

PENSANDO RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E VULNERABILIDADE EDUCACIONAL

THINKING RELATIONSHIPS BETWEEN POPULAR EDUCATION AND EDUCATIONAL VULNERABILITY

Wallace Rodrigues¹

RESUMO

Este escrito busca pensar sobre a educação popular freireana enquanto possibilidade para uma vida mais digna e com mais oportunidades. Neste sentido, podemos notar que há pelo Brasil afora (nas grandes metrópoles e no interior) bolsões de vulnerabilidades, entre eles a vulnerabilidade educacional. Os resultados deste texto nos mostram que há uma necessidade educação popular participativa e democrática nestas áreas vulneráveis, além de oferta educacional condizente com o número de estudantes, principalmente na educação infantil.

Palavras-chave: Ensino. Educação Popular. Vulnerabilidade Educacional.

ABSTRACT

This writing seeks to think about Freire's popular education as a possibility for a more dignified life with more opportunities. In this sense, we can note that there are pockets of vulnerability throughout Brazil (in the large cities and in the interior), including educational vulnerability. The results of this text show us that there is a need for participatory and democratic popular education in these vulnerable areas, as well as educational offer consistent with the number of students, especially in early childhood education.

Keywords: Teaching. Popular Education. Educational Vulnerability.

INTRODUÇÃO

Este artigo se coloca como um exercício de entendimento sobre o que seria a educação popular e como ela contribuiria para amenizar a vulnerabilidade educacional. Essa vulnerabilidade educacional que pode ser notada em vários cantos do Brasil, como no interior de

¹ Professor da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, Brasil. Pós-doutor pela Universidade de Brasília - UnB/POSLIT. E-mail: walacewalace@hotmail.com

estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste, ou mesmo nas grandes e ricas metrópoles.

Compreendendo que a educação pode ser um mecanismo de oportunidades para estudantes pobres e vulneráveis socialmente, fazemos aqui um exercício de busca bibliográfica para o entendimento da vulnerabilidade educacional.

Nesse sentido, a educação popular se coloca como um caminho para uma vida melhor, com mais oportunidades, mais acesso a serviços sociais de qualidade e com sucesso escolar. Esses fatores levarão os cidadãos de áreas vulneráveis a melhores empregos e salários mais altos.

Neste sentido, este escrito pensa sobre a educação popular pautada nos escritos do educador Paulo Freire (uma educação verdadeiramente democrática e que parta da realidade sociocultural das pessoas) enquanto fator positivo contra a vulnerabilidade educacional notada em muitas partes do Brasil.

EDUCAÇÃO POPULAR E VULNERABILIDADE EDUCACIONAL

Começamos esta parte deste artigo tentando compreender alguns conceitos importantes para nossa linha argumentativa para este escrito. Educação popular e vulnerabilidade educacional são os dois conceitos fundamentais deste texto. Assim sendo, para Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993) *educação popular* pode ser definida como:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.19).

Para Freire (1994) a escola deve ser popular porque é democrática em todos os sentidos e deve escutar todos os seus participantes (estudantes, professores, diretores, pais, funcionários,

secretaria de educação, etc) nas tomadas de decisões, conforme ele nos informa:

O que eu quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, professores, mães, pais, a comunidade escolar, de uma escola que sendo público pretende ir a tornar-se popular, pede estruturas rápidas, dispostas a mudar, descentralizada, que permitem que a ação governamental rápida e eficaz. As estruturas pesadas, poder centralizado em que as soluções que exigem rapidez se arrastam de setor em setor, a espera de um parecer daqui e outro dali, se identificam e servem e às administrações autoritárias, elitistas e sobretudo tradicionais, de gosto colonial (FREIRE, 1994, p.4, tradução nossa).

Essa visão de educação popular enquanto escola democraticamente “governada” pelas pessoas envolvidas na escola nos leva a pensar em uma escola onde as pessoas estejam verdadeiramente envolvidas com a educação ali ofertada. Nesse sentido, as pessoas envolvidas devem ter o discernimento intelectual para compreender sua força política e de organização com o fim de melhorar suas condições de vida.

