

## ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE A ESCOLA NO IMAGINÁRIO POPULAR

### SOME IMPRESSIONS ABOUT THE SCHOOL ON THE POPULAR IMAGINARY

Eduardo Jorge Lopes da Silva<sup>1</sup>  
Everaldo Fernandes da Silva<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo objetiva analisar os sentidos atribuídos por alunos e não-alunos jovens, adultos e idosos das camadas populares, sobre como eles imaginam e interpretam a escola, ou seja, qual a relação e a leitura que fazem desta instituição. O suporte teórico de sustentação da pesquisa é o da Educação Popular e da Cultura Popular. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Discurso. Os resultados revelam que a escola é um espaço de múltiplos sentidos no imaginário de jovens e adultos trabalhadores das camadas populares e que essa mesma instituição ainda se encontra distante da possibilidade de atender aos anseios e interesses das camadas populares.

**Palavras-chave:** Educação popular. Cultura popular. Classe Popular. Escola.

#### INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o imaginário que alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de idosos semi-alfabetizados e analfabetos, os quais pouco frequentaram uma escola, têm sobre esta instituição. A escola para muitos ainda é um espaço privilegiado de acesso ao saber e para muitos um sonho que mesmo não tendo se concretizado não impossibilitou a aprendizagem da leitura e da escrita. É na escola que estão as formas de conhecimentos aceitos e válidos socialmente. Todavia, não se pode desprezar a existência de um outro tipo de saber, construído no cotidiano das pessoas, nas suas relações com os outros e com a cultura (modos de vida e de ser das pessoas vivendo em coletividade).

Este outro tipo de saber (o saber popular) não possui a mesma sistematização do saber escolar ou do saber científico, mas se aproxima e

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/Campus III). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eduardojorgels@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) de Minas Gerais. Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação da UFPE, núcleo de Formação de Professores e de Práticas Pedagógicas. E-mail: everaldoefs@uol.com.br

consegue dialogar com ele. O saber popular nasce da relação das pessoas com outras e com suas produções culturais (seja material ou imaterial). A cultura propicia aos homens e mulheres leituras importantes acerca do mundo no qual atuam e transformam, como também, saberes os quais são construídos no intuito de melhor oportunizar, a esse homem e a essa mulher, vivência e interação social.

Independentemente da condição de saber ler, de saber escrever ou de saber fazer e operacionalizar com os saberes da matemática, homens e mulheres, principalmente os das camadas populares, criam sua forma de viver e interagir no mundo. E, a partir da sua realidade de vida, das condições que lhes são dadas, eles conseguem superar seus obstáculos e manterem-se em sociedade, vivendo e interagindo uns com os outros.

Mas, a escola e as políticas públicas que a sustentam encontram-se distantes das realidades e dos saberes populares. É como se existisse uma redoma, a qual não permite ao povo com seu modo de ser e de ler o mundo, dialogar com o saber científico, partindo dos saberes que ele conseguiu construir em diversas áreas do conhecimento (medicina popular, etnomatemática, gramática popular, danças populares etc.). Concordando com Galvão (2001, p. 19): “[...] Por vezes, tem-se a impressão de que a única mediação entre as camadas analfabetas ou semi-analfabetas da população e a leitura e a escrita é realizada pela escola [...]”.

A escola é importante instituição de acesso ao saber científico, mas ela não pode se fechar no saber que ela julga como o verdadeiro e, assim, desprezar outros tipos de conhecimento que o povo consegue construir a partir de suas práticas sistemáticas diferenciadas das oficialmente estabelecidas. A escola pode oportunizar o diálogo entre os saberes de modo que do saber popular possam surgir outros saberes, talvez mais aperfeiçoados e mais nítidos para o homem e a mulher das camadas populares. Apesar de tudo o que se possa falar sobre a escola (seja de positivo ou de negativo, ou ainda sob suspeição), é uma instituição que se enriquece com a luta e as forças organizadas da classe trabalhadora que tanto almeja alcançá-la.

## A ESCOLA: CONCEPÇÕES E MATIZES

Vivemos atualmente um período de crises institucionais, quando muitas das organizações formais, ditas oficiais e inquestionáveis, formatadas em tempo longevos, começam a ruir, serem questionadas, postas em dúvidas, face aos novos contextos que se desenham nestes últimos anos (GUILLEBAUD, 2003).

