

Construindo uma escola que interessa às classes populares: análise da proposta curricular da Escola Cidade de Emaús, Belém-Pa¹

Salomão Mufarrej Hage²

ABSTRACT: *This article intends to contribute for the act of Making Concrete in this country an education public system capable to democratize the knowledge socially produced and accumulated, and to guarantee the access and the permanence of the majority Brazilian people inside the very good school, because they are until now excluded and expropriated of this fundamental law.*

Os estudos e as pesquisas mais recentes na área da educação têm apontado para a superação da concepção reprodutivista que atribui à escola a função de aparelho disseminador de um modelo de sociedade desigual, com forte concentração de poder, em que os grupos que dominam submetem os demais arbitrariamente à sua vontade e aos seus interesses, obrigando-os a aceitarem esta situação de dominação, que é essencial à sua própria reprodução.

Felizmente, hoje nos é possível compreender que, se hegemonicamente a escola tem servido para dissimular e ocultar a dominação, a discriminação e a exploração a que tem sido submetida grande parte

da população brasileira e mundial, as contradições subjacentes ao processo educacional nos têm revelado não ser esta ontologicamente sua função social, sendo perfeitamente possível redimensionar tal função no sentido da mesma - a escola - poder atuar como possibilidade de conscientização e emancipação das classes e grupos menos favorecidos e oprimidos da nossa sociedade.

Diante desta "linguagem da possibilidade" com que nos defrontamos, ainda que de forma tímida, este artigo objetiva contribuir para a superação da linguagem da crítica pessimista que tende a permanecer presa à lógica da reprodução social, fortalecendo em contrapartida uma concepção de escola

1 Este artigo contém as principais reflexões presentes na Dissertação de Mestrado "Construindo uma Escola que interessa às classes Populares: Análise da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidade Emaús. Belém-Pa", defendida no Programa de Supervisão e Currículo da PUC de São Paulo, no final de 1995, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Saul. Tal dissertação, constituiu-se num desdobramento da Pesquisa "Qual Escola Interessa às Camadas Populares? Um Estudo uma Experiência no Bairro do Bengui" realizada anteriormente, apoiada técnica e financeiramente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP e pela Universidade do Estado do Pará-UEPA.

2 Professor de Teorias da Educação da Universidade do Estado do Pará e das disciplinas Educação Popular, História e Filosofia da Educação da Escola Cidade de Emaús. Mestre em Educação e Doutorando em Educação no Programa de Supervisão e Currículo da PUC de São Paulo.

que interessa às classes populares³, porque comprometida com a criação de novas relações sociais, de novos espaços públicos, que corporificam formas democráticas de experiência e de luta.

Buscando fundamentação, portanto, no desvio do “espírito combativo” do terreno da crítica, para que o mesmo possa assumir-se com um “terreno coletivamente construído”, decidimos partir do que está sendo tentado na prática cotidiana para responder aos interesses de escolarização destes segmentos sociais que têm sido expropriado dos seus direitos básicos de cidadania, incluindo a possibilidade de acesso à educação-escolarização e à cultura.⁴

Realizamos, por este motivo, um estudo acerca da proposta curricular da Escola Cidade de Emaús, que se encontra localizada na periferia urbana da cidade de Belém, tendo em vista que a mesma tem demonstrado, em sua prática, ser possível apropriar-se das contradições subjacentes ao processo educacional e subverter as relações predominantes de discriminação e exclusão⁵ presentes na maioria das escolas hoje.

O compromisso assumido por esta escola em efetivar um serviço de educação-escolarização emancipatório dos segmentos sociais empobrecidos⁶ do Estado do Pará, concretiza-se através da operacionalização de uma proposta curricular própria, construída a partir de sua prática cotidiana, fruto de

um processo permanente de interação entre os atores sociais que o determinam e do qual, enquanto docente, temos tido o privilégio de participar e contribuir, principalmente pelo fato de irem ao encontro de nossas expectativas e interesses em relação à educação.

Socializar este processo de construção coletiva da Escola Cidade de Emaús, com a possibilidade de expressar determinadas posições e propostas que temos acumulado ao longo de nossa trajetória enquanto docente, trabalhador em educação, cidadão inconformado com o sistema sócio-político-econômico injusto e opressor, dominante hoje em nossa sociedade; constituem, assim, os motivos principais que nos levaram a realizar esta análise da proposta curricular da Escola Cidade de Emaús, que tomou por base sua trajetória histórica, o contexto no qual se encontra inserida e a percepção dos indivíduos e grupos que, como sujeitos, constroem o cotidiano da mesma.

APRESENTANDO A ESCOLA CIDADE DE EMAÚS, TORNANDO EXPLÍCITAS AS RAZÕES DESTE ESTUDO...

