

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MARCELO CORTEZ VISOTTO

**REDE EMANCIPA, MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, E O
CURRÍCULO ESCOLAR: DISPUTAS E OCUPAÇÕES NO CURSINHO POPULAR
DE POUSO ALEGRE/MG**

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Cortez Visotto, Marcelo.

Rede emancipa, movimento social de educação popular, e o currículo escolar : disputas e ocupações no cursinho popular de pouso alegre/mg / Marcelo Cortez Visotto. - Alfenas, MG, 2023.

120 f. -

Orientador(a): Luis Antônio Groppo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Currículo Escolar. 2. Educação Popular. 3. Cursinho Popular. 4. Rede Emancipa. I. Groppo, Luis Antônio, orient. II. Título.

REDE EMANCIPA, MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR, E O CURRÍCULO ESCOLAR: DISPUTAS E OCUPAÇÕES NO CURSINHO POPULAR DE POUSO ALEGRE/MG

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 14 de fevereiro de 2023

Prof. Dr. Luís Antônio Groppo

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Profa. Dra. Daniela Mussi

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 17/03/2023, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior**, em 20/03/2023, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Xavier Haj Mussi, Usuário Externo**, em 20/03/2023, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&i_d_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0938583** e o código CRC **FD49142F**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me acompanharam nessa caminhada, em especial minha esposa, minha mãe e meu falecido pai, em razão dos bons conselhos nos momentos mais desafiadores. Também aos verdadeiros amigos, pois não pouparam esforços em mostrar a melhor parte de mim enquanto pesquisador.

Não poderia deixar de fora meu orientador – prof. Dr. Groppo – que muitas vezes recebeu meus textos em finais de semana e os retornou com correções as necessárias e pertinente ao tema da pesquisa, estendo a mesma gratidão à banca de qualificação, tendo em vista os apontamentos para melhora do texto.

A Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular, fica todo meu reconhecimento ao trabalho feito para que as periferias ocupem espaços político e do conhecimento historicamente negligenciados, esse coletivo faz parte de minha formação enquanto professor e educador popular.

Ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação que me conduz a luta incessante pela valorização dos trabalhadores em educação de Minas Gerais e a Escola Estadual Monsenhor José Paulino por fazer parte de minha vida nos últimos doze anos, nesse espaço recebo grandes ensinamentos, os maiores vêm através das críticas, por elas procuro ser mais do que estou sendo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiência social e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (ARROYO, 2017).

RESUMO

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre as práticas oferecidas pela Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular, de Pouso Alegre/MG. Para isso, procuramos compreender a importância do movimento de educação popular na vida dos estudantes da educação pública para acesso aos cursos de graduação, bem como a conscientização discente como agentes de transformação. Um dos eixos centrais desta pesquisa é verificar se as subjetividades discentes produzidas fora da escola são reconhecidas pelo currículo escolar. Adiante, uma breve contextualização das teorias de currículo numa perspectiva cientificista e, de maneira antagônica, a crítica ao cientificismo curricular, fundamentada na pedagogia progressista. Por meio de coleta de dados e entrevistas com coordenadores, educador, estudantes e ex-estudantes do Núcleo Emancipa em Pouso Alegre, foi feita uma análise das experiências docentes e discentes nesse cursinho popular e suas influências em relação à educação escolar e o currículo. Entre os principais resultados, nota-se uma reconstrução nas produções simbólicas e identitárias dos jovens que participaram do cursinho popular de Pouso Alegre. Desse modo, a prática do Emancipa oferece à ciência novas perspectivas de pesquisa e ao currículo uma ressignificação do processo do ensino- aprendizagem. Duas atividades principais dialogam com o Currículo Escolar: o Círculo do Emancipa e o Tempo Livre. Tais ações possibilitaram o reconhecimento do protagonismo juvenil como pedagogicamente central no ambiente escolar, anunciando, pela práxis como ação-reflexão, uma nova etapa à historicidade desses jovens.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Educação Popular; Cursinho Popular; Rede Emancipa.

ABSTRACT

The research reported here aimed to increase knowledge about the practices offered by Rede Emancipa, Social Movement of Popular Education, in Pouso Alegre/MG. For this, we seek to understand the importance of the popular education movement in the lives of public education students to access undergraduate courses, as well as student awareness as agents of transformation. One of the central axes of this research is to verify whether student subjectivities produced outside school are recognized by the school curriculum. Below, a brief contextualization of curriculum theories in a scientific perspective and, in an antagonistic way, the critique of curriculum scientism, based on progressive pedagogy. Through data collection and interviews with coordinators, educators, students and former students of Núcleo Emancipa in Pouso Alegre, an analysis was made of the teaching and student experiences in this popular course and its influences in relation to school education and the curriculum. Among the main results, there is a reconstruction in the symbolic and identity productions of the young people who participated in the popular prep course in Pouso Alegre. In this way, the practice of Emancipa offers science new perspectives for research and the curriculum a redefinition of the teaching-learning process. Two main activities dialogue with the School Curriculum: The Emancipation Circle and Free Time. Such actions made it possible to recognize youth protagonism as pedagogically central in the school environment, announcing, through praxis as action-reflection, a new stage in the historicity of these young people.

Keywords: School Curriculum; Popular Education; Popular Course; Rede Emancipa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Código Alfanumérico.	31
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares Obrigatórios.....	32
Quadro 2 - Dados sobre as entrevistas com coordenadores/as e educador.....	82
Quadro 3 - Dados sobre as entrevistas com educandos/as e ex-educandos/as.....	83
Quadro 4 - Roteiro da entrevista aplicada a coordenadores e professores.....	84
Quadro 5 - Roteiro da entrevista aplicada a ex-alunos e alunos do Núcleo Pouso Alegre/MG.....	85
Quadro 6 - Síntese das características dos sujeitos entrevistados coordenadores e professores.....	86
Quadro 7 - Síntese das características dos sujeitos entrevistados estudantes e ex-estudantes.....	86

LISTA DE SIGLAS

ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
COVID	Corona Vírus Disease e/ou Doença do Corona Vírus
CPC	Centro Popular de Cultura
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
E. E.	Escola Estadual
E. E. M. J. P	Escola Estadual Monsenhor José Paulino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FEPI	Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, GaysBissexuais, Bissexuais Transexuais, Queerl, Intersexo,e Assexual, Outros
LGG	Linguagens e Suas Tecnologias
MCP	Movimento Cultura Popular
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OBMEP	Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas
PL	Partido Liberal
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGE	Programa De Pós Graduação Em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não-Presenciais
SEE	Secretária de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Sind-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEE	União Estadual dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	16
2.1	CURRÍCULO ESCOLAR: UM NORMATIVO INSTITUCIONAL	18
2.2	HEGEMONIA E TRADIÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR.	20
2.3	CURRÍCULO ESCOLAR: DA TEORIA A PRÁTICA	23
2.4	A PERSPECTIVA TRADICIONALISTA NA PRÁTICA CURRICULAR	23
2.5	CURRÍCULO ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO PROGRESSISTA	26
2.6	CURRÍCULO PRESCRITO E SEUS CÓDIGOS.....	29
2.7	O CURRÍCULO NA AÇÃO	34
3	EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS SABERES MARGINALIZADOS	37
3.1	MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	37
3.2	EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS QUE PERMEIAM O TERMO	41
3.3	UMA RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: O CONTEXTO DOS CURSINHOS POPULARES	46
3.4	EXCLUSÃO E SELEÇÃO	47
3.5	CURSINHOS POPULARES, UMA ALTERNATIVA DE LUTA.....	49
3.6	CURSINHOS POPULARES COMO COLETIVOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO POPULAR	52
4	REDE EMANCIPA, PARA ALÉM DO CURSINHO POPULAR.....	56
4.1	REDE EMANCIPA, DE ONDE VIEMOS.....	57
4.2	DO MOVIMENTO SOCIAL DE CURSINHOS POPULARES PARA O MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	59
4.3	UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E A CARTA DE PRINCÍPIOS.....	62
4.4	OS CÍRCULOS DO EMANCIPA E O TEMPO LIVRE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA.....	63
4.5	NÚCLEO POUSO ALEGRE/MG: EMANCIPA PAULO FREIRE / ANÍSIO TEIXEIRA.....	65
5	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ PAULINO: SUA HISTÓRIA E ESPAÇO FÍSICO	69
5.1	DADOS QUANTITATIVOS: NÚMEROS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, TURMAS E ALUNOS.....	70

5.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ PAULINO	71
5.3	CRÍTICA AO MÉTODO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E REALIDADE ESCOLAR HOJE	75
6	METODOLOGIA UTILIZADA	78
6.1	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DE CAMPO	81
6.2	O QUE PENSAM OS COORDENADORES E PROFESSORES	83
6.3	REDE EMANCIPA E A EDUCAÇÃO POPULAR, A LUTA PELA MANUTENÇÃO DOS TERRITÓRIOS DURANTE A PANDEMIA.....	91
6.4	REDE EMANCIPA: O CURSINHO POPULAR DE POUSO ALEGRE E EDUCANDAS/EDUCANDOS	93
7	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: ASSUJEITADOS AO CURRÍCULO ESCOLAR?	95
7.1	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, UMA REFLEXÃO TRAZIDA PELOS EDUCADORES/EDUCANDOS E EDUCANDOS/EDUCADORES	103
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A.....	117

1 INTRODUÇÃO

Com a possibilidade de escrever sobre a rede emancipa, movimento social de educação popular, e o currículo escolar: disputas e ocupações no cursinho popular de Pouso Alegre/MG foi proposto um estudo qualitativo que analisa o Currículo Escolar e a Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular. Nele será trabalhada a hipótese de que, se o Currículo Escolar determina a cultura escolar, de maneira dialética torna-se local de disputas e ocupações.

Na proposta, a escola é entendida como um mecanismo de manutenção das estruturas hegemônicas, entretanto o próprio processo de escolarização traz em seu contexto saberes populares que criam em seus sujeitos ações dialógicas, democráticas que lutam e resistem aos processos de exclusão social.

Nesse sentido, antagônico às determinações do currículo escolar, a Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular, se apresenta como formadora na disputa do “território” curricular, sendo engajada em lutas que transfiguram identidades, contestam o silenciamento discente e ressignificam as autorias dos sujeitos da escola. A intencionalidade do Movimento ultrapassa as ações e programas determinados pelas disciplinas em sala de aula.

Desta forma, a relevância da pesquisa é fundamentada no encontro das experiências na educação que criam condições para ações dialógicas entre a Escolarização e o Movimento Social de Educação Popular, potencializando atividades que resistem e expõem as intencionalidades das instituições políticas e poderes hegemônicos no sistema educacional.

As necessidades das camadas populares pressionam o processo de escolarização a assumir um novo papel: o compromisso com os mais pobres. Contudo, o processo de emancipação durante os anos escolares ainda é um fator de estudos, pois, durante o tempo cativo, os educandos recebem conhecimentos selecionados e com forte influência de políticas liberais que não reconhecem as questões classistas. À vista disso, os cursinhos populares somam à educação popular e se comprometem com os mais pobres e refletem a recusa dessa educação domesticadora de esquemas rígidos, formalizados por normativos.

Os atos contra hegemônicos tratados pela ação-reflexão no protagonismo juvenil terão melhor entendimento pela verificação entre teorias do currículo escolar e a investigação sobre o Movimento Social de Educação Popular “Rede Emancipa”, bem como as ações do núcleo de Pouso Alegre, no que se refere às Rodas de Conversa e Tempo Livre. Essas movimentações serão orientadas no sentido cuja educação popular se constrói com a intencionalidade de ocupar espaços negligenciados às classes populares, lutando para que o Estado promova políticas de

reconhecimento dos saberes populares. Desta forma, ressignificando e reorientando os sistemas de ensino. Essa luta tem seus alicerces na democracia participativa e no ato dialógico.

Nas últimas décadas, a participação popular trouxe novos atores ao espaço dos debates político e acadêmico, pois há uma preocupação que as produções populares e as práticas coletivas construam ações que reconfigurem os aparelhos institucionais de ensino. Na tentativa de verificar se ocorre a ampliação dessas vozes nas políticas do currículo escolar descreveremos a Escola Estadual Monsenhor José Paulino, local de funcionamento do cursinho popular de Pouso Alegre, e entrevistaremos coordenadores, educadores, alunos e ex-alunos para dar maior clareza nas produções da Rede Emancipa.