A escola não está fora desta paisagem sociocultural. Tanto seus pensadores e participantes, quanto aquelas pessoas que estão fora dela, por motivos os mais variados, têm impressões, assertivas, imagens e visões muitas vezes paradoxais acerca desta instituição integrante do corpo social e presente nas sociedades autoritárias, democráticas ou ainda naquelas que estão em processo de transição, em busca de novos modelos socioculturais.

Em razão de espaço e do escopo do presente texto, propomo-nos, tão-somente, apresentar algumas compreensões sobre a instituição escolar que consideramos mais relevantes, tendo como base as teorias pedagógicas que subjazem às concepções e modelos de Escola. Ao mesmo tempo, levamos em conta as concepções de Educação e de escola que os entrevistados revelaram em suas falas.

A Escola, para uns, serve de antecâmara para a maturidade; para outros, como lugar de ritos de passagem entre a família e o entrosamento social mais largo – processos de socialização – ou ainda como espaço de reprodução da ideologia da classe dominante ou como um espaço imbricado de interesses os mais diversos e multifacetados. Ela também é o lugar dos sonhos, da antecipação do futuro, no sentido da promessa de superação das desigualdades sociais. Contudo, podemos afirmar: trata-se de uma organização complexa dentro de um terreno movediço, onde as concepções mais contraditórias digladiam-se e lutam por espaços de afirmação sociocultural.

Nesta esteira, Oliveira (1995, p. 125), discorrendo sobre a compreensão de Escola a partir de Adorno descreve:

Se a escola congrega tais níveis complexos e uma população de uma sociedade que quanto mais cresce mais se diversifica, é evidente que não será uma instituição unilinear, clara, transparente. Ao contrário, será esta uma agência em que o claro, o formal e o direto se mesclam, se enredam no oculto, no informal, no indireto. Há nesses estabelecimentos, portanto, uma sucessão de corredores e mistérios, que passam indecifrados e indecifráveis a quem deles se aproxima sem

espírito crítico, sem olhar de desconfiança. (OLIVEIRA, 1995, p. 125)

Neste enfoque da Escola da Teoria Crítica, o espaço escolar pode favorecer a emancipação do ser humano, isto é, das pessoas que elevam o seu senso crítico se, de fato, ela consegue conjugar os aspectos do trabalho, da participação política e da formação humana. Para isto, vários elementos fazem-se necessários, tais como: a compreensão da escola que se aproxima da comunidade, que discute as questões da ordem do trabalho de modo crítico, dentro de uma consciência de classe, as quais sugerem participação política e a formação das pessoas no conjunto das relações.

Com efeito, para os defensores da escola nos moldes da Escola de Frankfurt, os quais percebem a escola como uma agência poderosa na emancipação do ser humano, os docentes têm um papel fundamental, exigindo deles uma ruptura com os conhecimentos prévios, revisitando-os e, ao mesmo tempo, uma libertação subjetiva e objetiva das inibições relativas ao seu papel social e às limitações que o aparato de uma sociedade de classes pôde construir ao longo dos anos.

Assim como toda realidade humana guarda ambiguidades, a realidade escolar não pode isentar-se: ela também desorienta os seus destinatários quando se divorcia da vida, do chão das realidades e despenca nos **verbalismos**, isto é, num conjunto de conteúdos abstratos e reproduzidos, apelando unicamente para a memorização e não para o aprender a pensar autonomamente; no **formalismo**, ou seja, na introjeção de normas rígidas, ridículas e sem sentido, além de exigências descabidas, em desuso, sob a pretensão de uniformização do ensino e das aprendizagens; no **estímulo à competitividade semeando em tudo os ares mercantilistas**, a saber, no trato diferenciado por classes entre os “mais” e os “menos” fortes em termos de desempenho escolar. Incluem-se neste aspecto a cultura das gincanas, das competições interclasses, o exercício diário da meritocracia, além do entendimento dos cursos aligeirados (típico da pedagogia tecnicista) e das “fáceis” interpretações da aprendizagem nos roteiros dos ciclos escolares, quando prevalece uma compreensão “oficiosa”, porém, com tendências à formação do senso comum dos docentes das aprovações sucessivas dos alunos de modo não criterioso. Sem esquecermos neste item, que se soma e cresce em

nossa sociedade atual, a visão e o trato da formação escolar como uma **mercadoria**, em sendo assim, o aluno é categorizado como cliente, a escola como empresa, o conhecimento como produto e o professor como mero reproduzidor de técnicas e dicas para a aprovação no vestibular ou para que os “clientes” adentrem o quanto antes no mundo da produtividade (OLIVEIRA, 1995).