“Pensem numa aldeia. Uma área aberta e muito arborizada, pontuada por 16 ocas de parede de madeira da altura de uma criança e cobertura

- 3 A expressão “classes populares” será utilizada no presente estudo para identificar o contingente populacional que hoje se encontra excluído da possibilidade de viver condignamente e que, portanto, vive numa situação de pobreza ou miséria face às condições sociais estabelecidas pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo. Em nosso entender, esta expressão - classes populares - dá conta de explicitar a diversidade presente no conjunto de segmentos que se encontram nesta situação: a classe trabalhadora em geral (do campo e da cidade), os desempregados e subempregados e os setores inferiores da classe média que se encontram em processo de proletarianização; bem como aqueles segmentos que hoje, apresentam, segundo HELLER, carecimentos radicais, face à exploração, dominação ou discriminação a que se encontram submetidos nas sociedades capitalistas, aqueles que compõem as minorias e na prática não têm seus direitos básicos de cidadania respeitados: os índios, os negros, as mulheres, os homossexuais, os idosos, os estudantes, os meninos e meninas de rua, etc.
- 4 Segundo DIMENSTEIN (1993), a verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos direitos humanos, está ainda bastante longe, no Brasil. Ela existe apenas no papel. O cidadão brasileiro na realidade: usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel. Entre eles, são pobres cerca de 33 milhões de brasileiros. Representam aproximadamente um terço da população do país (estimada em 156,3 milhões). Desse total 16,6 milhões são indigentes, sua renda não permite atender nem mesmo as necessidades básicas alimentares. Na educação existem 20,2 milhões de analfabetos com dez ou mais anos. No ensino básico apenas 34% dos que nela ingressam conseguem concluir, em geral com um tempo de permanência 50% maior do que o previsto. Estima-se em 4 milhões o número de crianças fora da escola. Somente 30% da população entre 15 e 19 anos de idade tem acesso ao ensino de 2º Grau. Apenas 1% da população chega à Universidade. Relatório Brasileiro Copenhague. 1995.
- 5 Segundo YAZBEK, a abordagem conceitual da questão da exclusão, se configura como uma referência fundamental para uma análise mais consistente das condições de vida dos pobres. Em seu entendimento, estes segmentos são excluídos e despossuídos não necessariamente da inserção social clássica - o trabalho -, mas excluídos do campo de ação das demais políticas sociais e sem possibilidade de satisfação de suas necessidades básicas. Trata-se, portanto, de uma exclusão que é engendrada pelo próprio capitalismo e que dele faz parte, sob a forma de uma exclusão integrativa que, no mercado, cria reservas de mão-de-obra e transforma o pauperismo em despesa extra da população. Assim sendo, a noção de exclusão integrativa não se esgota no plano econômico e político. Ela supõe o nível cultural e o processo de interiorização das condições objetivas vividas pelos subalternos. YAZBEK, M.C., *Classes Subalternas e Assistência Social*. 1993:69.
- 6 Segundo YAZBEK, apesar de serem utilizados uma diversidade de parâmetros para a determinação empírica da “pobreza”, temos observado que a exclusão do usufruto da riqueza socialmente produzida ainda tem se configurado como um dos seus principais elementos definidores. Diante de tal constatação, a autora ressalta que a pobreza não é apenas uma categoria econômica, não se expressa apenas pela carência de bens materiais, mas alcança o plano espiritual, moral e político dos indivíduos, submetidos aos problemas de sobrevivência. Assim sendo, pobreza é também uma categoria política. É muito mais do que falta de comida e de habitação, é carência de direitos, de possibilidades, de esperança. YAZBEK, M.C. *Classes Subalternas e Assistência Social*. 1993:63.

de palha. À esquerda de quem entra, próximo ao centro do terreno, uma construção em alvenaria abriga a cozinha e banheiros. Outra construção em alvenaria, ao fundo, serve à coordenação e secretaria, tendo atrás um grande galpão coberto, aberto nas laterais. Muito espaço para correr e brincar e, entre as ocas, alguns espaços reservados à plantação.

Estamos na Escola de 1º e 2º Graus Cidade de Emaús!!!

(Relatório de Visita Técnica José Walter Nunes e Ione Matos. Mec 1984. Belém-PA).

A Escola de 1º e 2º Graus Cidade de Emaús, encontra-se localizada no Bairro do Bengui, aglomerado urbano onde habitam hoje cerca de 140 mil pessoas, na sua grande maioria posseiros, trabalhadores, “cidadãos” que apresentam carecimentos radicais⁷ e são expropriados de uma condição digna de vida, porém com um grande potencial de luta, organização e mobilização, demonstrado no processo de formação do bairro e de conquista dos equipamentos urbanos hoje nele existentes.

Ela é uma das frentes de trabalho do Movimento República de Emaús, entidade que apresenta grande relevância a nível local e nacional pelas atividades de defesa-organização-educação efetivadas com as crianças trabalhadoras e empobrecidas da cidade de Belém. Uma escola particular, que funciona em regime de convênio com a Secretaria de Estado de Educação, mas que, no entanto, possui autonomia⁸ didático-administrativa em consonância com os princípios constitutivos de sua entidade mantenedora.

Criada em 1982, a Escola de Emaús originou-se de uma articulação entre a comunidade organizada do bairro do Bengui e o Movimento República de Emaús, numa atitude de minimizar o processo de

exclusão escolar e de desafiar as condições adversas que enfrentam as crianças trabalhadoras com relação ao processo de escolarização.

