

CAPÍTULO 3

A “EDUCAÇÃO POPULAR” NA CONDIÇÃO DE INTERFACE ENTRE O ETHOS DA “PERIFERIA SEGREGADA” E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NOS PROCESSOS FORMAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM - DE HIPÓTESE PLAUSÍVEL A CONSTAÇÃO FACTÍVEL BALIZADA EM ESTUDO DE CASO PARADIGMÁTICO JUNTO AO “REDES DA MARÉ”

Luiz Carlos Berçot

INTRODUÇÃO

De um modo geral, os educandos de origem periférica apresentam déficits semasiológicos e óbices na aprendizagem formal, muitas das vezes externando arquétipos indisciplinados e hostis em relação à instituição, aos seus pares, e aos profissionais da Educação. Em tese, a escola no modelo “Liberal Tradicional” investiu-se de uma “missão” moral e reprodutivista, mantenedora do status quo tradicional, conservador e reacionário. A partir da segunda metade do século XX, vários pesquisadores sobre questões inerentes à educação e ao aprendizado, suscitaram que o padrão socioeconômico-cultural do meio de onde procedem influenciam nas ações, atitudes e no desempenho escolar do discente.

Esses aspectos predominantes, sejam na família sejam no grupo ao qual pertençam, apresentam diferenças qualitativas (“complexidade”) e quantitativas (“intensidade”) com que os diferentes fatores contextuais interagem entre si. Todavia, “a escola” fará diferença na aprendizagem do educando desde que, politicamente, haja comprometimento de a reconfigurar nas bases ideológico-pedagógicas sobre as quais essa instituição fora erigida.

Assim, a educação / aprendizagem é uma prática sociocultural de amplo espectro conceitual, epistemológico e multidisciplinar o qual se dá em processos dialógicos e dialéticos. Por essa forma, o objetivo deste trabalho é analisar o resultado das práticas de “Educação Popular” no contexto dos territórios “periféricos” / “segregados” (favelas), no sentido de se delinear os ganhos qualitativos no aprendizado desses sujeitos (crianças, jovens e adultos) atendidos, mas também que se encontram matriculados nos educandários oficiais (instituições escolares), sejam eles municipais ou estaduais.

Considerando-se que ambos os processos (formal e não formal) de aprendizado visem a assimilação, a incorporação e a resignificação de códigos, signos e símbolos estruturantes de diferentes linguagens comumente empregadas no cotidiano de vivência dos seus usuários, isso posto, remete-nos para a questão candente no sentido de responder o porquê de as instituições formais de Ensino Básico, tanto municipais quanto

estaduais padecerem, em muitas das vezes, de estigmatizações depreciativas e pejorativas, desqualificando-as em sua finalidade social.

Apesar dos avanços e retrocessos na dimensão democrático-participativa das sociedades contemporâneas, os Estados Nacionais na sua quase totalidade, são regidos pela superestrutura de dominação político-econômica Pós-Moderna (Globalização Neoliberal), por meio de suas representações autóctones e alóctones, que se potencializaram pela incisiva conjunção das inovações técnico-científico-informacionais em amálgama com a fração financeira alçada à condição de “correia de transmissão” entre as diferentes formas de capital.

Após a Segunda Guerra Mundial o Estado passou a enfeixar funções tais como as de “regulador do mercado”, além de protetor das classes operárias e garantidor da seguridade social, na condição de mantenedor de políticas e programas destinados ao provimento, à emancipação e à promoção dos assalariados e desassistidos, com destaque àquelas ações voltadas para os sistemas educacionais e de saúde em âmbito nacional, apesar de diferenças evidenciadas na dimensão espaço-temporal e nas relações entre “centro-periferia” estabelecidas no pós 1945, sobretudo a partir do hemisfério norte-ocidental. Essa confluência de fatores de cunho político-ideológico “liberal” oportunizou aos Estados Unidos da América (EUA) e aliados ocidentais a instrumentalização oportuna e insidiosa das instituições governamentais, seja por meio da cooptação seja pela coação ou da coerção, subvertendo a lógica do poder público em diferentes nações.

Se antes, isso na segunda metade do século XX, e por razões várias, o capitalismo adotou feições de “liberalismo social” (welfare states) ou “keynesianismo”, no final da década de 1980 e início dos anos “90”, quando da dissolução do modelo de Socialismo Real e, na sequência, com a desagregação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o modelo de produção Ocidental capitaneado pelos EUA, assumiu de vez a condição hegemônica e unipolar como “força motriz” da geopolítica e da geoeconomia, se não até o presente, mas, pelo menos, por duas décadas consecutivas, a despeito de suas conturbações internas e malogros político-econômicos externos, acrescidos da perda de influência global.