Embora sabendo da insuficiência das opções que aqui fizemos, em termos de abordagens, bem como dos recortes e dos acentos que sublinhamos, ficamos por aqui, uma vez que estas concepções sumariamente descritas não só nos introduzem na discussão acerca das imagens da Escola, como também criam condições de compreensão para a Educação Popular (história, características e importância social) e para as imagens de Escola que permeiam o imaginário dos/as entrevistados/as presentes na parte ulterior deste trabalho. Ademais, não podemos esquecer que por trás de cada concepção e organização escolares estão presentes teorias pedagógicas que dão sustentação à elaboração, à estruturação, ao funcionamento e à representação social da instituição escolar.

### OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa procurou considerar os sentidos atribuídos à escola por alunos e não alunos jovens, adultos e idosos das camadas populares. Para isto, foi importante identificar as experiências, positivas e negativas, dos sujeitos entrevistados, em relação à escola; seus saberes, os quais a escola não valoriza; o que a escola não ensinou, mas que os participantes julgam ser importante para seu aprendizado, além de perceber que mudanças/melhorias há em atitudes e modos de pensar daqueles que já a frequentaram. Também procuramos conhecer como pessoas das camadas populares conseguiram aprender a lidar com a vida sem passar pelos bancos escolares e qual o sentimento por não terem passado pela escola.

Por estarmos envolvidos em um trabalho na perspectiva da Educação e Cultura Populares, nossa opção foi dar voz aos sujeitos, uma vez que, entendemos e praticamos um dos princípios da Educação Popular, ou seja, fazer com as pessoas e nunca para elas. No dizer de Freire (1958, p. 2): “[...] E o trabalho educativo numa democracia, parece-nos, dever ser eminentemente um

trabalho com. Nunca um trabalho verticalmente sobre ou assistencialistamente para o homem [...]”. Nossa posição é de quem fala e de quem pesquisa com as classes trabalhadoras, considerando seu saber, ou seja, o saber popular, como uma forma de conhecimento válido e legítimo.

Para salvaguardar a privacidade dos entrevistados, usaremos pseudônimos e apresentaremos o conjunto das respostas em torno das imagens da Escola em forma de categorias. A pesquisa foi realizada considerando dois grupos distintos, contudo dentro de um mesmo perfil, jovens e adultos da classe popular. O primeiro grupo é composto por 5 (cinco) alunos(as) da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do anexo da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Monteiro da Franca, sendo 2 (duas) mulheres e 3 (três) homens. Nem todos estão alfabetizados ainda, apesar de terem frequentado na infância ou fase adulta os bancos escolares. A referida escola está situada na comunidade Mumbaba I, na cidade de João Pessoa. O segundo grupo está localizado no Alto do Moura, distante apenas 06 Km do centro de Caruaru-Pe. É reconhecido internacionalmente pela UNESCO como o maior Centro de Artes Figurativas das Américas. Foram entrevistadas 4 (quatro) pessoas: 2 (dois) homens e 02 (duas) mulheres. Entre as pessoas, há uns analfabetos e outros semianalfabetos. Contudo, alguns deles (ou nem todos) não passaram pelos bancos escolares, suas falas não mais revelam o desejo de ainda assentar-se em um deles (os bancos).

A seguir apresentamos e discutimos as unidades empíricas de análise, a partir das quais desenvolvemos esta pesquisa, com base na técnica de análise de discurso (ORLANDI, 2005): i) O trabalho: a primeira experiência de educação não-escolar; ii) A escola: entre o estudar, o brincar e o bagunçar; iii) A escola como espaço parado e de castigos corporais e; iv) A escola como espaço para ser alguém da vida

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS UNIDADES DISCURSIVAS**

#### **O TRABALHO: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR**

D. Tereza é manicure e mora, desde que nasceu, na Mumbaba I. É mãe solteira, tem dois filhos e foi à escola pela primeira vez aos 37 anos de idade.