Esta atitude de parceria entre estes dois agentes permeou a definição do projeto político-pedagógico da Escola e confere à mesma grande respaldo no contexto acadêmico e social local que se faz notar:

- pela relação orgânica e dialógica que estabelece com as inúmeras entidades do movimento popular e sindical presentes no Bairro do Bengui, e
- pelas ações pedagógicas que ela tem efetivado em favor dos segmentos populares, demonstrando a possibilidade de gerir-se democraticamente de forma pública, mesmo não sendo, por exigência legal, uma escola pública estatal.⁹

Vale ressaltar, neste momento, que a intenção de realizar um estudo acerca da experiência da Escola Cidade de Emaús, identificando-a como uma escola que busca promover a educação-escolarização das classes populares, advém do fato da relação “escola-comunidade” ser fundamental no processo de definição de seu projeto político-pedagógico, e mais: advém prioritariamente da intensidade com que a dinâmica dos movimentos populares organizados do Bairro do Bengui se reflete no cotidiano da mesma.

Entre ambos - Escola e Movimentos Populares - estabelece-se uma relação dialética, onde esses movimentos populares concebem a Escola Cidade de Emaús como uma conquista sua, como um espaço em que se realiza a extensão e ampliação da proposta pedagógica por eles implementada. Ao mesmo tempo, nesse processo a Escola de Emaús, ao se identificar com a proposta político-pedagógica dos movimentos populares, reconhece-se enquanto uma

⁷ HELLER, define “carecimentos radicais” nos seguintes termos. O desenvolvimento da sociedade capitalista, baseada nos ideais de igualdade e liberdade, abre caminho para o desenvolvimento da sociedade civil. Num determinado momento, as necessidades desta sociedade são maiores do que o sistema capitalista pode satisfazer: estamos diante de carecimentos radicais definidos como necessidades historicamente geradas por esses ideais. Daí os movimentos negros, mulheres, estudantes, etc., numa sociedade em que a classe operária está acomodada. Outros grupos que não a classe operária, reivindicam mudanças estruturais para que se realizem estes ideais. HELLER apud PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar*. 1990: 134.

⁸ Segundo NÓVOA, a autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios cotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos atores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio. NÓVOA, A. *As Organizações Escolares em Análise*. 1992:26.

⁹ A Escola de Emaús, apesar de constituir-se enquanto uma iniciativa privada, visa a produção de bens e serviços públicos, os quais implicam numa dupla qualificação: não geram lucros e respondem a necessidades seletivas. Esse novo conceito de bem público, segundo FERNANDES, implica numa expansão da idéia corrente sobre a esfera “pública”, que partindo de um pressuposto democrático, presume que ela - a esfera pública - não se limita ao âmbito do Estado, mas inclui a cidadania, ou seja, entende que a “vida pública” não é feita apenas de atos de governo, mas também da atividade cidadã: as inúmeras ações de indivíduos e grupos que têm como fim suprir as necessidades coletivas. FERNANDES, Rubens C. *Privado Porém Público*. 1994:21-22.

ação transformadora e atua no sentido de fazer avançar o processo de luta e mobilização empreendido por esses movimentos.

Sua estrutura física se apresenta diferenciada da grande maioria das escolas presentes no Estado. Assemelha-se a uma comunidade indígena, com suas salas de aula em forma circular, construídas em estrutura de madeira e cobertura de palhas de palmeiras, garantindo assim estilo regional e um ambiente acolhedor àqueles que nela estudam ou trabalham.

A Escola de Emaús funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Oferece aos moradores do Bairro do Benguí o ensino fundamental, da educação infantil à 8ª série, e o curso de Magistério do 2º Grau, com estudos adicionais em pré-escola.

Em seu fazer pedagógico merece destaque o fato de possuir uma proposta curricular que valoriza a realidade sócio-política vivenciada pelos moradores no bairro; incentiva o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva de mundo que favoreça à construção da cidadania¹⁰ e serve como suporte para a formação dos professores que atuam na Escola e no Bairro.

Na Escola, constitui-se grande preocupação dos técnicos e professores os conteúdos curriculares, por entenderem que estes refletem uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural, etc. o que implica dizer que o currículo não é neutro e bem transmite, desinteressadamente, o conhecimento social; mas, ao contrário, ele é permeado por relações de poder, transmite visões sociais particulares que, predominantemente, tem ajudado a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados permaneçam nesta situação.

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser concebido como um terreno de produção cultural, como um espaço de manifestação de conflitos, onde as questões pedagógicas necessárias à aprendizagem, devem ser definidas relacionando-as às questões sociológicas, políticas e pedagógicas que as permeia.

É por esta razão que na Escola de Emaús intenciona-se socializar os conhecimentos tecnológicos, artísticos e culturais indispensáveis para

que os alunos sejam capazes de enfrentar as condições sociais hoje presentes e desafiá-las, buscando alterá-las em função de seus interesses e das necessidades coletivas. Neste processo, aproveitam-se sobremaneira os conhecimentos da realidade local e a cultura de origem trazida pelos moradores oriundos de outros Municípios ou Estados.

Da mesma forma, o fato da Escola ter surgido no bojo do Movimento Popular, como reivindicação dos próprios moradores do Bairro, favorece de forma significativa o "clima" presente em seu interior de incentivo à organização e participação dos alunos, pais, professores e funcionários no processo de luta empreendido pelas entidades do movimento popular, sindical, político e partidário, presentes no Bairro ou no Estado.