Em termos concretos, esse modelo neoliberal acirrou e intensificou as mazelas socioeconômico-espaciais, sobretudo nos países periféricos ao sistema, como no caso brasileiro, pois legitimou a lógica de mercado para a “alocação de recursos” governamentais, ao incorporar um modelo institucional visando contemplar frações das elites empresariais, sobretudo bancária e, por outro, o descompromisso sistemático para com a classe trabalhadora e aos pobres em geral, aprofundando ainda mais o fosso de desigualdades (social, econômica, cultural e espacial) e a manutenção do status quo.

Destarte, em termos de políticas educacionais, intensifica-se a reprodução do modelo tradicional de “escola liberal” que, em função do matiz ideológico do governante do momento histórico, aparece como reprodutora de estratos sociais e seus respectivos estereótipos socioespaciais ou, quando não, com acenos e iniciativas inovadoras, avanços e/ou recuos mais ou menos tímidos, isso em termos de democratização, acesso, qualidade da oferta, e permanência discente nos segmentos da Educação Básica.

Embora o analfabetismo, a evasão e a elementaridade na formação escolar da população brasileira seja um estigma estrutural instituído ao longo de sua formação territorial e sócio-histórica, esse fato não surpreende, mas causa indignação, pois revela em diferentes momentos sociopolíticos, além da negligência para com a questão da escolarização, o caráter seletivo e excludente em relação a certos grupos ou camadas sociais em seus respectivos territórios de origem ou vivência. Ilustrando a origem dessa relação assimétrica e desigual entre grupos humanos e respectivos territórios usados por cada um destes, determinando uma [...] urbanização caracterizada por grandes concentrações metropolitanas, que estimulam o processo de especulação imobiliária, gerando a substituição de edificações e espaços sociais, a segregação de populações e a limitação do usufruto dos ambientes públicos e comunitários (IPHAN, 2014, p. 23).

Afinal, a percentagem de jovens provenientes dos “bolsões de pobreza” (polígonos territoriais “segregados” ou “periféricos”) matriculados nos colégios públicos (municipais e estaduais) retrata contextos onde predominam escolaridade de grau elementar, muitas das vezes incompleto ou inexistente nos ambientes familiares, e cujas realidades revelam déficits, privações culturais e afetivo-emocionais, e precariedades econômico-sociais crônicas, conforme se pode constatar pelos dados dos Censos Escolares realizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), não raro exprimindo traços comportamentais indisciplinados e hostis, tanto em relação à instituição quanto aos seus pares e/ou profissionais da Educação.

Desde meados do século XX até o presente, influentes acadêmicos vêm produzindo reflexões acerca de temas relacionados à educação e ao aprendizado, por conseguinte, suscitando que o padrão socioeconômico-cultural, típico do meio de origem, influenciam nas ações, atitudes e no desempenho escolar do discente. Muito embora apresentem diferenças, tanto no grau de intensidade quanto em complexidade, esses fatores ou aspectos predominantes coadunam-se nos ambientes de sua procedência, seja na família seja no grupo comunitário ao qual pertencam.

Para fins de balizamento do quadro teórico e encaminhamento deste trabalho, esboçou-se hipóteses no sentido de se nortear a discussão. Por essa forma, parte-se das seguintes premissas: o capital sociocultural (códigos, símbolos e signos) dos educandos está aquém do que se “espera”

para o “aprendizado formal”; a escolarização institucional (estatal / privada) alicerçada nos moldes liberal-burgueses é seletiva e excludente visando à manutenção do status quo; o modelo educacional vigente (respectivas políticas públicas de Estados e municípios) é ineficaz, no sentido de que os seus egressos não conseguem transcender o gap socioeconômico-cultural das populações segregadas; e, a relação entre cultura comunitária e o referencial semasiológico como condição para a aprendizagem significativa. Diante das premissas postas, faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de se tornar factível outros métodos / teorias voltadas para “aprender – ensinar – aprender” noutros espaços e ambientes de aprendizagem, construindo, deste modo, uma nova institucionalidade educacional que tenha canais de comunicação e de cooperação horizontal entre diversos locais onde se concebe o conhecimento. Portanto, é imprescindível a aproximação entre as realidades de seus respectivos grupos ou sujeitos, por essa forma, vindo oportunizar alianças entre os múltiplos atores sociais envolvidos na construção de novos saberes, numa perspectiva transdisciplinar (BRASIL, 2006, p. 167).