Para isso, no primeiro momento, é analisado o currículo escolar, com ênfase na visão crítica do sociólogo Michael Young, que entende o currículo como uma construção social com finalidade e intenção determinado por valores de uma classe social dominante, com o viés da racionalização e eficiência administrativa. Entre outros autores, José Gimeno Sacristán faz apontamentos que vislumbram o currículo prescrito, bem como na ação. Michael Apple e Raymond Williams abordam o currículo como construção social em sua representação às instituições hegemônicas. Michael Foucault e Pierre Bourdieu destacam o aspecto da conservação social e manutenção do *status quo* como resultado de uma escola conservadora.

No que se refere à escola tradicional, serão observados os direcionamentos de Ralph W. Tyler e John Franklin Bobbitt. Este último em acordo com as análises de Tomaz Tadeu da Silva e Basil Bernstein verificará as relações entre currículo e o educador que o “executa” em sala de aula. Por fim, como essas teorizações se fazem presentes na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O entendimento institucional envolve uma meta, enfim, uma sequência de ações que orientarão a prática das atividades instituídas pela escola. Libâneo (2015, p.125) nota que o currículo “cria objetivos, procedimentos, instrumentos, maneiras de atuação, estruturas, hábitos, valores”, fundando com isso uma cultura organizacional. Considerando que o modelo curricular a ser problematizado é ideologicamente construído pela perspectiva das instituições liberais, selecionadoras e classificadoras do conhecimento a ser transposto, fica subtendido que as políticas do currículo e sua mecanização científica afirmam promover “melhores” resultados no processo avaliativo, através da carga horária das disciplinas escolares e pelos níveis de aprendizado atingidos para sua promoção.

Assim sendo, a práxis curricular sacraliza e dogmatiza as verdades da escolarização em toda sua complexidade avaliativa e de promoções. Sua formação condiciona seus sujeitos à competição e individualização, não somente o corpo discente, mas também o corpo docente

conduzido pelo fetiche dos títulos.

Em continuidade, de maneira crítica e reflexiva, serão feitos apontamentos de teóricos com alinhamentos à nova sociologia da educação. Encaminhando-nos ao segundo momento do capítulo, serão apresentados autores que se contrapõem à concepção cientificista do currículo e defendem uma concepção que valoriza os saberes populares: i) Paulo Freire em seus escritos para uma educação reflexiva, inclusiva e de libertação; ii) a obra “Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo”, organizada por Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Linhares Maia e iii) Miguel Arroyo em sua obra “Currículo, território em disputa”.

Na proposta, a escola é entendida como um mecanismo de contradições, presentes desde os distanciamentos de classes à manutenção da estrutura institucional. Entretanto, o próprio processo de escolarização pode trazer em seu contexto saberes populares que criam em seus sujeitos ações dialógicas e democráticas que resistem às exclusões sociais e do saber periférico.

Para o segundo momento, nosso diálogo abordará a concepção de educação popular, sendo apresentados autores que seguem o mesmo caminho e ideias. Nesse caso, caracterizando a Educação Popular (EP) como movimento coletivo, de luta por direitos, pelo reconhecimento dos símbolos populares e geografias vividas. Os pensamentos convergentes irão demonstrar que a educação popular se desenvolve nas margens e através de resistências, por meio de movimentos e coletivos que representam tudo o que é silenciado pela cultura dominante.

Vale lembrar que a Educação Popular não nega o currículo escolar, o movimento luta para que haja uma mudança estrutural em suas políticas, pois a intenção do currículo traz consigo um tecnicismo que não comunga com a transformação das consciências, pelo contrário, seu núcleo coisifica e reproduz uma lógica industrial no processo escolar. Refutando essa dogmatização e antagônico às determinações desse processo, o Movimento Social de Educação Popular, Rede Emancipa, em nossa pesquisa, apresenta-se como instrumento de disputa desse “território”. A intencionalidade do coletivo ultrapassa as ações e programas determinados pelas instituições de poder.

Esse coletivo atua dentro de uma Proposta Política Pedagógica, o empoderamento dos símbolos populares. Engajados em lutas, transfiguram novas identidades, contestando o silenciamento discente, portanto, ressignificam as autorias da escola e conscientizam politicamente por meio do diálogo, promovendo o processo de democratização dos conhecimentos.

Além do mais, estabeleceremos um diálogo entre os pensadores e pensadoras que, aqui estamos utilizando com o objetivo de apresentar variadas formas de conceber as relações dos movimentos sociais com a educação formal, e como esses tornam-se escolas de formação para

atividades de conscientização e luta pelo reconhecimento das minorias, e é claro, das realizações sociais, políticas e culturais feitas pelos “excluídos”.

Dando continuidade, apresentaremos as concepções de cursinho popular como movimento social, mais precisamente a Rede Emancipa, que pauta sua proposta pedagógica nos direcionamentos da educação popular proposta por Paulo Freire. Desta maneira, nota-se um projeto de conscientização das classes populares que aderem ao programa pedagógico.

Salienta-se ainda que, os cursinhos populares utilizam espaços escolares, pastorais, praças, enfim, espaços sociais diversos para a produção de suas propostas pedagógicas, incluindo a luta pelo rompimento classista imposto nos vestibulares. Em vista disso, pressionam a ordem vigente, elitista, a reconhecerem a cultura curricular como um mecanismo de exclusão determinado pelo sistema de produção econômico, os cursinhos populares tornam-se ressignificadores da lógica do sistema educacional, que se tornam projeções coletivas que lutam contra um mecanismo sectário e de silenciamento dos periféricos.

Além dos estudos bibliográficos apresentados no decorrer da introdução, faremos uma pesquisa qualitativa, tendo como foco buscar parâmetros e produções didático-pedagógicas que são norteadas por entrevistas semiestruturadas. Essas ações de pesquisa serão estudadas junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da E. E. Monsenhor José Paulino, visto que os documentos são desdobramentos das políticas curriculares serão objeto de diálogo na pesquisa de campo, entrevistas realizadas com educadores populares e educandos da Rede Emancipa. A análise desses normativos se faz necessária, pois eles trazem consigo ideologias e políticas hegemônicas. Além disso, será observado se a construção do PPP da unidade educacional em questão é construída coletivamente – respeitando as orientações – ou se a participação se limita ao corpo administrativo e docente da escola.

Em continuidade, além da verificação dos documentos escolares, também serão analisados dois tipos de entrevistas, a primeira: entrevistas com coordenadores e professores; a segunda: entrevistas com alunos e ex-alunos. Na proposta original seriam entrevistados doze estudantes da Rede Emancipa, entretanto não houve adesão e/ou interesse, assim sendo, foram entrevistados três estudantes.

Em resumo, o conjunto de entrevistados é: **um** coordenador nacional, **um** coordenador estadual e **um** coordenador do núcleo de Pouso Alegre/MG, além **um** educador voluntário, **dois** ex-alunos e **três** alunos.

No roteiro das entrevistas, foi abordada a importância de uma das propostas pedagógicas da Rede Emancipa: as “Rodas de Conversas e Círculo Literário”. Com base nas entrevistas, verificar-se-á se elas: dialogam com as práticas sociais (representações, crenças e percepções

dos educandos; ajudam a compreender as dinâmicas sociais, incluindo a desigualdade e as diferentes formas de exclusão social; e contribuem para a formação coletiva, solidária e sustentável.

O contato com os entrevistados - coordenadores (estadual e local), ex-alunos e alunos do núcleo de Pouso Alegre/MG – se deu de maneira remota e, da mesma forma, aconteceram as entrevistas, por aplicativos virtuais. Desta maneira, para que as entrevistas fossem aceitas como parte do objeto investigativo, o projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética desta universidade, parecer número 4.964.020, proposta aprovada em 10 de setembro de 2021.

O objetivo das entrevistas foi fazer uma verificação dos depoimentos de integrantes e ex-integrantes da Rede Emancipa, momento em que é proposto uma reflexão das práticas pedagógicas, para saber se tais ações desmistificam o *silenciamento* discente e se os integrantes desse processo de aprendizagem passaram a entender que o núcleo curricular da escola tradicional reproduz movimentos excludentes no processo de escolarização. Por fim, procurou-se verificar se a escola aponta aos alunos o diálogo e participatividade como método nas ações pedagógicas.

Em suma, o foco da pesquisa é levantar como as práticas juvenis e posicionamentos ideológicos são recebidas pelo currículo escolar, ou seja, de que maneira modelos curriculares engessados em regulamentações e cientificismos recebem a práxis da juventude politicamente engajada.

É neste contexto que a pesquisa se torna relevante, entendendo que a escola é direcionada pelo currículo, e este tem por finalidade a produção do conhecimento, o coletivo de educação popular considera ser importante observar que a formação do saber é limitada pela hierarquização e separação do conhecimento científico das práticas sociais, nota-se que as atividades propostas pela Rede Emancipa rompem com o dogmatismo atribuído à tradição disciplinadora da escola. Consequentemente, o currículo passa a não ser mais visto como dogma e sim como um território em disputa, pois compreende toda a prática produzida pelos sujeitos da escola no cotidiano escolar, bem como suas práxis vividas em suas territorialidades.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Nesta seção, são feitas algumas discussões a respeito do currículo, para compreender, de um lado, suas relações com os poderes constituídos e a sociedade capitalista e, de outro, as possibilidades de resistência, que residem nas lutas populares e nas vivências concretas do currículo – o currículo em ação.

Tendo em mente que esse normativo ganha força no processo de industrialização e entre seus objetivos a formalização do que deve ser ensinado e como deve ser aprendido, de maneira técnica, o instrumento é construído por grupos políticos hegemônicos e entre suas finalidades está a expansão e controle da produção cultural, material e da ordem social. Suas legislações regulamentam as escolas, auxiliam a produção e o controle social.

As políticas destinadas ao currículo escolar podem propor formações que abarcam um conjunto de habilidades e competências destinadas a relações de produção econômica, mas também, de maneira dialética, pode orientar seus sujeitos ao processo de emancipação pela crítica ao próprio processo de escolarização que carrega em sua estrutura políticas aferidoras de resultados avaliativos de seleção e disputa no transcurso escolar.

A finalidade dessa construção social seja pela manutenção e controle dos comportamentos ou pela conscientização e produção que conduzam ao pensamento crítico-reflexivo é desenvolvida por um conjunto de conceitualizações, sendo elas: a perspectiva acadêmica, que aponta a importância de existirem regras e métodos para validação dos saberes, garantindo desta maneira a transmissão do ensino científico, ou seja, o que se ensina na escola é o que se desenvolve no campo científico. Em paralelo, a perspectiva instrumental guiando esse corpo normativo pela ideia do eficientismo idealizado nas relações de produção material. Por fim, de maneira síncrona e tensionando a perspectiva acadêmica e instrumental, apresentam-se concepções progressistas que trazem à estrutura curricular possibilidades de enriquecimento quanto aos saberes populares e criações culturais marginalizadas não reconhecidas pelo tecnicismo acadêmico e que se tornam objeto de pesquisa, dando novas potencialidades no campo do conhecimento.

Em vista disso, para os propósitos desta seção, no tópico “o currículo, uma estrutura institucional” será exposta as visões do sociólogo britânico Michael Young acerca do currículo escolar considerando-o uma ordenação articulada às propostas políticas, econômicas e culturais de seu espaço-tempo. Nesse sentido, através da análise do currículo escolar, pode-se constatar que tanto as classes dominantes quanto as dominadas têm buscado usar as escolas em prol de seus interesses e demandas.

Nesta lógica, utilizaremos também como referência o pensamento de Michael Foucault com respeito à seleção dos corpos no processo de construção dos sujeitos, a qual é efetivada por uma intencionalidade que modela e treina os sujeitos em ambientes fechados. Nesse contexto, a escola é um importante espaço, tendo em vista o tempo “cativo” de formação na educação básica. Através da disciplina e do exame, as instituições educacionais disciplinam os indivíduos. Em corroboração à Foucault, apoiar-nos-emos em Pierre Bourdieu, o qual apresenta escritos acerca do capital cultural, os quais revelam o papel decisivo do acúmulo de bens, habilidades e saberes tidos como legítimos pelas famílias dos estudantes.

Em “hegemonia e tradição no currículo escolar” discorreremos sobre princípios de Michael Apple e Raymond Willians no tocante ao currículo. Para esses autores, as regulamentações registradas nos documentos oficiais – o currículo em seu estado formal e prescrito - fazem parte de um processo social, no qual há distribuições específicas de poder, representadas por programas institucionais hegemônicos. Serão apresentadas ainda algumas definições de Forquin (1993) a respeito das relações entre educação e cultura.