“[...] Porque a gente trabalhava aqui e aqui não existia escola não. Na época a gente só trabalhava de enxada [se referindo à atividade de agricultura]. Eu com 8 anos meu pai já colocava a gente pra trabalhar na enxada. Aqui também não tinha [escola] e eles não se interessavam para botar [...]” (Sra. TEREZA, 37 anos).

Essa mesma realidade também fez com que D. Inácia frequentasse a escola pela primeira vez aos 18 anos. D. Inácia é casada, 50 anos, mãe de três filhas, uma delas, é sua professora. É natural de Orobó, Pernambuco. No seu caso, teve que optar forçosamente pelo trabalho desde criança para também ajudar nas despesas da casa, pois seus pais se separaram e sua mãe sozinha teve que assumir toda a responsabilidade do lar. D. Inácia, na infância, trabalhou na agricultura e, logo na adolescência, foi morar em Recife, onde trabalhou como empregada doméstica. Aos 18 anos tirou seus documentos e frequentou a escola por pouco tempo. “[...] Por que era um sonho, né? De querer estudar de aprender, né? [...]” (Sra. INÁCIA, 50 anos). Também para seu Antônio, 49 anos, casado e pai de sete filhos e membro da diretoria da Associação de Moradores da Mumbaba I, o trabalho veio antes da escola. Segundo, parte de seu depoimento: “[...] Meu estudo, quando era garoto, eu estudei pouco. Meu tempo foi mais pro trabalho [...]” (Sr. ANTÔNIO, 49 anos).

Os entrevistados revelam uma realidade por eles vivenciada e que ainda é presente nesse início de século XXI. Num século dito da sociedade do conhecimento, do avanço tecnológico, de conquistas territoriais intergalácticas, do terrorismo de milícias e do capital global, para muitos jovens e adultos, frequentar uma escola é sonho. O trabalho infantil é uma realidade para aproximadamente três milhões de crianças em todo Brasil, como aponta os estudos de Kassouf (2007).

Assim como foi para D. Tereza, D. Inácia e para seu Antônio, a realidade ainda hoje para muitas crianças das classes populares é o trabalho infantil, apesar de sua ilegalidade. Muitos pais não possuem condições para sustentar seus filhos e acabam por preferir que eles trabalhem para ajudar no orçamento doméstico. A escola, nesse caso, fica em segundo plano uma vez que a prioridade da sobrevivência material (alimentar) se sobrepõe à intelectual. Essa realidade não é apenas brasileira, mas um fenômeno mundial, como reforçam os estudos de Ávila (2007).



Outro fato observado, entre os alunos adultos da EJA, é que eles ainda não desistiram de lutar para aprender a ler, a escrever, em síntese, dominar os conhecimentos transmitidos pela escola. Estudar para eles, conforme seus depoimentos, é uma tentativa de reparar o tempo perdido na infância, além de ser uma possibilidade de estarem inseridos socialmente, isto é, em sintonia com a sociedade grafocêntrica. Esta concepção reforça o entendimento bastante criticado de que a escolarização para jovens e adultos é uma ação para recuperar o tempo perdido na idade dita apropriada para os estudos. Contrariamente, o conceito de EJA, segundo Declaração da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), é entendido como um processo que ocorre ao longo de toda a vida dos seres humanos e em diferentes espaços educativos.

O intrigante de toda essa realidade é que as políticas públicas, a exemplo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), não conseguem solucionar o problema em foco. As escolas estão mal-estruturadas, a formação dos professores para trabalhar com este público-alvo mostra-se ineficiente. Por isso, se faz necessário que as formações, inicial e continuada do educador da EJA, sejam alicerçadas também com conhecimentos pautados na especificidade que essa modalidade de ensino exige, impedindo, desse modo, que desconfortos e transposições didáticas desvinculadas das necessidades formativas dos jovens e adultos aconteçam.

Outro fato intrigante está relacionado ao valor cultural atribuído à escola como a única fonte de disseminação do conhecimento. Os entrevistados não conseguiram perceber que o processo por eles vivenciado na relação com o trabalho também foi capaz de gerar outras formas de conhecimento e de apreensão da realidade. Todavia, como estes outros conhecimentos não são valorizados socialmente (por não serem escolares), os mesmos são desprezados. Evidencia-se, portanto, a sobreposição da cultura letrada/escolarizada, dominante, sobre a cultura popular.