Assim, a escola participa diretamente das melhorias executadas em determinada comunidade. A escola deve ser um dos organismos envolvidos nestas melhorias e deve fazer parte nas cobranças aos governantes locais. As várias vulnerabilidades devem desaparecer e a escola pode ser o ponto inicial nas discussões acerca desta tarefa.

Também, sabemos que, pelo Brasil afora, a vulnerabilidade social atinge muitas pessoas e comunidades. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, através de sua publicação intitulada *Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros*, informa-nos sobre a atualidade do conceito de vulnerabilidade social:

De forma complementar ao que o IDHM retrata, o IVS dá destaque a um amplo conjunto de indicadores de situações que traduzem e refletem condições menos favoráveis de inserção social, refletindo a trajetória social das pessoas, de suas famílias e de seu meio social, seja em termos do capital humano, seja em termos de sua inserção no mundo do trabalho e da

produção, ou em termos de suas condições de moradia e da infraestrutura urbana. A análise integrada do desenvolvimento humano com a vulnerabilidade social oferece o que se denomina aqui de *prosperidade social*. A prosperidade social é a ocorrência simultânea do alto desenvolvimento humano com a baixa vulnerabilidade social, sugerindo que, nas porções do território onde ela se verifica, ocorre uma trajetória de desenvolvimento humano menos vulnerável e socialmente mais próspera (BRASIL: 2015, P.74).

Ainda sobre conceituação:

As noções de “exclusão” e de “vulnerabilidade social” têm sido cada vez mais utilizadas, no Brasil e no mundo, por pesquisadores, gestores e operadores de políticas sociais, num esforço de ampliação do entendimento das situações tradicionalmente definidas como de pobreza, buscando exprimir uma perspectiva ampliada complementar àquela atrelada à questão da insuficiência de renda. Assim como as noções de “necessidades básicas insatisfeitas”, “pobreza multidimensional” e “desenvolvimento humano”, exclusão e vulnerabilidade social são noções antes de tudo políticas (ainda que nem sempre sejam percebidas como tal), que introduzem novos recursos interpretativos sobre os processos de desenvolvimento social, para além de sua dimensão monetária (BRASIL: 2015, P12).

Partindo das definições do IPEA, podemos pensar no conceito de *vulnerabilidade educacional*. Remetendo à insuficiência de oportunidades educacionais, o que prejudica os indivíduos em sua prosperidade e desenvolvimento sociais. A oferta precária de educação, com poucas e mal cuidadas escolas públicas, falta de professores, ausência ou insuficiência de merenda escolar, grandes distâncias entre casa e escola, entre outros fatores, podem ser considerados como problemas de vulnerabilidade educacional.

Essa vulnerabilidade educacional pode ser notada na falta de acesso à escola, na falta de merenda, nos baixos salários dos profissionais da educação, enfim, no descaso do poder público em relação à educação pública. O professor Dermeval Saviani (2009)

nos fala da precarização das condições materiais da maioria das instituições educacionais públicas brasileiras e da má formação dos professores que atuam em tais escolas:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153)

Também, outro grave problema histórico da educação brasileira foi (e ainda é) o alto nível de analfabetismo de cidadãos adultos. Esse alto nível de analfabetismo no Brasil foi combatido por todos os governos, desde os começos da República. Em 1920, calcula-se que 75% da população brasileira era analfabeta (cf. BESSA, 2008, p. 18). Deixamos aqui uma passagem sobre as mudanças ocorridas no Brasil da Primeira República e a necessidade de escolarizar a população:

Foi durante a Primeira República, período que vai de 1889 a 1930, que ocorreu a expansão da lavoura cafeeira, a instalação dos portos, a reformulação urbana e um grande crescimento industrial. Também foi neste período que o regime escravocrata foi substituído definitivamente pelo trabalho assalariado, abrindo espaço para o aparecimento de carreiras intelectuais e burocráticas, levando as famílias a perceberem a escola como caminho para seus filhos. Ao mesmo tempo, as discussões políticas da República também giravam em torno da necessidade de extensão da escola pública ao povo, entendendo que os problemas do país só poderiam ser resolvidos se o povo fosse instruído. (BESSA, 2008, p. 18).