Somente assim, a função desempenhada pelas políticas públicas implementadas no âmbito da afirmação social assume condição de destaque e relevância, mas, sobretudo, aquelas relacionadas ao incentivo à cultura, em suas múltiplas expressões, consagradas ou não institucionalmente, bem como às educacionais (formais e informais). Nesta acepção, a convergência de ambas se revela como sendo a de um fio condutor do qual emanam diretrizes e ações concretas a serem implementadas segundo as peculiaridades de cada realidade socioespacial.

OBJETIVO

O presente ensaio tem como objetivo analisar as práticas de “Educação Popular” no contexto dos territórios “periféricos” / “segregados” (favelas), a partir das construções materiais e imateriais gestadas e concebidas in situ, considerando-as na condição de interface entre a “educação popular” e a “educação formal”. Por esta forma, torna-se possível delinear se há ou não progresso qualitativo na aprendizagem desses sujeitos (crianças, jovens e adultos), quando matriculados nos educandários formais (instituições escolares), sejam eles municipais ou estaduais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para fins de se traçar um paralelo entre o objeto de trabalho e as hipóteses que permeiam o arrazoado desta proposta, empregou-se como instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa, tanto a “Análise de Conteúdo” (Publicação “Nenhum a Menos” – Redes da Maré, 2008) quanto o “Estudo de Caso Paradigmático” (atuação institucional da “Redes da Maré”: conhecimento, projetos e ações - eixos estruturantes buscam qualidade de vida / garantia de direitos sociais – <https://redesdamare.org.br>

Ano 2023). Outrossim, levantamentos a serem realizados junto aos membros da ONG Redes da Maré, no sentido de saber se esta vem acompanhando, sistematicamente, junto às escolas da rede oficial de ensino localizadas no polígono territorial de sua área de atuação, o desempenho dos sujeitos assistidos pela entidade em suas ações de “educação popular”, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando-se como balizamento os trabalhos desenvolvidos pela “Redes da Maré” (OCISP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - cuja missão é tecer as “redes” necessárias para garantir e ampliar os direitos da população - mais de 140 mil pessoas - que reside no conjunto de 16 favelas do Complexo da Maré, Rio de Janeiro / RJ), pôde-se constatar que, apesar de não se rechaçar a educação formal básica oferecida pela iniciativa pública (Estado e município), embora precária e sucateada em seus diferentes aspectos constitutivos, esta ONG (Organização Não-Governamental) implementa estratégias em diferentes eixos de atuação comunitária, de forma aglutinar por meio de distintas linhas de intervenção os sujeitos da comunidade, tornando-os protagonistas crítico-reflexivos, autônomos e solidários, não somente no âmbito particular de sua vida, mas no cotidiano das inter-relações pessoais/sociais.

Por essa forma, entende-se que a vertente socioeducativa/ pedagógico-cultural na ação comunitária cumpre a função de estimular a gênese e a resignificação dos signos, símbolos e códigos típicos que perpassam os ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem. Essa constatação remete para um tipo de intervenção que vai além de aprimorar a capacidade de ler, escrever, subtrair e somar das crianças.

Elas avançam para estratégias que tentam romper com um enorme processo de exclusão educacional que, geralmente, se iniciou antes da matrícula da criança na escola [...] desde o início do projeto, optou-se pelo trabalho de educação popular preconizado por Paulo Freire. Desse modo, foram utilizados temas geradores com o objetivo de, a partir deles, abordar os conteúdos escolares de uma forma mais atrativa e com melhores resultados de aprendizagem considerando as especificidades do público do Nenhum a Menos. [...] a técnica implica na escolha de um tema que tenha relação com o cotidiano das crianças para ser trabalhado de diferentes maneiras perpassando todas as disciplinas por um período determinado que pode variar de semanas a meses, conforme a complexidade do tema ou a sua receptividade (REDES/MARÉ, 2007, p. 66).

Ademais, o espectro de atuação da “Redes da Maré” agrega campos e temas diversos, sempre de maneira integrada e holística, contextualizando-os com o ambiente socioespacial dos sujeitos. Assim, saúde e bem-estar, orientação e preparação para o trabalho autônomo ou com vínculo empregatício, direitos e garantias sociais, cultura, educação

popular, pré-vestibular, visitas guiadas, eventos, etc., permeiam a construção da autoestima e da autoafirmação das comunidades assistidas na área do Complexo da Maré. Nesse sentido, o trabalho da entidade reflete as proposições de Cunha (2011), ao sinalizar que uma das finalidades precípuas da educação cultural a partir das construções materiais e imateriais gestadas e concebidas no lugar de origem fortalece os sentimentos de identidade e cidadania.