Essa ideia de cultura dominante reforça nos sujeitos das classes populares a ideia de que para se saber algo é preciso acorrer aos bancos escolares, quando na realidade, há muitos outros saberes construídos ao longo da história de vida de cada ser humano. Muitos desses conhecimentos se entrecruzam com o conhecimento sistematizado escolarmente, bem como,



muitos deles surgem do conhecimento provindo do meio popular, a exemplo do uso de ervas medicinal, das manifestações artísticas (dança, culinária etc.).

### **A ESCOLA: ENTRE O ESTUDAR, O BRINCAR E O BAGUNÇAR**

Marcelo, solteiro, 20 anos, frequentou a escola pela primeira vez aos seis anos de idade. Permaneceu nela por dois anos apenas e não saiu da 1ª série (hoje, o segundo ano da primeira fase do Ensino Fundamental). Ele nasceu em uma localidade denominada Porto de João Tôta, situada no bairro de Mandacaru, em João Pessoa. É um local violento, margeado pelo mangue e onde as drogas e a violência parecem não conhecer limites e nem há segurança pública. A escola era ali mesmo no bairro. Marcelo, segundo ele mesmo, assume uma culpa pessoal por não ter conseguido estudar: “[...] Meus estudos sempre foi fraco. Eu não me interessei pelos estudos não. É uma coisa que eu me arrependo muito de não ter meus estudos. Eu acho que foi falta de interesse mesmo, preguiça. Eu gostava muito de brincar. Hoje eu estou me esforçando muito mais [...]” (Sr. MARCELO, 20 anos).

Lindomar, 29 anos, separado, pai de dois filhos também apresenta o mesmo discurso no qual assume a culpa exclusiva pelo seu fracasso. Foi pela primeira vez à escola aos seis anos de idade. Ficou até os 15 anos e não passou da segunda série (atual 3º ano da primeira fase do Ensino Fundamental). A escola que ele frequentou situava-se na zona rural de Mamanguape/PB, sua cidade natal. Segundo seu relato: “[...] Fiquei um bom tempo [na escola]. Meu estudo, eu não sei se tenho muita vocação, acho que não. Aí, faltou o interesse. Não aprendi quase nada. [...] Mas eu ia somente bagunçar, não levava a sério” (Sr. LINDOMAR, 29 anos).

Em nenhum momento, quando questionados, e levados a refletir sobre as condições da escola que frequentaram para atender suas necessidades de criança-aluno pobre, da classe popular, nenhum dos dois entrevistados conseguiu fazer uma leitura crítica dessa realidade. Ratificaram que a falta de interesse foi deles e, reforçando, afirmaram que apenas iam para brincar ou bagunçar. Este fato revela, dentre outros fatos, como a escola ainda não é capaz de construir sujeitos críticos, reflexivos e leitores de sua realidade de vida. O discurso do fracasso é reforçado no aluno, o qual é observado como aquele que não quer nada com a vida e com os estudos.

Esta situação contraria um dos princípios da Educação Popular, ou seja, gerar sujeitos críticos (GONH, 2005). Também nega a cultura dos alunos (neste caso, o primeiro da zona urbana periférica e violenta de João Pessoa e o segundo, da zona rural de uma cidade do interior da Paraíba). Ambos os casos são formatados em um sistema escolar que não está preocupado com as especificidades dos sujeitos humanos e que reforça um tipo de escola descontextualizada da realidade de vida dos alunos. Isso reforça as ideias de Freire (1958), que desde o final dos anos de 1950 entendia que para uma educação escolar ser autêntica, se fazia necessário estar em concordância com o contorno histórico-social da sociedade a que se pretende aplicar.

Marcelo e Lindomar não foram capazes de, no momento em que foram entrevistados, enxergar com criticidade, quando a escola não os acolheu e desrespeitou suas especificidades de meninos pobres, vivendo em meio à violência das periferias das cidades (Marcelo) ou tendo que, no campo, trabalhar na agricultura, em um horário oposto ao da escola (Lindomar).

Mas, do ponto de vista da cultura, como elemento de resistência das classes populares, talvez Marcelo e Lindomar não entendem que o brincar na escola e o bagunçar, possam significar uma forma de resistência a uma escola que não estava sendo satisfatória para ambos e que, suas práticas, podem ser entendidas como forma de reagir ao padrão formal e elitista das escolas. Por fim, a escola tem dificuldade em articular a cultura do brincar, comum e natural entre as crianças. Principalmente a pública, tem dificuldades em articulá-la pedagogicamente com o processo de transmissão do conhecimento. Percebe-se, portanto, um descompasso entre a realidade lúdica dos alunos e a capacidade da escola em reunir tal ludicidade aos seus propósitos pedagógicos.