Calcula-se que haja 13 milhões de analfabetos no Brasil da atualidade. Esse número é assustador! Segundo informações da Rádio Vaticana (2016):

No Brasil, de acordo com a ONU, o analfabeto é, na

sua maioria, nordestino, negro, com baixa renda e com faixa de idade entre 40 e 45 anos. Nos últimos 14 anos, a taxa de analfabetismo caiu 4,3%. Todavia, os dados mais recentes do IBGE revelam que 8,3% da população com mais de 15 anos é analfabeta. Este percentual representa aproximadamente 13,2 milhões de brasileiros. Em zonas rurais, os dados do programa chamado “Educação para Todos”, da UNESCO, revelou que este índice chega a 25% (Rádio Vaticana, 2016, s/p).

Podemos notar, a partir da passagem anterior, que as relações sociais, econômicas e raciais desiguais do Brasil somente parecem aumentar o abismo entre a educação dos mais ricos e dos mais pobres. Também, o número de escolas do interior do país continua sendo insuficiente para a população, além das imensas distâncias entre escola e lugar de moradia dos estudantes.

São vários os relatos de vulnerabilidade educacional de nossos estudantes de graduação que vêm de regiões do interior do norte do Tocantins. Em muitas localidades não há transporte para os estudantes, não há eletricidade nas escolas, não há merenda, as distâncias são imensas, não há internet ou sinal de telefonia celular, as escolas são improvisadas em casas de pau-a-pique, etc...

Neste sentido, necessitamos de uma educação mais próxima do povo (verdadeiramente popular) e que atenda suas demandas. É neste sentido que a educação popular deve partir da participação direta dos envolvidos, pois as elites desejam que os mais pobres não tenham uma escola de qualidade, conforme nos mostra Paulo Freire (1997):

Desde logo, um dos primeiros cuidados dessa política de educação e de tudo o que ela arrasta consigo, é o de “recuperar” os pobres, os doentes, aqueles que não são privilegiados. Noutros termos, esta ideologia pensa mudar os homens sem mudar as estruturas sociais. Seria ingênuo esperar que as elites no poder procurassem desenvolver e prosseguir uma forma de educação que ajudasse as pessoas a defrontar os problemas sociais de modo crítico (FREIRE, 1997, p. 23).

Na mesma linha de pensamento de Paulo Freire, a reportagem da Rádio Vaticana nos diz que alfabetizar vai além de ensinar a ler e a escrever, mas deve desenvolver no educando um senso de

entendimento da complexidade das situações de mundo no qual está inserido:

A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e de uso da linguagem de maneira geral. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, mediante o estabelecimento de novos tipos de intercâmbios com outros indivíduos, o acesso aos bens culturais e às facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo (Rádio Vaticana, 2016, s/p).

Para o professor Walace Rodrigues (2016, p. 224) nos confirma que: “É sobre esse patamar de propriedade privada, falsa igualdade (racial, social, etc) e laços de lealdade entre políticos e elite empresarial que vemos um Brasil atual marcado pelas tentativas de fragilização e precarização da educação pública de todos os níveis.”

No contexto neoliberal do Brasil atual (e a partir da segunda metade do século XX), as relações educacionais se colocam pautadas por parâmetros fora do âmbito somente da educação, mas, basicamente, pautam-se em parâmetros econômicos e importados de outros países ditos “desenvolvidos”, conforme a passagem abaixo:

[...] as políticas educacionais foram concebidas para o modelo capitalista de educação, tendo na teoria do capital humano o seu conceito básico. Uma importante constatação é a presença de modelos preestabelecidos para a educação nacional nos quais não há referenciais humanísticos vinculados diretamente ao desenvolvimento e ao cuidado com o que é próprio do educando como ser social e político, mas, sim, referenciais econômicos formulados por um ranking de países organizados conforme o seu nível de desenvolvimento e domínio do conhecimento. Dessa forma, a política econômica orientada pelo capital internacional produz a ideia de que a qualificação de capital humano, a partir das instituições escolares, era a garantia de ascensão social (CABRAL; SILVA; SILVA, 2016, p.36).