No tópico intitulado “a perspectiva tradicionalista e a prática curricular”, serão explorados os estudos de Silva (2011), o qual desenvolveu importantes pesquisas sobre o currículo escolar. Com base nesses estudos, expõe a influência da concepção tradicional do currículo, largamente fundamentada na literatura norte-americana, na qual o currículo é ligado às condições institucionais de escolarização para as massas, ou seja, um corpo burocrático especializado encarregado dos “negócios” ligados à educação.

No item “currículo escolar: uma concepção progressista”, são expostas visões antagônicas aos modelos tradicionais do currículo, tais como de Arroyo (2017) e Freire (2014). Estes autores aproximam a educação das experiências e vivências populares. Para esses educadores, os conhecimentos não reconhecidos pelo currículo devem ser objetos de estudo, uma vez que esses saberes provocam ações contra hegemônicas no âmbito educacional, dando consciência àqueles que são silenciados.

Por fim, são apresentados os tópicos o “currículo prescrito e seus códigos” e o “currículo na ação”, com base em Sacristán (2017). Nesses itens, serão destacados modelos de política que agem na realidade prática da educação. Já o currículo na ação se faz na realidade a qual se realiza, sendo a última expressão de seu valor, manifesta-se nos significados e símbolos que a ele foi dado, projetando-se em práticas pedagógicas, parâmetros institucionais e tradições metodológicas dos meios e condições que lhe é oferecido.

2.1 CURRÍCULO ESCOLAR: UM NORMATIVO INSTITUCIONAL

Neste item, serão abordados os estudos no que diz respeito ao currículo como instrumento de correlação administrativo e cultural nas instituições educacionais. Suas normatizações tendem a ocupar posição central na escola, sua extensão se organiza por símbolos e estruturas institucionais que, entretanto, costumam ser marcados pelo sistema socioeconômico mais geral que nos cerca, além de forte orientação do Estado.

Conforme destacam Lopes e Macedo (2011, p. 21), “a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade”. Nesta perspectiva, o currículo escolar passa a consistir um instrumento complexo que, dentre outras funções, determina o que deve ser incluído no processo de aprendizagem e, por consequência, o que dele deve ser excluído.

Tendo em vista que o currículo define os conhecimentos a serem transmitidos, Young (2007) apresenta como exemplo as instituições liberais, que dão ao currículo a finalidade de aprimorar o capital humano no sistema escolar, adequando os objetivos escolares às necessidades econômicas, dando à educação um sentido fortemente mercadológico. “As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve concentrar resultados e prestar pouca atenção ao processo e conteúdo do que é entregue.”(YOUNG, 2007, p. 1291).

Nesse cenário, o entendimento de aprimoramento do capital humano é pertinente. Foucault (2014) faz apontamentos que podem ser aplicados ao currículo, pois os indivíduos, no decurso formativo promovido por instituições educacionais, durante o “tempo cativo”, no decorrer da escolarização, têm seus corpos transformados em objeto de controle. Pois, de maneira oculta, são modelados, manipulados e treinados à obediência de uma determinada ordem social.

Com essa finalidade, o espaço escolar se organiza de maneira a dinamizar o tempo e otimizar as aprendizagens, tendo por objetivo preparar os discentes dentro de um sistema complexo de relações socioculturais e econômicas, adaptando-os ao trabalho e respeito às instituições políticas e ordenamentos sociais. Para tal, na concepção instrumentalista, os sujeitos da escola tornam-se objeto de controle, ocorrendo, desta maneira, a distribuição dos corpos numa espécie de mecânica do poder.

Esse controle é conduzido por princípios disciplinares que coordenam, corrigem e repartem os corpos de acordo com os níveis de habilidades e competências de cada indivíduo. Por esse ângulo, o eficientismo somado à perspectiva instrumental poderá designar as localidades que cada indivíduo ocupará no espaço escolar, ambiente ideal para ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Desta maneira, a produção educacional, de maneira objetiva irá

distribuir e classificar os corpos, uma verdadeira repartição do sujeito em filas, salas de aulas, corredores e pátios, de modo que “[...] definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder [...] de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.” (FOUCAULT, 2014, p. 136).

Essa organização das unidades educacionais é uma extensão do currículo, tendo em vista que os discentes ficam confinados nos espaços sob a tutela de uma complexa rede de símbolos e leis, uma educação de instrução formalizada em uma relação de dependência e técnicas para apropriação do tempo. Ou seja, relações entre tempo – espaço e aprendizagens, esse tempo cativo impõe às práticas pedagógicas níveis de aprendizagem, extraindo, dessa forma, o máximo dos sujeitos da escola.

De maneira mais ampla, o filósofo apresenta que essa seleção se faz pelo exame, uma formação objetiva e ao mesmo tempo simbólica pela qual o indivíduo é descrito, medido e comparado. Um ritual que efetiva uma vigilância institucional e hierárquica, sancionadora das capacidades individuais, essas técnicas se tornam mecanismos de controle e poder. Uma troca de saberes de assujeitamento e subordinação entre o corpo docente que examina e o corpo discente que será avaliado para averiguação das aptidões acumuladas no processo do ensinar e aprender.

Consequentemente, há um entendimento mais complexo do currículo, pois não limita o instrumento apenas às suas funções econômicas, indicando que, de maneira oculta e microscópica determina os sujeitos e as propriedades simbólicas do território curricular.

Nesse mesmo sentido, Bourdieu (2011) teoriza as formas com que as aprendizagens são acumuladas e distribuídas no corpo social pelas instituições de ensino e como as diferentes classes sociais respondem ao percurso escolar. Faz isso por meio do conceito de capital cultural, o qual designa vantagens superestruturais ligadas ao nível cumulativo dos pais no percurso formativo. Em vista disso, algumas categorias sociais têm maiores chances de serem mais bem-sucedidas em suas trajetórias escolares, dado que as desigualdades no que se refere ao capital cultural herdado da família não são consideradas pelo sistema educacional.

Nessa correlação, entende-se que as prescrições do currículo escolar tratarão os desiguais como iguais, definindo um tratamento de “igualdade” nas oportunidades da escolarização, uma isonomia formalizada em pautas pedagógicas. Nesse contexto, não são avaliados os diferentes saberes trazidos pelas classes em sua diversidade.

Os exercícios de compreensão e de manejo da língua escolar não deixam aparecer relação direta, entre os resultados e a origem social, que se observa comumente em outros domínios, ou se acontece, até mesmo, que a relação parece inverter-se, isso não

deve levar à conclusão que, nesse domínio, a desvantagem seja menos importante que em outros. É preciso ter em mente que os estudantes [...] são o produto de uma série contínua de seleções. (BOURDIEU, 2011, p. 46).

Nota-se que percurso escolar é determinado por políticas governamentais que estruturam, formalizam e normatizam quais conhecimentos são válidos. Por consequência, o currículo é um reflexo das funções institucionais que respondem a uma determinada ordem. Segundo Sacristán (2017), o currículo se torna uma expressão do equilíbrio de interesses de forças que estruturam o sistema educativo para uma finalidade determinada.

2.2 HEGEMONIA E TRADIÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Em diversas abordagens apresentadas por estudiosos da educação e sociólogos acerca do currículo escolar no processo formativo, é demonstrado que o mesmo se estrutura em resposta a intenções socioculturais e demandas econômicas. Portanto, há relações entre o conhecimento e poder, ou seja, ocorre uma partilha de símbolos que são preservados nas escolas para controle social e atendimento de necessidades econômicas. No entender de Willians (1979), os normativos consistem numa estrutura encadeada por forças políticas, sociais e culturais, em uma base específica de distribuição de poder. Assim, o normativo pode ser considerado um instrumento de domínio e subordinação. Com ele, cria-se um corpo ideológico em um sistema formal e articulado de significados, de valores e crenças. Ou seja, expressões plenamente planejadas em um conjunto de diretrizes e símbolos desenvolvidos para controle social.

Com base em Apple (1982), pode-se considerar que o currículo escolar se estrutura como um desses normativos descritos por Willians. Apple (1982) entende que a educação não é um empreendimento neutro, pois as atividades escolares, bem como os educadores, não estão separadas dos programas institucionais, das tendências econômicas e das formações culturais. Nas observações desse teórico, tanto o educador como o currículo estão inseridos em relações de conhecimento e poder (valores ideológicos, relações de classe, estruturas de poder etc.). Desse modo, as escolas podem ser consideradas como organizações dirigidas com finalidades políticas e econômicas. Com base nessas constatações, uma análise do currículo deveria focar as “[...] mediações ideológicas e culturais que existem entre condições materiais de uma sociedade classista e a formação de consciência dos indivíduos.” (APPLE, 1982, p. 11).

A partir da análise das estruturas curriculares, as formas de socialização que ocorrem dentro das instituições educacionais não podem ser entendidas somente por meio de questões

técnicas. Há que se considerar que “precisamos recolocar o conhecimento que transmitimos às relações sociais que dominam as salas de aula, a escola enquanto um mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica” (Apple, 1982, p. 12). Desse modo, as relações entre dominantes e dominados se baseiam na imposição dos significados, valores e crenças formais dos primeiros aos segundos.

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior da “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas vistas [...] como manipulação ou doutrinação. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida (Willians, 1979, p. 113).

Nessa citação, Willians aponta para o fato de que a cultura deve ser considerada como o domínio e a subordinação vividas por determinadas classes, um processo ativo de valores e práticas. Nesse sentido, a hegemonia não pode ser caracterizada como acabada. Isso porque ela “não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada.” (WILLIANS, 1979, p. 115). O domínio consiste num processo integrado, ligado às famílias, lugares, instituições, língua etc.

Nesta perspectiva, Apple (1982) apresenta as relações entre o conhecimento que transmitimos e as relações sociais que dominam as instituições educacionais. Nessa compreensão, as relações estruturais que conduzem as escolas se caracterizam como mecanismos de controle social via a distribuição cultural e econômica em um dado sistema.

Hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total [...] é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que, conforme propõe Gramsci, constitui o mesmo limite do senso comum para maioria das pessoas que se acham sob seu domínio. (APPLE, 1982, p. 14).

Apple (1982) indica que os conhecimentos transmitidos dão aos estudantes sentidos e definições legitimadas pela escola, pois as instituições educacionais são projetadas para assegurar a disseminação de normativos, regras e o capital cultural selecionado pelos aparelhos de poder. À vista disso, o currículo, de maneira oculta, carrega normas, valores, símbolos e expectativas socioeconômicos. Dito de outra maneira, “existe uma relação dialética entre o acesso ao poder e a oportunidade para legitimar algumas categorias dominantes” (APPLE, 1982, p. 71).

Com essa percepção as instituições educacionais preparam pessoas para ingresso nessa complexidade de relações, movimentando-se através de um sistema articulado, efetivo e dominante.

A tradição no currículo é também um elemento analisado por Apple. Em suas considerações, se demonstram como alguns aspectos culturais são incorporados pelos normativos que conduzem os processos de aprendizagem. Na visão tradicionalista, que será tratada melhor adiante, conhecimentos advindos do currículo seriam mais eficazes por meio da tradição disciplinar, que estabelece a assiduidade, comportamento, pontualidade e participação em sala.

A concepção tradicionalista faz conexões seletivas, rejeitando aquele conhecimento que não a interessa. Assim, ela constitui uma base concreta da hegemonia. Desse modo, “comunidades específicas e os locais específicos de trabalho, exercendo poderosas e imediatas pressões sobre as condições de vida e de ganhar a vida, ensinam, confirmam [...] finalmente impõem significados, valores e atividades.” (WILLIAMS, 1979, p. 121).

Nessa direção, os ordenamentos curriculares tradicionais contribuem para uma aprendizagem estreita e enviesada, pois o currículo prescrito – também melhor descrito adiante - é construído por níveis e etapas do conhecimento que ordenam, guiam e conferem significados aos sujeitos da escola. Diante dessa situação, “falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos) e a ideia de valor, ou de uma excelência.” (FORQUIN, 1993, p. 11). Nesse contexto, são essas regularidades diárias que produzem os resultados pré-estabelecidos pelos sistemas político, econômico e cultural.

Uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da “caixa preta” das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída. “O que se passa no interior” pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições instrucionais e sociais (FORQUIN, 1993, p. 24).

Como especificado acima, o currículo escolar, em sua forma dominante, consiste numa seleção de conhecimentos pré-estabelecidos. Trata-se de um instrumento empregado na distinção necessária entre conhecimentos, que responde às necessidades políticas, econômicas e culturais de seu espaço-tempo.

Nessa circunstância, é necessário que se considere que o território escolar é cercado por políticas institucionais. Por essa razão, conforme destaca Forquin (1993), a educação do tipo escolar supõe seleção e reelaboração de conteúdos culturais a serem transmitidos às novas gerações, sendo assim, “se toda a educação é sempre uma educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também [...] a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos.” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Vale ressaltar que, na visão do sociólogo em destaque, a escolarização não transmite de maneira fidedigna uma cultura, ela transmite “componentes” da cultura para reproduzir

elementos de sua legitimação. Em vista disso, os valores e domínios simbólicos atuam através de mecanismos que se constroem pela tradição cultural hegemônica, que passam a constituir a cultura validada. Sua introjeção é imposta e, de maneira oculta, age como se não houvesse imposição.

2.3 CURRÍCULO ESCOLAR: DA TEORIA A PRÁTICA

Como já colocado, a prática curricular se apresenta através de comportamentos didáticos, administrativos, econômicos e simbólicos. Sua realização é referendada nas escolas, espaço que expressará um determinado modelo político-cultural. Nesse sentido, o processo de formação consiste numa prática institucional socializadora, com uma finalidade determinada e planejada. Por sua vez, “o currículo está intimamente ligado à instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social.” (SACRITÁN, 2017, p. 15).

Em hipótese, se o processo de escolarização reflete um projeto cultural, um emaranhado de interesses e valores dominantes, é porque sua prática foi condicionada às condutas administrativas tradicionais, em prol de uma racionalização econômica em acordo com a práxis cultural hegemônica. Nesse cenário, duas teorias ganham força no contexto da industrialização, segundo Silva (2011), o tradicionalismo e o progressismo. Em vista disso, as condições prescritas ao currículo eram associadas à institucionalização das massas e às burocracias curriculares aparelhadas aos interesses econômicos e nacionais.

Apesar dos interesses políticos, culturais e econômicos manifestados no currículo, deve-se verificar que o modelo trazido pela industrialização do século XX (tradicionalista e tecnocrático) oferece novas possibilidades de produção e inclui as “massas” no processo de escolarização. A incorporação dos setores populares no sistema escolar possibilitou inclusão de novas perspectivas, conteúdos e objetivos, muitas vezes trazendo formas de resistências oriundas da cultura popular.

2.4 A PERSPECTIVA TRADICIONALISTA NA PRÁTICA CURRICULAR

Em um primeiro momento, cabe apresentar teorias tradicionais do currículo, alinhadas às determinações do capital. Nessa perspectiva, Bobbitt (*apud* Silva 2011) apresenta escritos aproximando as políticas econômicas da cultura escolar. Em busca de um sistema educacional eficiente tal qual uma empresa econômica, buscou trazer para a escola os princípios da administração de Frederick Taylor. Ele propunha que o currículo conduzisse o funcionamento e o processo escolar em acordo com o método de produção industrial. Dessa maneira, os

objetivos do sistema educacional deveriam expressar métodos e estabelecer os objetivos que instruísem o discente a vida profissional. De acordo com Silva (2011, p.23), Bobbitt

Propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los resultados de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

As propostas teóricas deste autor tiveram grande influência nas teorizações de currículo da primeira metade do século XX e ajudaram a moldar as políticas econômicas e culturais na formação escolar dos populares. A ideia básica de Bobbitt (*apud* Silva, 2011) era que a escola deveria funcionar no sentido de, oferecer habilidades e competências necessárias para o sistema de produção nacional fomentando a identidade nacional e a resposta aos problemas e necessidades industriais.

Para fundamentar o entendimento de Bobbitt sobre a escola, como alicerce do sistema industrial, Lopes e Macedo (2011) apontam fundamentos do currículo escolar na visão de Ralph Tyler, que o apresenta como instrumento, uma estrutura construída para traçar objetivos, metas e formas de verificação das aprendizagens. Ou seja, um mecanismo para explorar domínios, habilidades e competências que respondam às demandas de produção social. De acordo com Lopes e Macedo (2011):

Uma das razões do êxito dos princípios de Tyler é sua própria racionalidade. Constituem um quadro de referência extremamente racional para elaborar o currículo: equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito. Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como um modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para escola em produto útil e bem acabado.

Por isso, Lopes (2001) delega a Tyler uma concepção estruturada do currículo, cujo planejamento contempla blocos organizados em conteúdos específicos e objetivos que observem o gerenciamento de cada componente de conhecimento, em busca da eficiência:

Ralph W. Tyler (1902-1994) é um dos principais teóricos que contribuíram para a consolidação de um modelo de currículo escolar capaz de atender às demandas de eficiência e produtividade geradas pelo modo de produção capitalista. As ideias deste pesquisador influenciaram o modo de compreensão das experiências, objetivos e avaliação do ensino-aprendizagem. Suas análises transpassam para a organização escolar, administração das unidades de ensino, sala de aula e os conteúdos ensinados

nas escolas. Dentre os conceitos por ele explorados estão as noções de eficientismo, comportamentalismo e racionalidade. (ALVES; SARAIVA, 2013, p. 2-3)

Interpretando da mesma forma essas teorias tradicionais do currículo, Libâneo (2015) salienta que as políticas educacionais e diretrizes curriculares organizacionais têm visado o controle das escolas. Esse apontamento já foi apresentado aqui, mas cabe agora esclarecer que essas formas de controle político-institucional garantem aos sujeitos que fazem parte desse sistema meios de participação no mesmo processo. A práxis educacional se constitui na forma de uma inter-relação entre os sujeitos que se articula de maneira oculta e se manifesta pela manutenção da ideologia dominante. Desta forma Libâneo (2015, 47), apresenta o seguinte argumento:

A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento, que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência das pessoas.

O objetivo institucional envolve uma meta, enfim, uma sequência de ações que orientarão a prática das atividades instituídas pela escola. Libâneo (2015) nota que, ao tratarmos da característica *normativa* da escola e do currículo, precisamos levar em conta que esse é um projeto estabelecido por uma *instituição legislativa* e que ela “cria objetivos, procedimentos, instrumentos, maneiras de atuação, estruturas, hábitos, valores.” (LIBÂNEO, 2015, p. 125).

Nesse entendimento, Sacristán (2017) aponta que o currículo se torna um conjunto de conhecimentos e matérias em programas de atividades planejadas, sequencializadas, ordenadas etc., tendo funções sociais e culturais especificadas por um determinado modelo político-cultural. Nesse sentido, “o projeto cultural e de socialização que a escola faz para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

O currículo escolar, com ênfase na racionalização e eficiência administrativa, inclui agentes sociais que trazem à escola um modelo planejado, com princípios globais, sequenciados em experiências educacionais e determinado pelas estruturas políticas e econômicas. Entretanto, esse modelo de currículo, exclui os saberes não reconhecidos pelos mesmos agentes que o institui.

2.5 CURRÍCULO ESCOLAR: UMA CONCEPÇÃO PROGRESSISTA

Na atualidade, na verdade, ao menos ao longo de toda a modernidade pode-se verificar que os conteúdos propostos através do currículo escolar tendem a estar alinhadas a demandas econômicas e interesses hegemônicos. Nesse contexto, o processo de escolarização vigente, de modo geral, pode ser visto como uma resposta aos problemas sociais e econômicos estabelecidos pelos dilemas do capitalismo.

Entretanto, para Arroyo (2013), somos resultados das disputas sociais e profissionais, nas lutas que se deslocam para novos e velhos territórios. Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como um território em disputa, abrigando a luta pelo reconhecimento dos que fazem parte da cultura escolar, sendo ele local de movimentações entre os sujeitos da escola.

Nesse sentido, Paulo Freire (2014) critica o currículo escolar, tendo em vista que a concepção bancária da educação, somada às práticas deterministas e mecanicistas, não reconhecem as mulheres e os homens como seres históricos. Em sua visão, o processo escolar deve se pautar em práticas dialógicas entre educador-educando e educando-educador. Para tal, o diálogo deve ser pautado no reconhecimento do espaço escolar como algo diverso e plural.

As resistências produzidas pelos saberes populares dentro do próprio processo curricular problematizam a reprodução de símbolos hegemônicos, produzindo rupturas no conhecimento estabelecido como válido, sendo assim, a inclusão das culturas populares pode ajudar a construir uma educação crítica, reflexiva e transformadora. Na visão de Freire (2014, p.104).

Aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica [...]. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca [...]. Este movimento de busca, porém só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens.

Os obstáculos postos por políticas deterministas que envolvem o currículo escolar trabalham como impeditivo ao *ser mais*. Nesse cenário, Carrilo (2013) entende que muitos agentes institucionais desqualificam fundamentos, experiências e símbolos populares. Nesse contexto, prevalece a tentativa de substituição do que é próprio aos educandos por disposições tecnicistas que embasam políticas e programas sem qualquer horizonte aberto à emancipação e criatividade. Assim, com esse modelo, o que se busca são resultados adequados ao mercado e aos interesses políticos hegemônicos.

Segundo Arroyo (2013), a sacralização curricular, a sequencialidade do conhecimento e a reprovação daqueles que não aprenderam no tempo previsto são eficazes aos métodos institucionalizados de competição e seleção para os mercados capitalistas. Entretanto, no

tocante à democratização das instituições públicas, há em outra ponta uma pedagogia capaz de incluir as juventudes “marginalizadas”. Por esse rumo,

Se assumirmos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto das experiências sociais, teremos que aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. (ARROYO, 2013, p 120).

E ainda, expõe que a produção do conhecimento acadêmico é distanciada das práticas sociais, uma separação nítida entre conhecimento científico e saberes populares. Nessa condição, o conhecimento é apresentado como distanciado da vida cotidiana e sua prática conduzindo à hierarquização: “as concepções de conhecimento e de currículo com que somos formados como profissionais do ensino estão impregnadas dessas dicotomias hierarquizantes e segregadoras” (Arroyo, 2013, p. 116).

Dado o exposto, pode-se considerar que, de modo geral, uma ação antidialógica é praticada no processo do ensinar e aprender. O currículo escolar é construído na mitificação, ou seja, a legitimação do ensino é fundamentada no engessamento das disciplinas e na deslegitimação de práticas participativas e concepções críticas que poderiam expor a função da escola de reprodução das desigualdades. Sobre esse fato, Arroyo (2017, p. 243) constata que,

Enquanto os currículos, os conhecimentos e a produção cultural não reconhecerem essas dimensões da condição humana e sobretudo não reconhecerem as desordens e violências sociais, essa juventude não terá vez como campo de interesse para os conhecimentos escolares.

Ante essa situação, consideramos necessário o desenvolvimento de concepções que exponham o caráter de reprodução das desigualdades pelo próprio sistema que deveria combatê-la, a escola.

Ainda é possível abordar a educação escolar por meio da noção de semiformação de Adorno (1995). Sob a orientação da indústria cultural, a contribui para a manutenção dos sistemas hegemônicos, acarretando uma reprodução das estruturas injustas da vida social. Levando-se em consideração esses aspectos, Adorno (1995) investiga a formação, semiformação e cultura. Contextualiza o modo de produção industrial e cultural da sociedade moderna, investigando as formas determinadas da própria produção cultural. Apresenta aí a ideia de semiformação, um processo iniciado na própria escolarização, pois os currículos não oferecem meios para a emancipação.

Nesse sentido, a perspectiva de Leo Maar (2003) aponta a semiformação como manutenção de pautas hegemônicas que objetiva e reduz a consciência para pautas do esclarecimento.

Desse modo, e em alternativa a essa realidade, temos a Educação Popular, que traz uma nova proposta para a formação curricular, uma vez que idealiza na pedagogia a esperança e a construção coletiva. Sua crença se faz no diálogo e no exercício da cidadania coletiva e solidária.

Nesse ambiente, parte da juventude se organiza em coletivos, aspirando a ocupação de espaços e questionando o próprio processo que os excluem. Segundo Almeida, Andrade e Rufato (2017), as mobilizações juvenis se intensificam e refletem pautas das minorias sobre o direito à cidade, à cultura e pela democratização dos espaços universitários. Nesse ponto de vista, cursinhos populares apresentam pautas de luta por ações afirmativas no transcurso escolar, por consequência, tornam-se parte do movimento social de educação popular.