Busca-se, com este incentivo, articular o conhecimento à participação, a teoria à prática, o discurso crítico ao processo de engajamento e militância política, concebendo-os como processos que devam ocorrer não de forma sucessiva, mas concomitantemente e em todos os espaços em que a Escola atua: no trabalho docente efetivado nas diversas disciplinas constitutivas do currículo escolar, nas assembleias, reuniões e atividades sócio-culturais realizadas na Escola, ou nas atividades sócio-políticas promovidas pela Associação de Moradores ou demais entidades do Bairro, e até mesmo do Estado.

Por fim, a implantação, na Escola, de um curso de formação de professores reflete todo um compromisso assumido no sentido de contribuir para com o processo de emancipação de todos aqueles que dela participam, principalmente se levarmos em consideração o fato de que o processo de educação-escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos trabalhadores requer a preparação de profissionais sensíveis a esta problemática e, principalmente, com uma sólida formação político-pedagógica necessária a uma intervenção de boa qualidade.

Oferecer um curso de Magistério, com as prerrogativas que se seguem, definidas pela comunidade escolar: um curso crítico, voltado para a realidade dos alunos, para a sua emancipação, para a superação da situação de opressão e dominação em que os

10 Educar para construir a cidadania implica contribuir para que as pessoas se definam como participantes da luta para construir e reconstruir as relações educacionais, políticas e econômicas instituídas em nossa sociedade. Implica em educar para modificar as estruturas injustas e excludentes da sociedade capitalista, objetivando ampliar as relações sociais democráticas, a igualdade e a justiça social. Implica, ainda, educar para ver as relações de poder transformadas, para que os homens e as mulheres possam debater, reelaborar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à construção, de um mundo mais solidário e humano. HAGE, Salomão Mufarrej. *Construindo Uma Escola Que Interessa às Classes Populares*. 1995:80.

mesmos se encontram inseridos, possibilita, no entendimento de GIROUX e MCLAREN, além da articulação teoria e prática, problematizar o conhecimento e conceituar a educação do professor como parte de um projeto político mais amplo, como parte de uma esfera contrapública ¹¹ ampliada, capaz de desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e justiça social.

ANALISANDO A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADE DE EMAÚS, CONTRIBUINDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA QUE INTERESSA ÀS CLASSES POPULARES.

A Escola deve ser um centro irradiador da Cultura Popular, à disposição da Comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A Escola é também um espaço de organização política das classes populares e, como espaço de ensino-aprendizagem, será então um centro de debate de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.

Paulo Freire.

A amplitude e abrangência das questões peculiares presentes na proposta curricular da Escola Cidade de Emaús, bem como a necessidade de sistematizar os dados referentes a esta proposta, coletados durante a realização da pesquisa, levou-nos a priorizar determinados aspectos da mesma, distinguindo-os de acordo com a relevância a eles atribuídos pelos diversos segmentos que a constróem.

Nesta perspectiva, tomando por base a experiência pedagógica efetivada pela Escola Cidade de Emaús, consideramos pertinente ressaltar como contribuição para o processo de construção de uma escola pública, democrática, que interessa às classes populares, as seguintes proposições.

Em primeiro plano, apontamos a definição de um projeto político-pedagógico como condição *sine qua non* para que possamos realizar uma prática educativa transformadora e emancipatória. Este projeto, no entanto, para produzir os resultados que almejamos, necessita estar comprometido com uma educação democrática que repudia a discriminação racial, sexual, de classe, etc. e objetiva a construção

de uma sociedade solidária, onde prevaleça a justiça social. Esse processo exige uma gestão democrática da educação e da escola, que se traduz num fazer pedagógico construído coletivamente por todos aqueles que participam da escola.

Isto implica reconhecer que as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são meramente técnicas, mas intrinsecamente éticas e políticas:

- Políticas porque partem do reconhecimento de que a educação é permeada por relações de desigualdades em que certos indivíduos ou grupos estão subordinados à vontade e ao arbítrio de outros. Ou ainda, porque reconhecem o caráter intencional do processo educativo, capaz de possibilitar aos homens e mulheres pensar criticamente o seu mundo e inserir-se, cada vez mais e com maior consciência, na sua realidade em transformação.
- Éticas porque se relacionam ao bem comum e defendem o princípio de que nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores e, principalmente, que, em cada passo desse caminho, qualquer programa social será julgado conforme a sua possibilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade.

Devemos nos assegurar que as teorias, diretrizes e práticas educativas sigam caminhos que ajudarão a dignificar a vida humana, reconhecer o lado alegre e criativo das pessoas a enxergar os outros não como objetos, mas como sujeitos “co-responsáveis” no processo de deliberar democraticamente sobre todas as instituições e estabelecer seus meios e fins. ¹²

Partindo-se do pressuposto de que muitos dos problemas e necessidades enfrentados pela escola ou por aqueles que nela estudam ou trabalham não encontram respostas nos limites dos tempos, dos espaços e das formas diretamente escolares, a ação educativa concreta pela qual pretendemos requer da escola uma atitude de diálogo com outras instâncias e entidades do movimento social, político, econômico e cultural, sobretudo com aquelas que participam diretamente do contexto em que ela - a escola - encontra-se inserida.