Também, a nível da formação dos professores, enquanto capital humano vinculado diretamente à educação, o educador Cleomar Locatelli nos fala da situação atual pela qual passa a desvalorização da profissão docente e seu crescente descrédito perante a sociedade:

[...] um processo de massificação do ensino que se completa e se traduz pela precarização da formação e a degradação das condições de trabalho docente. A formação em massa e de qualidade duvidosa que tem implicado na desvalorização dos profissionais do magistério, no baixo interesse dos jovens pela docência e nos altos índices de abandono dos cursos de licenciatura (LOCATELLI, 2016, p. 247).

Assim, a educação popular deve ser aquela organizada pela classe operária e oprimida, em escolas públicas e para seu próprio benefício. Somente este tipo de instituição escolar será capaz de oferecer uma educação que desvende as injustiças sociais que colocam várias comunidades em situações de vulnerabilidade. Acreditamos que a educação popular pode ser uma opção de diminuição da vulnerabilidade educacional nas áreas mais carentes.

Ainda, e dentro da linha de pensamento deste texto, de acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, há uma relação direta entre baixos índices educacionais e os espaços com maior vulnerabilidade social. nas metrópoles brasileiras. No entanto, essa situação se repete nas áreas mais vulneráveis do norte e nordeste do Brasil. Conforme o CENPEC:

A hipótese existente para esses baixos indicadores educacionais está relacionada ao fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles, especialmente à concentração de suas populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços. As escolas situadas nessas regiões ou territórios vulneráveis teriam, com efeito, grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade em função desse contexto de segregação espacial e de distanciamento em relação a recursos sociais e culturais diversificados. É preciso, porém, saber por que razão elas apresentam essas dificuldades,

tornando-se um ambiente limitado para o processo de ensino-aprendizado (CENPEC, 2011, p. 4).

Ainda, segundo o CENPEC, a oferta de educação infantil é menor em áreas de vulnerabilidade social mais alta. Essa formação inicial para as crianças é de fundamental importância para a socialização delas no meio escolar e para seu contato com o mundo letrado. Colocamos aqui uma passagem do CENPEC sobre este ponto:

Os territórios de alta vulnerabilidade social são os que têm a menor cobertura de creches e pré-escolas. É nesses territórios que se concentram as famílias com menores recursos culturais e que são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Desse modo, o déficit de oferta de educação infantil aprofunda o afastamento inicial que já existiria entre esses alunos e o universo escolar, acentuando assim, as desigualdades (CENPEC, 2011, p. 7).

Os pesquisadores Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2012) também confirmam a importância de se ofertar vagas suficientes na educação infantil em territórios de maior vulnerabilidade social:

Em síntese, esses dois primeiros mecanismos indicam como a presença dos equipamentos sociais no território (e de educação infantil em especial) contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Os territórios de maior vulnerabilidade social concentram as famílias com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura escolar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 652-653).

Não somente a oferta educacional é parca nas áreas de maior vulnerabilidade social, mas o capital cultural dos próprios educandos é homogênea. Isso nos leva a pensar em uma vulnerabilidade social da população destas áreas. Ainda, a grande maioria dos envolvidos

nas escolas de tais comunidades vulneráveis (direção, educadores, outros funcionários das escolas e educandos) parecem reproduzir, dentro da escola, os mecanismos de exclusão notados fora dela, conforme a passagem abaixo:

As escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola. Elas tendem, por essa razão, a reproduzir, em seu interior, a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem, bem como os problemas decorrentes dessa segregação (CENPEC, 2011, p. 7).

Assim, a educação popular parece uma alternativa para a vulnerabilidade educacional de determinadas áreas vulneráveis no Brasil. Paulo Freire (1994) nos confirma esta possibilidade quando nos informa que há relações muito próximas entre educação pública ofertada e desenvolvimento (social, econômico, etc) de determinadas áreas:

Os grupos populares, certamente, com seu direito a organizar-se, criar suas escolas comunitárias e lutar para fazê-las cada vez melhores, têm direito inclusive a exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalistas, sua colaboração. Precisam, contudo, estar advertidas de que sua tarefa no é substituir o Estado em seu dever de atender a seus companheiros populares e a todos aqueles que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a desfazer-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro de suas escolas públicas, as classes populares precisam lutar para que o Estado cumpra com seu dever (FREIRE, 1994, p.5, tradução nossa²).