As vivências e experiências populares e juvenis devem ser reconhecidas e as suas produções introduzidas nos currículos e práticas docentes. Deve-se apresentar as práxis populares e as experimentações como formas de rompimento da hierarquização e da verticalização da sala de aula – e da própria sociedade. Educar deve ser um ato horizontal, democrático e participativo. Nessa lógica, “os movimentos sociais trazem indignações e disputas para o campo dos currículos e da docência”. (ARROYO, 2013, p. 11).

Freire (2014) compreende que nossa escolarização tradicional se dá por meio da mecanização do ensinar e aprender, e é nessa determinação que a “falsa generosidade” faz a manutenção da ordem social. Para isso, aqueles que são oprimidos ou semiformados “hospedaram” a crença de que o sistema em que vivem é democrático e nele a garantia das liberdades é vigente. No entanto, trata-se de uma “Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isso, se a conscientização põe em discussão esse *status quo*, ameaça então a liberdade.” (FREIRE, 2014, p. 33).

Para que ocorra a contestação dessa *falsa generosidade*, Giroux (2011) defende que o processo de alfabetização, ao invés de ser construtor ideológico, deve ser arquiteto do movimento social. O conceito de alfabetização deve alicerçar-se em um projeto ético e político, ampliando as possibilidades da vida e da liberdade, tornando-se uma pré-condição da emancipação social e cultural. “Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como um fundamento necessário à ação cultural para a liberdade”. (GIROUX, 2011, p. 44).

Os autores referidos acima nos levam a uma perspectiva crítica sobre o currículo. Nesse sentido, em contraposição ao modelo curricular tradicional, deve haver o reconhecimento do

valor de todos os campos do saber, incluindo os saberes silenciados, não reconhecidos tradicionalmente pelos meios acadêmicos. Nesta perspectiva, o conhecimento tem por finalidade o bem-estar social, em contraposição à concepção anterior, que atrela o conhecimento às funções necessárias ao sistema de produção econômica.

A perspectiva crítica ainda questiona o papel da escola, pois considera que, em sua forma atual, as atividades escolares não conduzem seus sujeitos a um processo reflexivo e emancipatório. Além disso, há um severo empobrecimento do currículo escolar que decorre da falta do diálogo. “Manter a adolescência e juventude entre os esquecidos nos currículos se choca com uma construção provocante: a sensibilidade das artes, da literatura, do cinema com as vidas precarizadas”. (ARROYO, 2013, p. 234).

O caráter antidialógico do currículo escolar em sua formação atual, de maneira oculta, hospeda em si as formações exigidas pelos valores da produção para o consumo e atendimento às exigências capitalistas. Freire (2014) critica as direções determinadas por um sistema hegemônico, o qual, de maneira silenciosa e sutil, conquista e domina as pessoas. Os “conquistadores” hospedam e determinam a ordem produtiva. Dessa forma, coisificam os conquistados. Nesse contexto, o currículo escolar é um mecanismo de conquista.

Carrillo (2013) argumenta que as mudanças nos paradigmas culturais trazem novos entendimentos, práticas e significações. Em sua leitura, os coletivos sociais e a educação popular agem de maneira política para a renovação de seus atores e tornam-se resistência ao sistema hegemônico. A identificação de seus sujeitos em grupos populares, territórios periféricos e campo fazem dos coletivos espaços de abertura para novos debates e pautas no contexto escolar. Para Arroyo (2013), as novas diversidades e pluralidades que chegam às escolas, somadas às ações pedagógicas de reconhecimento “desilenciam” do currículo os coletivos juvenis e os saberes populares. Nessa dinâmica, valores, símbolos e formas de pensar dos coletivos populares disputam os espaços na dinâmica curricular.

2.6 CURRÍCULO PRESCRITO E SEUS CÓDIGOS

No desenvolvimento desses escritos, fundamentamos nosso entendimento a partir de relevantes autores no estudo do currículo e das políticas educacionais. Ou seja, apresentamos como a elaboração do currículo é materializado nas ações pedagógicas das unidades educacionais. Desse modo, Sacristán (2017) investiga a política do currículo e como ela condiciona a realidade educacional, constatando que “o tipo de realidade dominante na prática

escolar está condicionada pelas políticas e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”. (SACRISTÁN, 2017, p. 108).

Em seu entendimento, para que esse condicionamento ocorra é necessário que o currículo possua mecanismos político-administrativos que o prescreva com a finalidade de distribuição do conhecimento no sistema educacional.

As ordenações social, econômica e cultural ingressam na escola através de conteúdos e práticas pré-estabelecidas por uma cultura hegemônica, conforme análises feitas no item 1.2. Assim sendo, o currículo é prescrito a partir de um conjunto normativo de códigos que o organizam. “Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa.” (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Para que essa transmissão de conhecimento permaneça dentro dos componentes da cultura institucional, as prescrições determinam e selecionam pautas para seu funcionamento. Ou seja, elas fornecem “[...] ‘orientações’ metodológicas gerais”, não se limitando regular “[...] as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas.” (SACRISTÁN, 2017, p. 113).

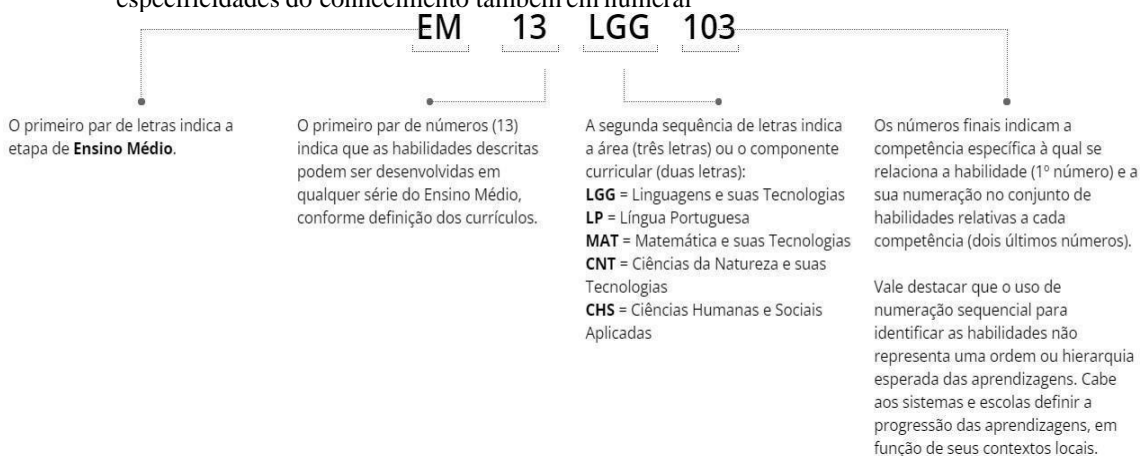
Essa ordenação é pré-condicionada e suas decisões fundamentadas em torno de determinados códigos. Na concepção de Sacristán (2017), os códigos são elementos que dão forma aos conteúdos, são recursos que intervêm na instrumentalização e metodologia do currículo que, por sua vez, possibilitam a separação do conhecimento, classificando-o e selecionando em níveis e componentes para transmissão através dos diferentes tipos de saber.

No Brasil as práticas curriculares a serem desenvolvidas durante o percurso da Educação Básica - idealizada em três etapas que compõem o processo escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) – foram fundamentadas por códigos alfanuméricos.

Na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), na estrutura do ensino médio, destacam-se quatro áreas do conhecimento - Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A mudança ocorreu durante o ano de 2017, no governo de Michael Temer, para tal é inserido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) o art. 35 A e mudança total do art. 36.

Pela nova abordagem da LDB, o Ensino Médio aplicará áreas específicas do conhecimento e seu desenvolvimento no âmbito da BNCC e Itinerários Formativos; a cada componente e/ou área de conhecimento será relacionado um conjunto de habilidades, sendo elas identificadas por um código alfanumérico, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Na figura é apresentado os códigos que determinam o que deve ser ensinado, em primeiro temos as etapas de ensino, em código numérico habilidades a serem trabalhadas, em continuidade três letras que são áreas do conhecimento e duas letras os componentes curriculares obrigatórios, por fim as especificidades do conhecimento também em numeral



Fonte: BRASIL (2020, p. 34).

Há assim, uma forte reorientação nas propostas pedagógicas e na formação básico do corpo discente. Os itinerários formativos, na visão do Ministério da Educação e Cultura (2017), possibilitam flexibilização da organização curricular no Ensino Médio, oferecendo opções de escolha aos estudantes. Ou seja, essa nova estruturação possibilitaria opções aos discentes entre áreas do conhecimento, formação técnicas ou mobilização de habilidades e competências em diferentes áreas.

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudo sem resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III - ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do

homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (CNE/CEB nº 3, Art. 12, 2018, p. 7).

No ponto de vista da prescrição curricular, a BNCC científica e fundamentada o currículo escolar no sentido da racionalização e da padronização, estruturando os conteúdos em blocos, planejamentos e conteúdo específico. De maneira ordenada, os componentes curriculares foram estruturados em uma lógica de carga horária e dias escolares. No quadro 1, por exemplo, são apresentadas as configurações do currículo escolar no ano de 2022 para o 1º ano do ensino médio.

Quadro 1 – O quadro exemplifica as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica a ser trabalhada, o Itinerário Formativo: Eletivas 1 e 2 e carga horária.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO - 2022			1º Ano		
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO			2022		
NOVO ENSINO MÉDIO	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100:00:00
		Educação Física	1	40	33:20:00
		Arte	1	40	33:20:00
		Língua Inglesa	1	40	33:20:00
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100:00:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40
	Química		1	40	33:20:00
	Biologia		2	80	66:40:00
	Geografia		1	40	33:20:00
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66:40:00
		Sociologia	1	40	33:20:00
		Filosofia	1	40	33:20:00
SUBTOTAL			18	720	600:00:00
Itinerário Formativo	Unidade Curricular	Componentes Curriculares	A/S	A/A	H/A
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	1	40	33:20:00
		Eletivas	Eletiva 1	1	40
	Eletiva 2		1	40	33:20:00
	Preparação para o mundo do trabalho	Introdução ao mundo do trabalho	2	80	66:40:00
		Tecnologia e Inovação	1	40	33:20:00
	Aprofundamento nas áreas do conhecimento	Práticas Comunicativas e Criativas	1	40	33:20:00
		Humanidades e Ciências Sociais	2	80	66:40:00
		Núcleo de Inovação Matemática	1	40	33:20:00
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias		2	80

Fonte: Resolução SEE a. 4.657 de 10 de novembro de 2021.

Entretanto, esta política de racionalização curricular atua em um ambiente social muito diverso, no qual podem haver muitos efeitos inesperados. A sala de aula é produtora de diferentes e até mesmo contraditórias ações, ela é arquitetura que reelabora formas, significados e símbolos.

Reforçando esse argumento, Basil Bernstein (2003) já apresentava em seus estudos o currículo construído a partir de um discurso pedagógico, emergindo na forma de projetos, temas e propostas diversificadas com base na seleção de códigos. Desta maneira, o próprio código surge de conhecimentos legitimados em sequência e níveis que têm por objetivo formar e definir as competências dos adquirentes.

Os códigos são transpostos pelo discurso pedagógico, que é um ato com implicações subjetivas, carregado de símbolos, identidade e processos formativos. Ou seja, os discursos pedagógicos são um conjunto de regras de apropriação de outros discursos.

Para isso, segundo Bernstein (2003), o currículo procura construir correntes que permitam o entendimento das estruturas sociais numa ótica que ofereça dispositivos de percepção, utilizando uma linguagem comum, códigos que comuniquem propósitos educativos, correlacionando o conhecimento científico e o conhecimento escolar. A conexão entre a informação acadêmica e escolar é executada pelo dispositivo pedagógico (transportador), compreendido como algo análogo a um dispositivo linguístico, que codifica e decodifica as diversas combinações que criamos ao falar e escrever.

Desta maneira, mesmo associado a uma ordem discursiva hegemônica, o condutor do código agirá sobre o dominado de maneira dialética, produzindo novos discursos pedagógicos. Portanto, pode-se considerar que uma recontextualização pedagógica ocorre no conhecimento transposto. Nessa perspectiva, será apresentado no próximo item o currículo na ação.

