Esse movimento importante caminha no sentido de ser radicalizado para que a escola pública estreite seus laços com um amplo projeto de educação popular. Não uma educação proposta para as classes populares, com fortes vínculos com os processos de subordinação social, cultural e econômica, mas um projeto tecido pelas classes populares, por meio dos múltiplos diálogos com os diferentes segmentos sociais.

Parte importante desse projeto, que vem sendo historicamente produzido, é o reconhecimento de que a subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não-reconhecimento da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer. Voltamos, mais uma vez, sem nunca ter dela saído, à complexa relação entre saber e poder. Retomamos a discussão sobre a dinâmica escolar e sobre os desafios cotidianos para a reconfiguração das práticas pedagógicas como aspecto relevante do processo.

Vejo como uma grande potencialidade da escola ser um espaço que favorece os processos coletivos, fomentando o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber. Porém, não basta o encontro. No cotidiano, esses encontros vão se tornando férteis, na medida em que promovem condições para a constituição de projetos coletivos que incorporam produtivamente, na prática pedagógica, as experiências dos sujeitos das classes populares, mesmo

aqueles negadas na dinâmica social. A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa.

Sendo assim, a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença. Nos entrelaçamentos cotidianos se redefinem as relações, criam-se possibilidades alternativas de partilha do poder e do saber, constituindo processos, práticas, projetos, esperanças coletivamente tecidos. Tecido em cujas tramas também podem ser encontrados o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, porém compreendidos como características das interações humanas e não como incompetência de alguns sujeitos individualizados e descolados do contexto do qual participam.

O cotidiano escolar deixa evidente que a diferença não é a exceção, é a norma. Portanto, as práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social, quando são realizadas com as diferenças e não contra as diferenças. A qualidade excludente e redutora, que nega as múltiplas possibilidades humanas, não serve a um projeto de educação popular. Entendo que, nessa perspectiva, a qualidade se articula aos processos pedagógicos em que os sujeitos em interação trazem para a relação suas singularidades e, no coletivo, encontram meios para ampliar constantemente seus saberes. A democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo. Por meio do trabalho coletivo não se busca necessariamente o consenso que harmoniza os discursos, negando as diferenças e silenciando as tensões, mas a ruptura com o silenciamento que vem sendo historicamente produzido. A solidariedade entrelaçada ao processo coletivo orienta as práticas e gera condições para a produção de significados partilhados, que criam bases para reflexão e diálogo.

A aprendizagem depende do encontro com o outro, portanto, a manutenção da cultura do silêncio impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas. A expressão no coletivo dos diferentes discursos que constituem as interações escolares dá potência às possibilidades de construção de uma escola vinculada ao projeto de edu-

cação popular, uma escola cujas ações estão comprometidas com a “educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’” (Freire, 1978, p. 93).

A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana.

Recebido em outubro de 2006 e aprovado em março de 2007.

Referências bibliográficas

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

IBAÑEZ, J. *Por uma sociologia de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SKLIAR, C. *Pedagogia improvável da diferença*. E se o outro não estiver aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.