¹¹ Dado que hoje, grande parte das escolas públicas operam a serviço dos interesses corporativistas do Estado burguês, cuja função social é primordialmente manter, o *status quo*, reconhecer e reinstaurar as escolas como parte de uma esfera contrapública ampliada, significa redimensionar a função social da escola, comprometendo-a com a transformação da ordem social elitista, excludente e discriminatória em que vivemos. GIROUX, H.A. e MCLAREN, P. *Formação do Professor como uma Esfera Contrapública*. 1994: 150.

¹² APPLE, M.W. *Repensando Ideologia e Currículo*. 1994:42-43.

É evidente que precisamos reconhecer os limites da escola no sentido de promover a transformação social. Entretanto, esta articulação acima mencionada, que possibilitará à escola se abrir a outras instituições, colocar-se à sua disposição, ir até elas, dar uma significativa contribuição às mesmas, favorecerá sobremaneira a ampliação da participação social, política, econômica e cultural da grande maioria da população brasileira que ainda se encontra marginalizada.¹³

Nesta perspectiva, a Escola, articulada e inserida no movimento social mais amplo, contribuirá de forma significativa para expandir a cidadania em contraposição às linhas invisíveis do *apartheid social*¹⁴, objetivo este que constitui o desafio maior da democracia hoje no Brasil e no mundo, a condição necessária e urgente para que os direitos civis, econômicos, políticos e culturais sejam universalmente aplicados.

As condições infra-estruturais da escola também constituem-se num elemento fundamental para que a mesma realize um trabalho pedagógico de boa qualidade. Neste sentido, não só os prédios escolares deverão favorecer um ambiente acolhedor, estimulante, agradável, como também os recursos humanos e materiais deverão ser suficientes para atender às expectativas das classes populares, oportunizan-

do a superação da enorme distância que se verifica hoje, entre os resultados das aprendizagens que ocorrem na escola e as necessidades de aprendizagem que a vida moderna exige de cada cidadão.

Por outro lado, precisamos nos mobilizar para superarmos a atitude de indiferença predominante na sociedade, face às péssimas condições infra-estruturais presentes na escola pública hoje e lutar para que sejam colocados à disposição da ação educativa os meios modernos e atualizados que a sociedade dispõe diante dos avanços tecnológicos hoje evidenciados, a fim de que estes meios não imponham aos seres humanos o mesmo movimento da mercadoria: produzida pelo produtor, volta-se contra ele e o esmaga.¹⁵

A exemplo do que vem se efetivando na prática pedagógica da Escola Cidade de Emaús, o "trabalho" como ação humana que proporciona às pessoas a produção da riqueza necessária para a sua sobrevivência e satisfação, como elemento central do processo de produção da existência material e social, como princípio educativo capaz de suscitar a criatividade e a organização dos homens e das mulheres na sociedade, deve orientar a prática pedagógica no sentido de restabelecer o nexo escola-vida. Por meio da reflexão e problematização sobre sua própria prática cotidiana, os alunos e as alunas

¹³ Segundo PEREIRA, o conceito de "marginalidade social" pode referir-se basicamente ao problema da "falta de integração em" ou "falta de participação em", definindo-se portanto como grupos marginais aqueles que apresentam determinadas limitações em seus direitos reais de cidadania e que por isso não podem participar de forma estável no processo econômico, nem tem a possibilidade de alcançar a mobilidade social vertical ascendente. Dentre estas limitações poderíamos destacar os seguintes aspectos:

Trabalho: seus trabalhadores são de baixa qualificação, na maioria sem filiação sindical, com rendas de baixo nível e período de trabalho instável;

Habitação: geralmente residem em moradias que se caracterizam pelo apinhamento que nelas se encontra, pela falta de serviços higiênicos adequados e a incrível deficiência que muitas vezes apresenta a construção de suas moradias;

Saúde: as más características de suas habitações, a má alimentação, o fato de a grande maioria das famílias serem numerosas, predominando nelas as crianças, unidas à falta de cuidados médicos, fazem com que os riscos de doença e morte, sobretudo infantil, sejam muito mais elevados do que no resto da população;

Educação: neste aspecto suas desvantagens com relação à média nacional são também enormes, como demonstram as cifras relativas ao nível de instrução alcançados por seus habitantes e as poucas possibilidades da grande quantidade de crianças ali existente de receber um mínimo de educação;

Serviços: a falta de serviços sociais acentua a sua desigualdade em face do resto da população, já que a grande maioria dos que trabalham não pertence a nenhum sistema de previdência social. Por outra parte, suas moradias estão localizadas em setores que carecem dos mais básicos serviços públicos, como: iluminação pública, telefones, policiamento, áreas verdes, etc.

Entretanto esta caracterização não peca pela identificação empírica da existência de grupos marginais, mas pela falta de definição, da razão pela qual um número cada vez maior da população vive nestas condições inferiores na América Latina e em outras regiões subdesenvolvidas.

Assim sendo, PEREIRA afirma que são "marginais" os grupos que vivem instavelmente no interior de cada sistema capitalista "periférico", encontrando-se abaixo do limite das necessidades de consumo, em uma forma específica de participação que se faz pela exclusão. PEREIRA, Luiz. *Populações Marginais*. 1978:154.