### **A ESCOLA COMO ESPAÇO PARADO E DE CASTIGOS CORPORAIS**

“[...] Passei duas semanas na escola que minha mãe me botou, mas eu não aguentei: era a mesma coisa, a mesma coisa. Aí eu não fui mais... Minha cabeça não dava para aprender... Eu só vim aprender a ler uma coisinha foi com a minha mulher: ela foi juntando às letras, toda semana, à noite, a gente tirava um tempinho e eu fui aprendendo. Hoje, eu leio pouquinho, mas não passo vergonha, não! [...]” (Sr. JUCA, 73 anos).

O tempinho que fui pra escola, eu gostava, mas a minha professora dava muito nos alunos com palmatória, em cima de caroço de milho, levava bolo nas mãos que ficava ardendo um bando de dias (Sra. JUDITE, 67 anos).

O ambiente escolar como espaço de disciplina pessoal, comportamental, é visto de modo ambivalente: pode ser constrangedor e amedrontador, no entanto, é símbolo da ordem e próprio para gerar “pessoas direitas”. Num contexto onde a ordem e a manutenção das tradições eram colocadas em destaque, a escola gozava do *status* de também ser favorecedora da construção de uma pátria ordeira e de cidadãos, ao lado do exército/polícia, da família e da igreja católica: berços gestadores de “*homens de bem*”.

Ademais, o modelo tradicional de ensino entra em cena através da exaltação da autoridade absoluta e incontestável do/a professor/a, confirmada pelos pais; através do método uniforme de ensinar e aprender com os recursos didáticos exclusivos da repetição, da abstração, da memorização e da ameaça de ser castigado, caso não “*desse direito a lição*”. Ser obediente/comportado e aplicado, repetir bem os conteúdos recebidos era as virtudes exemplares dos estudantes. Tudo isto para ser gente: eis o objetivo educacional precípua desta tradição pedagógica.

O elemento da intersubjetividade que a pedagogia da Escola nova tanto preconizou parece ser o mais atingido. Os maus tratos psicofísicos aos alunos ganharam vulto, caracterizando a escola como espaço social da dor, dos “testes sociais”, quando as pessoas eram avaliadas pela sua capacidade de memorizar, dependendo disto, estava a sua acolhida social que podia ser comprometida ou não. A relação pedagógica que se sustenta na confiança e na interatividade fica comprometida.

Por trás dos reclamos destas pessoas, está bem presente o papel reprodutor da escola dos valores da classe dominante. Estas queixas realçam uma das maiores inquietações da pedagogia da Teoria Crítica de matriz marxista, quando a escola é apontada como grande aparelho ideológico na linha althusseriana.

### **A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SER ALGUÉM NA VIDA!**

[...] Uma pessoa que estuda, ela sabe sair e sabe entrar... Eu morro de vergonha quando vou numa reunião e me dão um

papel pra eu ler. Quem não sabe ler e escrever é um cego [...] (Sr. JÔNATAs, 68 anos).

[...] A escola é tudo num lugar. Tem festa, tem animação. A criançada quando passa pra estudar eu fico olhando e digo: quem dera saber ler e escrever, eu era uma outra pessoa. Com certeza eu era mais respeitado. Mais Deus ta comigo! [...] (Sr. JOAQUIM, 69 anos).

Nestes relatos, a escola é sonhada, idealizada. Significa um espaço garantidor de novas possibilidades de vida, de condições da existência humana e social. Ser analfabeto é ainda um grande estigma social que estes sujeitos experimentam. O saber é identificado à construção de uma identidade pessoal e social (“ser respeitado”), é associado a andar na “luz”, na lucidez e na autonomia. A escola é também lugar de passagem da ignorância para o saber; do ser ninguém para ser alguém socialmente reconhecido, valorizado; é passar do atraso para o desenvolvimento de si mesmo, das condições de vida, de sobrevivência e de convivência.