Em convergência aos dizeres de Bernstein, Young (2007) mostra em seu texto “Pra Que Servem as Escolas?” outra face, a que atua nos objetivos de emancipação, pois as classes dominadas podem utilizar as práticas e os códigos curriculares para atingir seus objetivos, tendo em vista que, para muitas famílias, a principal forma de acesso ao conhecimento é o acesso à escolarização gratuita. Sendo o papel da escola a transmissão do conhecimento, mesmo que esse tenha sido selecionado para um determinado fim, o educando está em um processo ativo e sempre em movimento de aprendizagem.

O sociólogo em destaque reconhece que as escolas e as ações curriculares são produtos da política institucional e cultural. Mas ele também mostra em seus escritos que essas instituições possuem um propósito, e que sem elas, em hipótese, cada geração teria que começar um novo processo tecnológico de saberes conquistados e selecionados (YOUNG, 2007).

Esses mesmos saberes impositivos podem fundamentar os movimentos de resistência, pois a eles, os excluídos, também são fornecidos pelo conhecimento selecionado as maneiras de ressignificarem sua própria condição de dominados. Dessa maneira, “as pessoas precisam

ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dá sem oposição, conflito e resistência.” (SILVA, 2011, p.49).

No que diz respeito aos saberes selecionados e prescritos para o currículo, mesmo esse tendo um propósito político-ideológico, Silva (2011) aponta que há resistência no sentido de transformação desse conhecimento diante das realidades de quem o recebe. Nesse argumento, Bernstein (2003) demonstra que o educador seria como um “dispositivo pedagógico” que transmite esse conhecimento partindo de sua realidade, à vista disso, apesar dos saberes populares não serem reconhecidos pelo currículo, são reconhecidos pelas pedagogias comprometidas com as pautas coletivas, sociais, ambientais, culturais, econômicas, solidária, etc.

Por consequência, Arroyo (2013) compreende o currículo como um território em disputa, tendo em vista que o conhecimento é algo dinâmico. Ocorrem disputas e competição, tensionadas pelas próprias contradições sociais e econômicas não resolvidas pelo sistema escolar e pelos meios acadêmicos. Dessa situação pode resultar a emergência dos saberes populares e também a ressignificação da prática docente.

Na produção e a apropriação do conhecimento, as pautas dos movimentos sociais sempre pressionaram pela democratização do saber. Essa pressão é produzida também pela própria práxis do cotidiano escolar, no qual o currículo em ação se torna produtor de símbolos e identidades, momento em que as experiências coletivas dos sujeitos da escola são inevitavelmente incorporadas nos espaços do currículo.

2.7 O CURRÍCULO NA AÇÃO

O valor do currículo na qual se realiza, quando sua prática poderá efetivar ou não as suas intenções pedagógicas. É em sua execução que as projeções do currículo assumirão os “pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionada pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem.” (SACRISTÁN, 2017, p. 202).

Ainda em Sacristán (2017), fica entendido que é na estrutura prática que as variáveis determinantes do currículo, assim como seus parâmetros institucionais organizativos e parâmetros metodológicos se concretizam. Através da prática, as experimentações curriculares se expressam em ideias, valores e ações didáticas nos ambientes escolares.

Nesse mesmo contexto, Chevallard (2013) expõe a relação entre o conhecimento acadêmico e o processo de escolarização. Tratando dessa temática, esse autor propõe em seus escritos a noção de Transposição Didática. Sua tese nega o binarismo professor – aluno por meio da defesa de uma complexa didática entre professor-ensino-conhecimento ensinado. De maneira sintetizada, o professor pode ser compreendido como um mecanismo em sala, transpositor didático, que lecionará o que é selecionado pela ciência acadêmica.

Se buscarmos ações de diálogo entre o transpositor didático e o dispositivo pedagógico, poderemos verificar que há tensões entre o conhecimento selecionado e os saberes não reconhecidos pelo currículo. Nessa realidade, há que se ter em vista que o conhecimento acadêmico, segundo Chevallard (2013), é transferido para as escolas em materiais didatizados e que dialogam como senso comum (educação básica). Entretanto, em sala de aula, Bernstein (2003) define o educador como um condutor, um dispositivo pedagógico, que traz para a sala de aula uma diversidade de saberes e componentes que serão entregues aos educandos juntos aos conhecimentos considerados válidos.

Essa ação mostra que, apesar do processo escolar ser algo regulado por padrões metodológicos, para Sacristán (2017) a dinâmica da sala de aula é muito fluida e imprevisível. Esse dinamismo pode ser percebido e de certa maneira organizado, objetivado e racionalizado através da elaboração de conteúdos e atividades que conduzirão a prática em sala de aula. Estas podem ser vistas como um plano interno com estrutura e configuração que fomentem tarefas a serem elaboradas pelo corpo estudantil. As tarefas fazem parte de uma espécie de produto final para que as teorizações expostas pelo currículo se fixem em experiências, transformando fatores teóricos em produções com significado aos agentes que delas participam. Em Sacristán (2017), o conceito de tarefa faz referência ao modo como um determinado processamento de informações, estruturado e aplicado em um determinado ambiente, resultará em experiências cognitivas na prática. Por essa razão,

As tarefas escolares, como atividades formais que preencham o currículo de significados, na prática têm um fim, são operações estruturadas para uma meta, definindo um espaço problemático e uma série de condições e de recursos para buscar o objetivo, de modo que uma é a tarefa que dá finalidade à atividade. (SACRISTÁN, 2017, p. 211).

É durante a execução dessas determinações curriculares que as experiências são apresentadas em significados. Se buscarmos aulas realizadas a partir do componente curricular de linguagens, uma grande área que envolve os códigos da língua estrangeira, artes, literatura, português e educação física, a formalização de atividades em tarefas deve acontecer de maneira

a explorar habilidades e competências propostas pelo objetivo curricular oferecido para aquele nível ou ciclo.

A execução curricular, sua ação, é realizada em um ambiente diversificado e plural. Diante dessa circunstância, sua abordagem é feita pela comunicação docente/discente, a qual produz distintos significados e símbolos. “O conteúdo cultural curricular, os meios com os quais se realiza, a organização dentro da qual está inserida [...] não têm valor por si mesmas sem analisar o significado e as dimensões dessas ações” (SACRISTÁN, 2017, p. 207). Em vista disso, “nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações.” (ARROYO, 2013, p. 16).

Consequentemente, Arroyo (2017) afirma que as vivências e experiências são saberes que devem ser reconhecidos, sendo eles objetos de pesquisa, análises e leituras, que precisam ser introduzidos nas temáticas dos currículos, pois na práxis do cotidiano escolar essas ações estão presentes.

Para Viana (2014), as experimentações produzidas pelas conversas, sorrisos, troca de afetos e indisciplinas são, na maioria das vezes, mensagens e representações das experiências, identidades e culturas dos estudantes em sua diversidade. É nesses momentos que as vivências se constituem como formas de aprendizagens, ou seja, a socialização produz práticas pedagógicas, entretanto “no que se refere às propostas curriculares há uma tendência em privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outros.” (VIANA, 2014, p. 252).

Nesta dissertação, analisamos o quanto um movimento de educação popular, via cursinhos populares, ressignifica os saberes curriculares, buscando incorporar experiências sociais que reorientam as práticas curriculares. Arroyo (2013) nos indica que as juventudes escolares não ignoram as práxis sociais e culturais, pois contextualizam no cotidiano escolar as “culturas de rua”, conectando os significados dessa cultura às práticas em sala. A garantia da efetivação de uma educação emancipadora “[...] passa pela capacidade de conhecer e valorizar a pluralidade de experiências e significados”. (ARROYO, 2014, p. 215). Sendo o conhecimento um processo contínuo, o currículo na ação deve atuar no sentido de criar dispositivos para preparar seus sujeitos aos processos criativos, democráticos e solidários.

3. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS SABERES MARGINALIZADOS

Com a intenção de tratar sobre a educação popular e toda a complexidade que envolve sua definição e atuação, procuramos apresentar algumas análises e entendimentos acerca desse campo. Desta forma, será apresentada uma síntese dos conceitos que estão implicados nesse movimento e também de seus objetivos. Para isso, tomaremos como referências teóricas autores alinhados à Nova Sociologia da Educação e a Pedagogia Progressista¹¹. Entre os estudiosos que adotaremos, inclui-se Paulo Freire, o qual, na visão de muitos pesquisadores, foi um dos precursores da educação popular.

No entendimento do pensador, a educação popular se apresenta nas práticas sociais que formam em seus movimentos processos contra hegemônicos, se organizam na crítica à ordem social vigente. Seus sujeitos segmentos das bases sociais emergentes, sendo suas produções feitas de maneira coletiva através da transmissão de valores identitários, símbolos e produções culturais. Nesse sentido Freire (2014, p.109) diz:

“É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”.

3.1 MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

O primeiro momento da terminologia “Educação Popular” é entendido como forma de escolarização para as massas, ou seja, uma “elite” intelectual serviria de intérprete aos populares na tomada de consciência, no desenvolvimento social e independência nacional. Assim, em suas origens, a EP ainda estava distante da proposta que mais a caracterizaria, conforme Fávero (2013), ou seja, os movimentos sociais como o principal local de atuação da Educação Popular, com foco na conscientização das classes silenciadas e/ou marginalizadas pelo sistema político-econômico.

Entretanto, neste primeiro momento, a EP (Educação Popular) acontece pela Educação de Jovens e Adultos, uma extensão do ensino primário. Para Giroux (2011), se o conceito da alfabetização se alicerça num projeto ético e político, podendo criar possibilidades para uma

¹¹ Pedagogia progressista é um termo utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/pedagogia-progressista/35823> Acesso em: 01 fev. 2022.

pré-condição de emancipação e liberdade, antagonicamente pode fazer parte de aspirações conservadoras que silenciam e atuam de maneira excludente. Em seus apontamentos, mostra que analfabetismo não é a incapacidade de ler e escrever, mas antes um indicador de distanciamentos sociais e privações culturais, sendo que as tendências educacionais contemporâneas despojam a educação das obrigações éticas e políticas, afastando da pedagogia o pensamento crítico e também impedindo o desenvolvimento de uma política emancipadora. Em seu entendimento, “A acusação é de que as escolas distribuem desigualmente determinadas habilidades e formas de conhecimento de modo a beneficiar alunos da classe média em prejuízo dos de classe trabalhadora ou minoria” (GIROUX, 2011, p. 39).

É nesse alicerce do conservadorismo que Adorno (1995) reflete sobre a seleção dos problemas pedagógicos, entre eles os mecanismos de controle, que são práticas dos currículos no processo do ensino aprendizagem. Esse pesquisador entende que a sociedade deve ser livre, entretanto a liberdade se encontra determinada na ausência de liberdade da sociedade. O autor apresenta escritos sobre as barreiras perpetuadas pela escolarização em relação às desigualdades entre classes e os mecanismos de controle que são práticas das políticas pedagógicas e estão presentes no currículo escolar, entende que a ciência se torna casta com produções que não conduzem ao esclarecimento.

Nesse sentido, Bourdieu (2011) disserta sobre o processo de escolarização. Para ele, o sistema educacional perpetua as desigualdades, pois as instituições educacionais evitam levar as desigualdades dos saberes ao sistema escolar. Essas mesmas instituições também definem quais os tipos de equidades serão propostos pelo currículo. Na visão desse sociólogo francês, a escolarização ignora os contrastes entre as diferentes classes sociais.

O fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitira todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual (BOURDIEU, 2011, p. 53).

Para Freire (2014), nessa realidade, o currículo toma como base a situação opressora, não reconhecendo a busca pelo ser-mais. No processo de libertação pelo conhecimento, os marginalizados pelo sistema escolar são condicionados a acreditarem na sua “incapacidade” e entendem que é o “doutor” quem deve se escutado: “Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos” (FREIRE, 2014, p. 87).

Por consequência, as experiências não reconhecidas excluem saberes. Arroyo (2017) alerta que a produção do conhecimento é distanciada das práticas sociais. Nesse sentido, ocorre uma separação entre o conhecimento científico e os saberes marginais, os saberes são polarizados e sua prática produtiva conduz à hierarquização do que será válido no processo histórico.