¹⁴ A expressão "apartheid social" também vem sendo utilizada por BUARQUE, ao afirmar que, nas últimas décadas, especialmente nos últimos anos, o Brasil vem caminhando para a apartação. A estrutura nacional funciona em blocos divididos, embora economicamente interligados: as escolas, as lojas, os hospitais, a visão de futuro, os biótipos, os gostos, o próprio idioma vão se separando entre um grupo e outro que formam uma única economia. Os condomínios fechados, as ruas bloqueadas, os *shopping centers* isolados são exemplos de um país que forma a sua estrutura de apartação. A continuar esse caminho, o conjunto do país se desfará política e moralmente, além de não ser capaz de explorar todo o seu potencial econômico. BUARQUE, C.. *O Colapso da Modernidade Brasileira*. 1992:21.

¹⁵ TRAGTENBERG, Maurício. *O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária*. 1990:30.

têm a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre o mundo físico e social, transformando-o e se transformando nesta ação.

Para que tal processo se efetive na escola, precisamos nos contrapor à imensa pressão exercida sobre o sistema educacional, para que as metas das empresas e das indústrias, assim como os padrões de consumo estabelecidos pelo mercado, se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos, da formação escolar. Precisamos ter a clareza de que escolas não são empresas, elas não fazem parte das empresas. Por isso, seus objetivos não devem se orientar no sentido de produzir em série e eficientemente o "capital humano", necessário para dirigi-los ou incrementá-los para atender aos padrões de consumo.

Concordando com a reflexão de APPLE, parecemos sem sentido o fato de que na atualidade, enquanto as "grandes narrativas" de progresso estão sendo consideradas ultrapassadas, a educação e a escola estão cedendo aos "encantos" de outra grande narrativa, a do mercado, cujos resultados têm-se apresentado de forma devastadora: a destruição de nossas comunidades e de nosso meio ambiente, o crescente racismo da sociedade, os rostos e os corpos de nossas crianças, que vêem o futuro e perdem a esperança.¹⁶

Outra questão relevante que devemos tomar em conta no processo de construção de uma escola que interessa às classes populares refere-se ao tipo de relacionamento que se estabelece entre os diversos segmentos que dela participam. Não será possível ensinar para a participação, desalienação e emancipação com a mesma relação pedagógica que se utiliza para ensinar a ignorância e a submissão.

Apontamos, nessa perspectiva, para a necessidade de que as relações pedagógicas, que se estabelecem na escola, possibilitem um "clima" de respeito, empatia e diálogo, onde os alunos e as alunas estudem com prazer, por favorecer a liberdade de expressão e opinião, a flexibilidade das normas escolares e a autonomia para decidir e encaminhar as questões coletivamente no interior da escola.

Esta atitude favorecerá a articulação entre o conteúdo/forma do currículo e a vida concreta dos

sujeitos sociais que interagem na escola. Ao estabelecer uma estreita relação entre o espaço curricular de construção do conhecimento e o processo de construção e socialização dos sujeitos, estes têm a possibilidade de se reinventar e reinventar o mundo através da atividade criativa, da liberação de sua imaginação dialógica com os demais sujeitos.

Da mesma forma, os conhecimentos transmitidos e produzidos na escola precisam ser abordados de maneira crítica, construtiva, relacionados à realidade e ao interesse dos alunos, à superação dos problemas por eles enfrentados em seu cotidiano, à aquisição da competência técnica e política dos mesmos e à sua emancipação.

A qualidade da educação que se busca na escola não deve ser medida apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados pelos alunos, mas igualmente ela deve ser identificada à solidariedade de classe, raça, gênero, etc., que tiver construído e pela possibilidade que todos os participantes da escola tiveram de utilizá-la, como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Um destaque importante deve-se referir à maneira de abordar a cultura popular no interior da escola, no seu fazer pedagógico cotidiano. Em uma prática educativa que se quer transformadora, a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, de combate entre grupos dominantes e subalternos¹⁷, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantados relevantes questões sobre os elementos que organizam, produzem e legitimam a base da subjetividade e da experiência dos alunos que pertencem às classes populares.

Esta perspectiva de abordar a cultura popular na escola, ao contrário do que se possa pensar, não exige que os professores esqueçam o que sabem e como sabem, atitude que enfraqueceria a ação pedagógica. Ao invés disso, incentiva professores e alunos a encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação, a encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de vozes por um único discurso dominante.

¹⁶ APPLE, M. A *Política do Conhecimento Oficial*. 1994:87.

¹⁷ A categoria subalterno, originário do pensamento de Antônio GRAMSCI, dá conta de um conjunto diversificado e contraditório de situações de dominação. A subalternidade diz respeito à ausência de poder de mando, de poder de decisão, de poder de criação e de direção. A subalternidade faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração e à exclusão social, econômica e política. Supõe, como complementar, o exercício do domínio ou da direção através de relações político-sociais, em que predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e a decisão política. YAZBEK, M.C. *Classes Subalternas e Assistência Social*. 1993:18.