Outro elemento a ser salientado é o do lúdico: “*tem festa, tem animação...*” A participação da escola na comunidade dá uma visualização de vida e dinamicidade tanto da escola, como da comunidade. Esta interatividade ensaia uma outra imagem da escola no imaginário desta população, contribuindo assim com o afastamento daquela que produz ou castigos físicos ou testes difíceis, sendo apenas destinada a alguns mais dotados intelectualmente.

Estes relatos denunciam que a pedagogia tecnicista mostra-se insuficiente para atingir tamanha sede humana de identidade, de valoração de si mesmo. O preparo tão-somente técnico, de modo fragmentado, “especializado”, sem noção do conjunto descaracteriza o desejo humano mais latente de redimensionar sua vida, dando-lhe sentido, direção e organização. Os teóricos da pedagogia tecnicista defendem a noção de “empreendedorismo” como um modo de ser, de readquirir autonomia. Contudo, sabemos que esta compreensão fica, tão-somente, circunscrita na lógica consumista, isto é, constrói apenas a forma de consumir, de dependências do mercado que sobrevive sob a força das imagens (marketing), de estímulos e respostas, nos moldes behavioristas. Enfim, não gera identidade de ser pessoa a partir dela mesma, da sua autodescoberta, do ser sujeito, mas de mero consumidor, reproduzidor de um esquema alheio ao

seu mundo, à sua realidade socioeconômica e aos seus anseios de “*ser um alguém na vida*” no sentido ontológico e não formal.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Diante do que foi possível observar, tanto no grupo de alunos da EJA como no grupo de artesãos(ãs), a escola é entendida como uma instituição importante para a promoção social das pessoas. É nesse espaço que os membros das camadas populares se apropriam dos saberes sistematizados ao longo da história da humanidade e fazem desses saberes instrumentos importantes para sua melhor interação social. É evidente que a sociedade do conhecimento valoriza mais os saberes científicos, por isso, sua importância para as populações marginais, pois, sem eles fica mais difícil interagir com a lógica dominante e resistir.

O que se observou foi que, mesmo tendo como primeira experiência de educação o trabalho na infância, ou mesmo nunca tendo frequentado uma escola, os discursos das camadas populares não renunciaram a importância do saber escolar e da escola, procurando frequentá-la na idade adulta, contudo, sem deixar de dividi-la com o trabalho. A escola também, segundo o imaginário popular, não deixa de ser um espaço de estudo, de brincadeiras, de bagunça e que oportuniza às pessoas novas possibilidades de vida, de condições da existência humana e social. Então, para as camadas populares, a escola é um órgão vivo, ou deveria ser, no qual, não apenas os saberes deveriam circular, mas, também, as brincadeiras, as bagunças em síntese, a vida. Não somos apenas seres voltados para a aprendizagem, somos uma dimensão complexa e, dentre essa complexidade, somos *homo ludens*. “[...] O homem inventa jogos e diverte-se como nenhum outro animal sabe fazer. Por esse motivo, além de *sapiens, volens, loquens, faber*, ele pode ser oportunamente definido como *ludens* [...]” (MONDIN, 2003, p. 215).

Outrossim, aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar as salas de aula de uma escola, procuraram se apropriar do seu saber e criaram metodologias para aprender a ler e a escrever, demonstrando criatividade e capacidade autodidata, motivados pela curiosidade, intrínseca ao ser humano. Afinal somos seres de contestação, isto porque:

[...] nós seres humanos, homens e mulheres, na verdade, somos essencialmente seres de contestação, de ação de protesto. Protestamos continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cercam (BOFF, 2000, p. 22).

Identificamos também os sentidos presentes no imaginário popular, referentes à escola, tanto dos que estão ainda nela inseridos como dos que nunca acorreram para os bancos escolares. Ou seja, essa mesma instituição pode ser um espaço disciplinador para pôr ordem e gerar “pessoas direitas”, como também, um espaço de rituais rotineiros e que faz com que se aprenda. Mesmo entre os entrevistados mais jovens, foi possível identificar essa visão de escola, como transcrevemos a seguir: “[...] Porque é um local bom... porque se a gente sair de um canto errado e for pra ali [se referindo à escola] a gente fica inteligente. Porque ali ensina tudo de bom... ensina uma leitura. Por que sem o estudo, você vai ficar na rua e ser desordeiro [...]” (Sr. MARCELO, 20 anos).