Sendo assim, os entendimentos cientificistas utilizados para fundamentar as instituições de educação entendem que boa educação é aquela que produz resultados (aferidora de resultados avaliativos) e qualificadora para o desenvolvimento da produção social na adequação de bens e capital. Nesse sistema estruturado, em segundo plano, são postas as questões ambientais, de sustentabilidade, de saúde, do bem-estar social etc. Sobre essa realidade, Freire assevera que “Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 2014, p. 84).

Educação Popular, Pedagogia Social, Educação Ambiental, Educação Para Paz, Educação e direitos Humanos são temas transversais ao currículo escolar, ou seja, na ordem atual não são avaliados ou contemplados como saberes de primeira importância no processo de escolarização, são deixados em segundo plano. E ainda, quando considerados, nem sempre são apresentados em perspectiva emancipadora, crítica e valorizadora dos saberes populares, tal qual o projeto de EP elaborado em torno dos movimentos sociais.

A proposta educacional dos grupos ligados aos Movimentos de Educação Popular posiciona-se contra esse sistema excludente, enquanto acadêmicos ligados aos coletivos populares trabalham por uma educação que projete atos de conscientização e emancipação social. De maneira antagônica, agentes sociais representantes da ordem capitalista propõem um currículo pautado no mecanicismo.

É na resistência aos engessamentos produzidos pelo conservadorismo pedagógico que surgem agentes contrários aos silenciamentos, emergem e buscam através do diálogo formas alternativas ao que é imposto. Desse modo, “O quadro de resistência não pode ser confundido com resignação ou passividade. Ao contrário, precisa ser elaborado com as pedagogias da indignação, do compromisso, da esperança e da construção de sonhos possíveis” (PONTUAL, 2019, P. 160).

O processo da EP surge como contracultura e formas alternativas ao sistema de produção social, cultural e econômico. De acordo com Pini e Goes (2014), a educação popular e os educadores populares constroem suas pautas partindo dos valores democráticos, valorizam a dialogicidade, horizontalidade e promoção da autonomia. Adotam a concepção de Freire de ação-reflexão-ação.

A educação popular dentro dos movimentos sociais, segundo Fávero (2013), apresenta as primeiras discussões sobre a educação voltada para os excluídos. Originalmente as reflexões do movimento educacional popular foram voltadas para os mocambos (comunidades periféricas), pautando-se pela indagação de como as pessoas que estavam naquela situação poderiam transpassar o “ser colonial para o ser nacional”. A ideia fundamental de todo esse processo de reflexão é o entendimento de que a emersão só se dá pela conscientização e participação nas decisões do que é público. Os Fundamentos de Fávero foram construídos a partir do relatório da 3º Comissão do Seminário Regional de Pernambuco (1958).

Em termos de método, propunha, de um lado, a criação de uma nova mentalidade do educador e, de outro, a renovação dos processos educativos, substituindo o discurso pela discussão, utilizando técnicas de educação de grupos, aproveitando o cinema, a dramatização, o rádio, a imprensa, etc. (FÁVERO, 2013, p. 50).

Esse relatório ganha concretude em 1960. Em seus eixos centrais, suas propostas são chamadas de Educação Popular, a qual consiste num processo educativo e dialógico da população excluída ou pobre.

Esse projeto é ampliado pelo programa de extensão da Universidade de Pernambuco, “um projeto de educação de adultos, que culminaria em uma universidade popular, pensada desde o Movimento Cultura Popular (MCP) e ampliada no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade de Recife [...]. Revela-se na experiência de Angicos” (FÁVARO, 2013, p.51).

Entre as principais experiências de educação popular no Brasil no início dos anos 1960, pode-se citar: Movimento de Cultura Popular (Recife); Campanha Pé no Chão (Natal); Movimento de Educação de Base (Norte e Centro-Oeste); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE); Sistema de Alfabetização de Paulo Freire (Angicos e Rio Grande do Norte); Campanha de Educação Popular (CEPLAR/Paraíba) e Ligas Camponesas.

O processo educativo é algo multidimensional, pode ser examinado sob perspectivas diversas. E as práticas da “educação popular” têm sido estudadas sob ângulos diferentes: sob o ponto de vista de seus resultados estritamente pedagógicos, de suas possíveis repercussões na economia, dos métodos pedagógicos, utilizados etc. mas, sem dúvida alguma, é o campo da política que se esclarecem as suas determinações mais significativas (BEISIEGEL, 1979, p.90).

O ‘Movimento de Educação Popular’ se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o ‘poder popular’ (PALUDO, 2015, p. 226).

Sob o mesmo ponto de vista, Campos (2021) defende práticas pedagógicas que apontem

valores humanistas no processo de alfabetização. Num sentido mais amplo, essas práticas reconheceriam leituras e escritas transversais, tais como: gênero, aspectos culturais e etnográficos, debates sociais e político-econômicos, além de temas relacionados ao meio-ambiente e sustentabilidade. Somente assim, por meio da democratização dos saberes, as camadas populares receberão um propósito crítico-reflexivo, pois

A apropriação da linguagem é um processo contínuo, por meio de interações dialógicas entre educadores e educando [...]. Essa aprendizagem não ocorre por meio de discursos vazios, posto que se trata de uma vivência diária de participação coletiva (CAMPOS, 2021, p. 92).

Fávero (2013, p. 52), apresenta como fundamentais os seguintes pensamentos de Freire sobre os movimentos sociais:

- a) são portadores de rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade;
- b) são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente;
- c) são, ao mesmo tempo, portadores de uma preocupação que seria essencial, de caráter universal, que seria a busca pela humanização;
- d) são lugares da constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz sua palavra;
- e) indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica para uma antropológica, o que antecipa, em Paulo Freire, a discussão sobre centralidade da cultura e a valorização das diferenças.

Desta maneira, os movimentos sociais se fazem escolas da vida, locais de reflexão e estratégias de lutas, uma educação que inova a própria educação. Em vista disso, o pensamento de Freire pode ser considerado uma presença orgânica nos Movimentos Sociais.

3.2 EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS QUE PERMEIAM O TERMO

Machado e Silva (2013) expressam seu olhar, registrando que, na década de 1960, como apresentado acima, o termo Educação Popular adquire outro significado. Nesse período, grupos emergentes assumem a preocupação com a participação das massas nos meios políticos, partindo de uma conscientização da realidade, uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

No contexto dessas transformações, a intenção era disputar e ocupar os aparelhos de poder para elaboração de um novo modelo curricular. Sendo que Brandão (2002) capta a

resistência das escolas formais trabalharem a figura de Paulo Freire, desta maneira, as ideias de Freire são direcionadas aos excluídos da “pátria”.

O movimento da Educação Popular admite as produções populares para o desenvolvimento dos setores marginalizados, uma verdadeira crítica às desigualdades de classe, à miséria e violências urbana e do campo. Sua pedagogia produz uma alternativa política de libertação, sendo suas práticas desenvolvidas em centros populares de cultura. Uma compreensão fundamental do movimento de EP é que a educação nunca foi neutra, e que ela pode e deve ser voltada para um entendimento crítico da sociedade capitalista.

Instalando-se dentro e fora das universidades, a proposta pedagógica é composta por estudantes secundaristas, educadores universitários e não universitários unidos aos artistas, militantes e intelectuais de linha progressista.

Nesse contexto, Arroyo (2003) sugere ampliação e maior acesso à escola pública, uma vez que a educação pública gratuita e popular foi idealizada pelos próprios movimentos sociais que atuaram como agentes pedagógicos, educadores populares ou pedagogias em movimento. Para esses reformadores, qualquer espaço é local de debate, pois são neles que ocorrem a reeducação e a conscientização das classes populares.

Os princípios da Educação Popular apresentam-se na resistência, na reconfiguração das identidades e no debate de paradigmas, bem como nos atos políticos em desacordo a um cientificismo que exclui e determina políticas de competição. Segundo Carrilo (2013, p16),

Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade). Na educação popular, como prática social e política.

De modo geral, o Movimento de Educação Popular entende que atos de resistências que promovam a inserção dos excluídos são determinantes, pois seu principal objetivo é a inclusão de todos os saberes. “Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo” (FREIRE, 2014, p. 29).

Diferente da educação formal que age em acordo as políticas curriculares, a educação popular é caracterizada por estar sempre em movimento, é livre de princípios racionalizados em dogmatizações teóricas, pois se trata da reinvenção e luta pela ocupação dos espaços das

instituições públicas. Os principais rostos desse movimento são sujeitos periféricos, urbanos e camponeses, além dos indivíduos silenciados pelos aparelhos formais do poder.

As denúncias feitas por Freire aproximaram visões de denúncia das distorções do sistema social e escolar estruturado, havendo em comum entre elas a consciência pela investigação. Desta forma, Coletivos Sociais descobrem-se investigadores da realidade com o potencial de descodificar a reificação em que estão submersos. Por essa via, “O tipo de pedagogia crítica que aqui se propõe preocupa-se fundamentalmente com a experiência do aluno; ela tem como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos” (FREIRE, 2011, p. 65).

A valorização do conhecimento popular como diretriz cultural e pedagógica pelo modelo freiriano conduz “à consciência do direito a saber mais de si mesmo, de sua história, de seu SER NO MUNDO, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações do trabalho, de poder” (ARROYO, 2014, p. 159).

Pode-se dizer que o movimento de educação popular não pretende imitar ou reproduzir o modelo hegemônico. O potencial desse movimento expressa-se nas artes, na economia solidária, em festas populares, universidades, centros de educação popular, associações de bairros, coletivos e movimentos sociais.

Enquanto a educação formal restringe-se em ciclos, estruturas de currículo, disciplinas e carga horária, os fundamentos da EP apoiam-se no diálogo, em projetos sociais, propostas solidárias e nas ações políticas que lutam contra a exclusão das comunidades periféricas.

No contexto das lutas empreendidas pela EP, situa-se a crítica feita por Arroyo (2014) que, em seus escritos, apresenta o agravo das tensões com a chegada do jovens-adultos populares trabalhadores nas escolas, uma vez que o ensino médio, conforme está estruturado no modelo educacional hegemônico, centra-se quase que exclusivamente na preparação para o trabalho segmentado, ou seja, para o mercado de trabalho explorador. Para poucos estudantes, há a possibilidade do trabalho intelectual, gestor, que os aloquem nas universidades.

Conforme o apontamento de Gruppo (2018), as classes populares e sua juventude, na maioria das vezes, já fazem experimentações de responsabilidades da vida adulta, tais como trabalho, ajuda doméstica, gravidez etc. As dificuldades e invisibilidade tornam os jovens das camadas populares os mais atingidos pelas instabilidades sociais.

Apesar de pouco reconhecida pelas instituições hegemônicas, a EP está presente e disputando espaços em importantes localidades, como: academias, literaturas, teatros, artes, escolas, instituições públicas etc.

Como dito, a EP se pauta pela concepção freiriana da ação – reflexão, no entendimento de Freire (2014), indivíduos que passam por situações limites se transformam, transcendem a uma nova etapa de conscientização e se (re)descobrem numa verdadeira ação de ser mais no mundo em que vivem.

A Educação Popular, com seus diversos agentes e seguimentos, tem uma preocupação maior: a formação contra hegemônica. Desse modo, busca criar e elaborar projetos para reflexão e diálogo de sua própria experiência, agindo como aportes à sua pedagogia. Por essa razão, “A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75).

Apesar dos conservadorismos nos ambientes formais, as mudanças nos paradigmas e marcos culturais são visíveis. Esse fato se dá pela ocorrência de movimentações dos coletivos sociais. Esses grupos, que durante muito tempo foram silenciados, de maneira subjetiva, mudam suas práticas como indivíduos sócio-políticos, pois produzem novos significados em áreas antes negadas. Essa nova leitura e compreensão produzem novos espaços de fala. Dessa maneira, a EP privilegia o conjunto social e experiências de vida como ferramenta fundamental para releitura e renovação de referências. Busca por atores/autores alternativos aos aparelhos de poder, pois visa a ocupação de locais negligenciados. Sendo assim, a EP contraria formações disciplinadoras sectárias e de obediência, pois reconhece o potencial da experiência vivida. Dentre as principais forças desse movimento, está o potencial que ele apresenta para a ressignificação da instrumentalização para o consumo, um dos eixos principais do modelo hegemônico.

É no caráter histórico, contextual e político que estão localizados os movimentos sociais de educação popular. Eles caminham juntos à memória, às experiências educativas, aos significados e símbolos dos excluídos. Desse modo, pode-se designar alguns sentidos à educação popular: distribuição social dos conhecimentos; democratização do saber escolar e a universalização do acesso; movimentações e interpretações às restrições sociais e desmarginalização intelectual dos saberes populares. Com esses eixos, “A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75).