Por sua vez, a participação individual e coletiva constante e contínua na “des-re-construção” desse patrimônio encerra uma fonte inesgotável de aprendizagem e enriquecimento. Portanto, por se configurar em um processo dialético, subsume-se os conceitos “cidadania” e “democracia”, ademais contribuindo para a transformação das atitudes e respectivas representações, bem como na recuperação da autoestima e autoafirmação dos excluídos.

Corroborando a argumentação de Cunha (2011), Eliana Souza Silva, fundadora e diretora da “Redes da Maré” ilustra com sua fala durante a cerimônia de reinauguração da “Areninha Cultural” do Complexo, dizendo: Esse espaço quase chegou a ser fechado duas vezes e só existe porque há uma luta dos moradores para mantê-lo vivo. Queria lembrar de todas as pessoas que lutaram para este espaço chegar a ser uma Areninha, porque a Maré, por ser um conjunto grande de favelas, merece equipamentos de cultura e muito mais poderosos e inclusivos.

Estamos mostrando a potência que tem na Maré. A Areninha está cheia de crianças hoje porque aqui é ocupada por elas diariamente. Estamos em uma região com muitas escolas em que os espaços de cultura, como a Areninha e a Vila Olímpica, são muito importantes para as crianças do futuro. Este é um espaço de resistência, público e de cultura do Conjunto de Favelas da Maré! (REDES DA MARÉ, 2023).

Por essa forma, pode-se inferir que, semanticamente, a sinergia entre “Educação Popular” e “Educação Cultural” (formal e não formal) encerra uma unidade dialética indissociável.

CONCLUSÃO

A despeito desta produção textual constituir-se em um breve esboço acerca de uma proposta de pesquisa, portanto, um projeto a ser empreendido, seja mediante um “Estudo de Caso” seja pela “Observação Participante”, complementado por outras ferramentas da investigação qualitativa, os dados secundários obtidos em ambiente virtual da web corroboram as hipóteses apresentadas neste ensaio, considerando-se a estreita relação hermenêutica para a tríade “Educação” – “Cultura” – “Aprendizagem” que, para fins deste trabalho, remete a construção do conhecimento a partir dos elementos materiais e imateriais os quais possibilitam as interações recíprocas entre os sujeitos, os lugares e o cotidiano.

Neste contexto insere-se o legado “freireano” denominado por “Educação Popular”, pela qual a aprendizagem é compreendida como uma faculdade imanente à natureza humana cuja característica básica na relação sujeito-objeto é o seu aspecto hólus (indiviso), presente na totalidade de cada ser num processo contínuo de aprimoramento de sua compreensão de mundo, mediante a associação e a resignificação dos morfemas lexicais e gramaticais, mesmo sem ter consciência desse processo iniciado na infância, adentrando a fase adulta, com sua multiplicidade de códigos, signos, símbolos, cores, algarismos, etc., com requinte estético acadêmico ou não.

PALAVRAS-CHAVE: Déficit semasiológicos; Estruturas socioeconômico-cultural excludentes; Bens patrimoniais materiais e imateriais

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; DALBEN, L. C. de; FREITAS, A. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153 – 1174, out./dez. 2013.

BONAMINO, A. et al. Os Efeitos das Diferentes Formas de Capital no Desempenho Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: SciELO, v. 15 n. 45, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2023.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 20 de novembro de 2023.

_____. Ministério da Educação. **A Educação Popular Caminhando para o Futuro**, In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Edição Eletrônica. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

CUNHA, R. C.; et al. Educação Patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação. **INTERLINK**, v.2. n.2, jul./dez., 2011.

IPHAN/Ceduc/Minc. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN 12. ed. Disponível em: <<http://educacaopatrimonial.files.wordpress.com/publicoes-e-referencias>. 2014>

PELLÓN, E. G. **Patrimonio Cultural: educación y desarrollo**. In: BARRIO, Angel Espina et al. *Inovação Cultural, Patrimônio e Educação*. Recife: Editora Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 2010, pp. 225 – 240.

REDES DA MARÉ. **Nenhum a Menos...**e muitos esforços a mais...A experiência de inclusão escolar de crianças e jovens no Bairro da Maré, no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré, 2008, 110 p.

_____. **Maré de Notícias**. Disponível em: <<https://mareonline.com.br>> Acesso em: 10 dez. 2023.

TOLENTINO, A. B. **O que não é educação patrimonial**: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, A. Bezerra; BRAGA, O. Emanuel (Orgs.). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático n. 5. João Pessoa: IPHAN – PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.