Concluimos também que os discursos das pessoas pertencentes às camadas populares atribuem à escola a função social de torná-las alguém na vida. Em síntese, para os entrevistados, a escola se presta para propiciar ferramentas (o saber letrado), com as quais as camadas populares podem melhor interagir em sociedade, sentirem-se respeitadas e mais incluídas. Possibilitar um trabalho melhor e a saúde da ignorância é a função atribuída à escola pelos entrevistados. Todavia, não esqueçamos que todos os entrevistados, principalmente, os idosos que nunca acorreram aos bancos escolares, não deixaram de ter acesso à aprendizagem da leitura e da escrita. Eles e elas criaram outras possibilidades de aprendizagem sem a interferência da escola.

Ainda, quanto aos que não conseguiram se alfabetizar ou que continuam em processo, o não domínio da lecto-escrita não inviabiliza, por um lado, e nem dificulta totalmente suas ações na sociedade. O exemplo disto é que eles manifestam suas culturas e formas de vida através da dança, do artesanato, das mezinhas, das brincadeiras, da arte plástica etc. O meio popular constrói seus conhecimentos e os manifestam segundo as condições que possuem. É fato que o domínio da lecto-escrita ajuda no aperfeiçoamento do saber popular, mas, a ausência desse domínio não implica que os saberes populares sejam

vistos como inferiores e ilegítimos. O que temos, portanto, são culturas diferentes e formas de manifestá-las de modo multifacetado com ou sem o domínio da lecto-escrita.

Enfim, a conclusão a que chegamos é que a escola ainda não conseguiu adentrar nos interesses e anseios das camadas populares. Os sujeitos atribuem a ela uma devida importância, mas, essa escola não deu importância significativa ainda ao que o povo pensa, sente, imagina e sonha a respeito de si mesmos e acerca dela. Assim, ainda é possível observar uma luta por uma escola pública, na qual as camadas populares sejam protagonistas de sua própria educação escolar: entendendo e refletindo sobre os mecanismos presentes na escola e sobre as ideologias subjacentes ao processo de escolarização. Desse ponto de vista, a escola valorizaria mais as culturas populares, o jeito e as variações linguísticas, a arte, a maneira de ver e compreender o mundo, ou seja, os jovens e adultos das camadas populares, possivelmente nessa escola, sentir-se-iam mais acolhidos e mais protagonistas do seu processo de educação. Os saberes acumulados pela experiência dos idosos seriam trazidos para dentro dos espaços escolares e o enriquecimento seria enorme para todos. Por outro lado, a escola sob a égide da ideologia neoliberal, caminhando no formalismo institucional, no enrijecimento curricular e na hierarquização dos saberes, ou seja, numa perspectiva tecnicista, sem dúvida, continuará fracassando, expulsando e subescolarizando esse enorme contingente da população. Tal mudança é gritante, faz-se urgente e necessária! Começemos...

### ABSTRACT

This article aims to analyse the senses attributed by pupils and young and adult non-pupils of the popular layers, be left like them there imagine and interpret the school and which the relation and the reading what they do from this institution. The theoretical support of sustenance of the inquiry is it of the Popular Education and of the Popular Culture. The analysis of the data was carried out on basis of the Analysis of Speech. The results show that the school is a space of multiples felt in the imaginary one of young persons and hard-working adults of the popular layers and that the same institution is still distant of the possibility to pay attention to the longings and interests of the popular layers.

**Keywords:** Popular education. Popular culture. Popular class. School.



## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Antonio Sandoval. Trabajo infantil e inasistencia escolar. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n. 34, p.68-80, jan./abr. 2007.
- BOFF, L. **Tempo de transcendência**: o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- FREIRE, P. **A educação de adultos e as populações marginais**: mocambos. Recife: [s.n.], 1958.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOHN, M.G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ANPED**, Caxambu, 28. 2005.
- GUILLEBAUD, J.C. **A reinvenção do mundo**: um adeus ao Século XX. Tradução Helena Kühner. Rio do Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- KASSOUF, A. L. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2007.
- MONDIN, B. **O homem**: quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica. Tradução R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 11. ed. São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Filosofia).
- OLIVEIRA, N. R. A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. [S.l.;s.n.], 1995. p. 121-137.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discursos**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- UNESCO. CONFINTEA V. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997, 26 p. Resoluciones de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo: 14-18 de julio de 1997).