Assim sendo, na Escola que interessa às classes populares, a cultura popular deve ser concebida como um terreno de possibilidades, onde os conflitos e as diferenças se explicitam, onde a capacidade criativa e, por vezes, inovadora das pessoas afloram diante da necessidade de resolver seus problemas diários, podendo com isso fazer emergir aspectos de uma imaginação coletiva, capaz de fazer com que os oprimidos¹⁹ transcendam o conhecimento e a tradição recebidos, revelando elementos de um contra-discurso útil na organização de lutas contra a dominação.

Igual tratamento devemos dispensar à avaliação da aprendizagem, no sentido de que este processo ocorra fundamentado em princípios não uniformizadores, não rotuladores, e que procurem evitar parâmetros que possam ratificar e exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social. Esta atitude se faz necessária dar o papel fundamental que a avaliação assume para a efetivação de práticas alternativas de ensino, uma vez que a mesma, utilizada sob uma perspectiva emancipatória, possibilita, segundo GIROUX e MCLAREN, “desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora da escola”¹⁹.

Importância significativa também devemos atribuir à metodologia de ensino, quando temos por objetivo redimensionar a atuação da escola em função dos interesses das classes populares. Urge inicialmente desconstruir a concepção de método enquanto modelo, e, neste processo de desconstruir, fortalecer uma outra concepção de método enquanto uma via, um caminho utilizado com vistas à obtenção de um certo resultado, composto de princípios teóricos e práticos que são simples fios condutores.

Tais princípios devem ser constantemente criados nas situações políticas e sociais diferentes, mesmo que elas apresentem traços em comum, e devem fa-

vorecer sempre que possível a co-responsabilidade de todos os segmentos da escola, como pressupostos requeridos para o alcance dos objetivos propostos.

Torna-se assim evidente a necessidade de estabelecermos uma articulação entre a metodologia e os propósitos educativos, definidos no projeto pedagógico da escola, e mais, que esta relação de vínculo deve pautar-se numa atitude de criação, de experimentação, de avaliação crítica dos resultados e de aproveitamento daquilo que se mostrou relevante na prática.

Identificados os principais parâmetros teórico-metodológicos presentes na proposta curricular da Escola Cidade de Emaús, que em nosso entendimento poderiam contribuir de forma significativa para referenciar/fortalecer uma concepção de escola que interessa às classes populares, gostaríamos ainda de ressaltar, nestes momentos conclusivos de nosso estudo, a importância de apresentarmos propostas que sejam viáveis, exequíveis, porque fundamentadas em experiências concretas, cujos objetivos são similares aos nossos propósitos.

Tal atitude não deve, entretanto, significar de maneira equivocada uma intenção de padronizar tais proposições, transportando essas experiências para outros contextos, desconsiderando, assim, a realidade concreta e as peculiaridades que caracterizam cada contexto especificamente.

Em face da possibilidade de incorrerem em um equivoco desta natureza, devemos nos posicionar de maneira explícita, contrários a qualquer tipo de modelo padronizado, universal e homogêneo de escola, currículo, avaliação, etc., uma vez que tal processo de uniformização negligência, consciente ou inconscientemente, a diversidade evidente da realidade.

¹⁸ A fundamentação teórica deste conceito - oprimido - FREIRE busca na situação de opressão em que se “formam” estes segmentos sociais, a qual os constitui nesta dualidade existencial - os oprimidos que hospedam o opressor cuja “sombra” eles “introjetam” são eles e ao mesmo tempo são o outro - e faz dos oprimidos homens impedidos de ser.

Em seu entendimento, os oprimidos são indivíduos que apresentam um comportamento prescrito - faz-se à base de pautas estranhas e eles - as pautas dos opressores.

“Toda prescrição é imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência receptora no que viemos chamando de consciência opressora”.

São indivíduos que têm medo de assumir a liberdade, pois sentem-se inseguros à medida em que a tentativa de expulsão da “sombra” dos opressores neles introjetada, exige que preencham o vazio deixado pela expulsão, com outro conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o qual não seriam livres.

São indivíduos que sofrem de uma profunda autodesvalia, pois de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade.

São indivíduos que possuem uma crença difusa, máxima, na invulnerabilidade de opressor, no seu poder de que sempre dá testemunho.

“Apresentando esta visão inautêntica de si e do mundo, os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor (...). Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais do opressor”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1983:48-52.

¹⁹ GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. *Formação do Professor Como Esfera Contrapública*. 1994:140.

Infelizmente, um dos equívocos, que tem sido realizado constantemente por políticos e políticas públicas populistas, consiste em apelar para modelos educativos e aplicá-los a qualquer realidade, considerando-a uniforme, como se fosse uma única realidade, muito embora seus proponentes possam vê-los como instrumentos capazes de criar coesão social e de possibilitar melhoras às escolas, o que surgirá a partir da utilização dos mesmos, segundo APPLE, serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico.²⁰

Neste sentido, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual” para todos, deve nos fundamentar a atuação da escola e do currículo no reconhecimento de que em sociedades complexas, como a nossa, marcada por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconheçamos abertamente as diferenças e desigualdades, e como estas privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes. Enquanto essas diferenças forem usadas para gerar e manter desvantagem, discriminação e sofrimento humano, sobretudo às minorias²¹ sociais, precisaremos em alto e bom som registrar o conceito de diferença.