2 A passagem original é: "Los grupos populares, ciertamente, con su derecho a organizarse, crear sus escuelas comunitarias y luchar para hacerlas cada vez mejores, tienen derecho incluso a exigir al Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalistas, su colaboración. Precisan, con todo, estar advertidos de que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a sus compañeros populares y a todos los y las que, de las clases favorecidas, procuren sus escuelas. Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber."

Portanto, por tudo que foi apresentado neste texto, acreditamos que a educação popular (pautada em uma gestão completamente democrática e ampla) pode ser uma opção para as áreas com alto índice de vulnerabilidade educacional. Obviamente não podemos esquecer do papel do estado em ofertar educação laica, de qualidade e com matrícula para todos que buscam escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou compreender como a educação popular, dentro da visão freireana, pode ser uma alternativa para o que chamamos de vulnerabilidade educacional. Entendendo que este conceito de vulnerabilidade educacional se relaciona às poucas vagas ofertadas nas escolas de áreas vulneráveis, o número insuficiente de escolas nestas áreas, a má qualidade material das escolas existentes e a falta de profissionais nestas escolas.

Vimos que uma baixa oferta de matrículas na educação infantil faz com que se reduzam as chances das crianças de áreas vulneráveis ao sucesso escolar. Esse falta de oportunidades de estar numa instituição educacional marca claramente uma área de alta vulnerabilidade educacional. A distribuição desigual da oferta de matrículas entre as áreas mais e menos vulneráveis das cidades somente reproduzem o efeito de exclusão dos mais carentes dos serviços públicos básicos.

Ainda, pudemos notar que as instituições escolares de áreas vulneráveis parecem reproduzir a segregação social na composição de seu corpo discente. Ainda, essas escolas parecem reproduzir os padrões de segregação sociocultural existentes na sociedade local. Neste sentido, a educação popular, seriamente democrática, poderia ajudar na interação entre os grupos sociais, já que é participativa e aberta a todos.

Concluindo, vemos que há uma necessidade urgente de ofertar educação de qualidade em áreas vulneráveis pelo Brasil afora. Isso significa não somente construir escolas, mas incentivar uma gestão participativa e democrática, pagando dignamente a todos os funcionários da educação e auxiliando a aportar capital cultural e oportunidades para as crianças, jovens e adultos de áreas mais vulneráveis.

REFERÊNCIAS

- BESSA, Valéria da Hora. *Teorias da Aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.
- BRASIL. *Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros*. COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira (editores). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília: IPEA, 2015.
- CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. In: *Revista Principia*. IFPB, João Pessoa, Dezembro, p. 35-41, 2016.
- CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo, 2011.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. In: *Cadernos de Pesquisa*. V.42, n.146, p.640-666, maio/ago. 2012.
- FREIRE, Paulo. Educación y participación cumintária. In: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, 1994.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*. Teoria e prática em educação popular. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: *Revista da FAEEDBA*. Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Ano 6 N. 7, Edição de Homenagem a Paulo Freire. Salvador-BA, ISSN 0104-7043 – UNEB – p. 9-32, Jan/Jun 1997.
- LOCATELLI, Cleomar. Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos. In: *Revista Entreletras*. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, ISSN 2179-3948 – online, p. 232-254, jul./dez. 2016.
- RÁDIO VATICANA. *Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos*. Reportagem de 08/09/2016. Acesso em 18/02/2017. Disponível em < http://br.radiovaticana.va/news/2016/09/08/dia_mundial_da_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_analfabetismo_no_brasil_10/1256376# >
- RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas. In: *Revista Entreletras*. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, ISSN 2179-3948 – online, p. 221-231, jul./dez. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, nr. 40, p. 143-155,2 jan./abr. 2009

Submetido em Junho 2017

Aceito em Novembro 2017

Publicado em Janeiro 2018