Nesta perspectiva, o currículo não deve ser apresentado como “objetivo”, mas ao contrário deve subjetivar-se constantemente para “reconhecer as próprias raízes”, na cultura, na história, e nos interesses sociais, que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará esta cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos, oferecendo “tratamento igual” a alunos de diferentes sexos, raça, etnia ou classe, que de igual nada têm.

Esta atitude de utilizar a educação e o currículo como instrumentos que possibilitarão tornar explícitas as diferenças de classe, raça, gênero, quase sempre abordados de forma homogênea e padronizada na escola, quando associada à uma prática pedagógica que pretenda articular-se às práticas cotidianas das classes populares, constituir-se-á enquanto uma política cultural capaz de oferecer não apenas discursos subversivos, como também relevantes contribuições teóricas que possibilitam um repensar a escola e o currículo como um terreno de luta e produção cultural, como territórios contestados, ativamente engajados na produção da voz e na luta pela voz daqueles que são quase sempre silenciados.

Tratar a escola e o currículo como política cultural significa ainda oportunizar aos estudantes das classes populares atribuindo autenticidade a seus problemas e experiências vividas, por meio de suas próprias vozes individuais e coletivas. Isto pressupõe que as escolas adotem uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em sua vida cotidiana, assim como que cultivem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capaz de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar aos alunos e alunas a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

Tal proposição implica em conceber a escola como responsável pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, elaborar e adquirir conhecimentos e habilidades necessários à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano, como esfera pública na qual os princípios fundamentais e as práticas de democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogos vivenciados no processo pedagógico nela efetivado.

²⁰ APPLE, M. A. *Política do Conhecimento Oficial*. 1994:82.

²¹ Segundo CHAUÍ, pode parecer estranho falar em “minorias” para referir-se a mulheres, negros, idosos, crianças, pois quantitativamente formam a maioria. É que a palavra minoria não é usada em sentido quantitativo, mas qualitativo. Quando o pensamento político liberal definiu os que teriam direito à cidadania, usou como critério a idéia de maioria racional: seriam cidadãos aqueles que houvessem alcançado o pleno uso da razão. Alcançaram o pleno uso da razão ou a maioria racional os que são independentes, isto é, que não dependem dos outros para viver. São independentes os proprietários privados dos meios de produção e os profissionais liberais. São dependentes e, portanto, em estado de minoridade racional: as mulheres, as crianças, os adolescentes, os trabalhadores e os selvagens primitivos (africanos e índios). Formam a minoria. Como há outros grupos cujos direitos não são reconhecidos (por exemplo, os homossexuais), fala-se em “minorias”. A “maioridade” liberal refere-se, pois ao homem adulto, branco, proprietário ou profissional liberal. CHAUÍ, M. 1994:433.

Artigos

RESUMO: Este artigo pretende contribuir para a explicitação de uma concepção de escola que interessa às classes populares de nosso país.

Ele fundamenta-se na análise da proposta curricular da Escola de Emaús, que tomou por base a trajetória histórica da mesma, o contexto no qual ela encontra-se inserida e a percepção dos indivíduos e grupos, que como sujeitos, constroem o seu cotidiano.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W.** "A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Idéia de um Currículo Nacional?". IN: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. "Repensando Ideologia e Currículo". IN: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BUARQUE, Cristovam.** *O Colapso da Modernidade Brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BURNHAM, Terezinha F.** Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: Três Referências para a Compreensão do Currículo Escolar. IN: *Em Aberto*. Brasília: INEP, 12 (58), abr./jun., 1993.
- CHAUÍ, Marilena.** *Conceito à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- DIMENSTEIN, Gilberto.** *O Cidadão de Papel. A Infância, A Adolescência e os Direitos Humanos*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FERNANDES, Rubem Cezar.** *Privado Porém Público: O Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FREIRE, Paulo.** *A Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter.** "Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural". IN: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Esta Escola localiza-se na periferia urbana da Cidade de Belém e sua experiência pedagógica é significativa por efetivar um processo de educação emancipatório das classes populares, que se concretiza pela construção de uma proposta curricular que se fundamenta na definição de um projeto pedagógico que assume como horizonte ético-político a construção do bem comum e a justiça social.
- Paulo: Cortez, 1994.
- HAGE, Salomão Mufarrej e GUSMÃO, Zanete Almeida.** *Qual a Escola que Interessa às Camadas Populares? Um Estudo de uma Experiência no Bairro do Bengüi*. Belém: INEP/UEPA, 1994.
- HAGE, Salomão Mufarrej.** *Construindo uma escola que Interessa às Classes Populares: Análise da Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidade de Emaús*. Belém/Pará. São Paulo: PUC/SP, 1995. (Dissertação de Mestrado).
- NÓVOA, Antônio.** *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza.** *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, Luiz, org.** *Populações "Marginais"*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Relatório Nacional Brasileiro. Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social. Copenhague, Brasília: Fevereiro, 1995.
- TRAGTENBERG, Maurício.** *O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária*. IN: Cadernos Debate 8. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- UNICEF.** Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial de Educação para Todos. Tailândia: Março, 1990.
- YAZBEK, Maria Carmelita.** *Classes Subalternas e Assistência Social*. São Paulo: Cortez, 1993.