Caracterizada por ser parte do pensamento crítico, esse modelo do conhecimento é utilizado em práticas e projetos contra hegemônicos, de resistência sendo uma ferramenta coletiva nos espaços negligenciados aos marginalizados. Os coletivos que compõem a EP são protagonistas e críticos da ordem social dominante, contribuem para que setores marginais

sejam sujeitos de transformação, condutores de atos contrários ao individualismo, às exclusões e atos não sustentáveis.

Entre os sujeitos caracterizados como educadores populares estão: camponeses, indígenas, dirigentes e integrantes dos grupos de bases, movimentos feministas, comunidades LGBTQIA+, jovens e adultos e grupos que fazem parte desses setores. Nas palavras de Carrillo (2013, p. 23), “A educação popular se interessa em trabalhar com pessoas na medida em que fazem parte de processos mais coletivos, no melhor dos casos, de organizações de bases ou redes”.

A intencionalidade formativa dessa pedagogia coletiva pode ampliar as potencialidades dos sujeitos, tornando-os protagonistas de sua própria história, criando e elaborando projetos para sua devida reflexão. Para Pontual (2019), a EP é um diálogo com a experiência coletiva que se torna aporte ao raciocínio dos sujeitos pedagógicos nos coletivos sociais, ou seja, uma metodologia que é válida não apenas para escolas, mas para o espaço público.

Para a superação das condições dos territórios desprovidos de direitos, é importante que os movimentos sociais e organizações/coletivos busquem alianças nos territórios e nas cidades com outros atores sociais dispostos a lutar, construindo redes de resistência e por direitos (PONTUAL, 2019, p. 161).

As práticas oriundas da educação popular colocam em pauta o antagonismo entre o individual e o social, pois seus coletivos não são considerados meros atores, mas sim sujeitos transformadores. Apesar da riqueza pedagógica e de produções reflexivas acerca do tema, o que nos é oferecido pela cultura curricular são abordagens transversais, saberes reconhecidos pela pedagogia, mas negligenciados pela formalização do currículo escolar. Para Freire (2014), os currículos que negam os valores populares auxiliam a opressão, na qual a “falsa generosidade” faz a manutenção da ordem social. Para isso, aqueles que são oprimidos ou semiformados “hospedaram” a crença de que o sistema em que vivem é democrático e nele as garantias das liberdades são vigentes. “Se a conscientização põe em discussão esse *status quo*, ameaça então a liberdade.” (FREIRE, 2014, p. 33)

Assim, apesar de entendida como atividade de formação e transmissão de valores, a pauta não é formalizada como conhecimento. Segundo Boom (1990), citado por Carrillo (2013), a educação popular produz um saber disperso, fragmentado e, em muitos casos, marginalizado. Entretanto, seus sujeitos são agentes transformadores no processo histórico e podem se tornar conscientes dos atos cognitivos por eles produzidos.

Os projetos institucionais hegemônicos que fomentam os currículos educacionais estimulam o eficientismo, racionalidade, individualismo e competição. O pressuposto fundamental dessa pedagogia dominante é o de que somente têm validade os conhecimentos validados pela academia em axiomas ou disciplinas e, através desses conhecimentos sacramentados, é que deve se dar o processo de seleção por “mérito”. Em sentido contrário, a educação popular busca alternativas a esse processo, o qual, no entendimento dos autores que estamos abordando, consiste numa forma intencionalmente arquitetada de manutenção de um sistema social e escolar excludente.

Para alcançar seus objetivos de reforma, transformação e empoderamento dos excluídos pelo sistema hegemônico, os movimentos da EP organiza-se em vários segmentos, entre eles os movimentos de educação de cursinhos gratuitos ou cursinhos populares, todavia, todos as vertentes da EP lidam com as marginalizações impostas pelos sistemas cultural, político e econômico. A luta dos cursinhos populares está voltada para os jovens periféricos, de comunidades LGBTQIA+, dos movimentos feministas, de movimentos camponeses etc. Um dos modos de atuação da EP é por meio de cursinhos preparatórios para processos seletivos as Instituições de Ensino Superior (IES), visando a ocupação dessas instituições por jovens dos grupos que se quer marginalizar.

Para além da ocupação via processo seletivo, os cursinhos populares buscam promover ações de permanência destes jovens nas IES. Sendo assim, pode-se compreender os cursinhos populares da mesma forma como Arroyo (2003) entende os coletivos sociais, ou seja, que são motivados pelas carências, articulam-se e reivindicam acessos básicos, lutando contra a mecânica do isolamento silenciamento e opressão.

3.3 UMA RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: O CONTEXTO DOS CURSINHOS POPULARES

Nesta seção será proposta uma análise dos cursinhos populares como movimentos sociais de educação popular. Sendo assim, além de pautarmos as questões que dificultam às classes populares acessarem e serem aprovados nos processos seletivos de graduação, apontaremos as propostas pedagógicas que são trabalhadas nos núcleos (locais de funcionamento dos cursinhos), suas formas de conscientização e resistência contra hegemônica. Antes, trataremos dos mecanismos de seleção de classe nos sistemas de ensino e exames de acesso à educação superior.

Os cursinhos populares mostram sua importância ao potencializar todos os espaços da escola, além da luta para inserção dos educandos na educação superior, produzem a troca de experiências aos que não conseguem passar pelo pleito dos processos seletivos. Com o intuito do reconhecimento aos excluídos, os cursinhos populares abrem o convite a esses personagens que se fazem produtores de uma nova experiência: “lidar com o processo de seleção/exclusão”. Nesse cenário, ocorre a diferenciação dos cursinhos pré-universitários que direcionam suas pautas somente ao processo seletivo dos cursinhos populares que atuam para além do processo seletivo, ou seja, para emancipação das consciências que fazem parte de seus projetos.

Consequentemente, os cursinhos populares que constroem o conhecimento a partir dos silenciamentos, tornam-se organismos da própria educação popular e corroboram com uma luta a favor da democratização do conhecimento e também dos espaços que o produz. Esse enfrentamento tem como propósito a mudança do sistema educacional, pois, divergindo da ideia de mérito e competição, disputam espaços no “latifúndio do saber”. Junto aos estudantes, aprovados ou não nos processos de seleção, estruturam seus alicerces e constroem seu corpo de educadores, expandindo-se de maneira qualitativa e também de forma quantitativa.

Com esse propósito, os cursinhos populares que se edificam junto à educação popular e reescrevem suas narrativas conduzindo seus sujeitos ao protagonismo, mostrando que diferentes formas de resistências devem ocupar espaços e símbolos identitários negligenciados aos populares. Essa disputa causa rupturas superestruturais no sistema de ensino e na produção do conhecimento científico e essas inquietações contra as barreiras impostas pelo sistema de seleção e exclusão conduzem os educandos dos cursinhos populares a um movimento de apoio e luta em favor dos saberes periféricos e da educação popular.

3.4 EXCLUSÃO E SELEÇÃO

Os Cursinhos Populares têm uma grande impulsão na década de 1990. O principal foco desses coletivos ou núcleos é ocupar espaços e romper barreiras classistas. Segundo Kato (2011), alguns espaços são restritos a uma fração social, incluindo-se aí tradicionalmente a educação superior. Nesse sentido, a proposta dos cursinhos populares basicamente é a ocupação de “territórios”, ou seja, universidades e programas de financiamentos estudantis. O referido autor disserta ainda que aparelhos superestruturais de poder objetivam manter a ordem social vigente, preservando o modelo hegemônico. Em suas palavras, “essas disposições regradas geram condutas regulares que mantêm uma posição, um comportamento social fundamental à reprodução das superestruturas do sistema de produção” (KATO, 2011, p. 7).

Bourdieu (2011) aponta mecanismos produzidos pelos sistemas educacionais que favorecem a reprodução cultural. De acordo com ele, esses mecanismos excluem parcela da sociedade e selecionam aqueles que possuem melhores condições para acúmulo de capital cultural, que são justamente aqueles que trazem capital cultural já acumulado por suas famílias. Essa dinâmica contribui para a manutenção das relações sociais entre dominantes e dominados, ainda que de forma indireta, na forma da valorização do capital cultural trazido pelos filhos das classes média e alta.

Arroyo (2003) chama atenção também para as relações de produção; percebe os vínculos entre educação e trabalho, apontando que os sistemas escolares são determinados por aquelas relações de produção. Desse modo, o caráter formativo se faz dentro de uma formação-deformação, ou seja, essas relações fazem parte das relações de produção capitalista.

Essa formação curricular alicerça-se num projeto político. Para Giroux (2011), é uma proposta de manutenção da hegemonia cultural do currículo, uma forma de ampliar as relações de controle das classes dominantes. De acordo com esse pensador, “A linguagem dominante, neste caso, estrutura e regulamenta não só o que deve ser ensinado, mas também o que deve ser ensinado e avaliado” (GIROUX, 2011, p. 55). Nesse sentido, “Práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições, minam a educação democrática na sala de aula. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza” (HOOKS, 2019, p. 201).

A lógica do sistema educacional conduz o discente a uma nova etapa seletiva, após o término da Educação Básica, quando vem a preparação para os exames seletivos tais como Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. Neste contexto, aparecem os cursinhos pré-vestibulares pagos. Com isso, instala-se um “ciclo” que, em tese, oferece ao educando maiores chances nos processos seletivos.

A base para seleção dos estudantes “aptos” ao ensino superior consiste do ideário de aptidões naturais e a meritocracia. São os critérios de mérito e biopsicológicos que legitimam as diferenças e hierarquias sociais. A partir da naturalização da seleção, idealizam-se os processos seletivos, consistindo de estratégia velada de reprodução das elites (MENDES, 2012, p. 4).

O sucateamento da educação pública abre espaços para uma mercantilização dos cursinhos pré-vestibulares, condiciona o estudante a frequentar pelo menos mais um ano de curso preparatório para processos seletivos: “naturalizou-se que, para ingressar na universidade, além da conclusão do ensino médio formal, o aluno teria que passar por uma preparação mais intensiva, oferecida pelos cursinhos comerciais” (ARAGÃO *et al*, 2015, p. 87).

Campos (2021) reconhece a necessidade da cultura e da educação das camadas populares com um propósito crítico-reflexivo que conscientize e torne visível as contradições sociais. Nesse contexto, a leitura e escrita devem ser associadas às realidades, sentimentos e localidades, problematizando o ensino “cartilhesco” e mecanicista. No esteio dessa análise, é importante que se leve em consideração que na educação brasileira predomina uma metodologia de transmissão e memorização. O que se verifica é que “tradicionalmente, a linguagem formal é concebida como única válida, sem lugar para variantes que estão presentes na linguagem popular” (CAMPOS, 2021, p.88). Tais mecanismos – que valorizam a memorização e a linguagem formal – reforçam o caráter seletivo e classista dos exames seletivos para a educação superior.

O acesso às universidades públicas e as relações com o ensino básico público devem ser palco de discussões. Nessas e por essas modalidades de ensino, tais como estão estruturadas, ocorre um reforço da distância entre as classes sociais. Freire (2014) salienta o contexto da ação antidialógica e a manipulação das massas pela conformação alienante, pois, pela dominação, o poder hegemônico mantém o *status quo*, objetivo dos aparelhos de poder.

3.5 CURSINHOS POPULARES, UMA ALTERNATIVA DE LUTA

É nesse contexto que os cursinhos populares surgem, em geral localizados em regiões urbanas periféricas, onde desenvolvem propostas alternativas ao sucateamento estrutural sofrido pela educação pública, além de apresentar novas perspectivas no processo do ensinar e aprender. Quando seguem as trilhas apontadas por Freire (2014), os cursinhos populares conscientizam seus integrantes da situação vivida e, partindo desta situação-limite, apresentam às consciências novas perspectivas, aquelas ainda não vividas. Através de temáticas ou temas-geradores, reiniciam o processo de conscientização e desenvolvem o pensamento crítico de seus integrantes com a intenção de proporcionar uma nova compreensão da realidade. Cursinhos populares, considerados movimentos sociais de educação, representam uma alternativa para acesso e inserção cultural, política e econômica.

Gropo, Oliveira e Oliveira (2020) apresentam entre os principais idealizadores dos cursinhos populares, os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's), Diretórios Acadêmicos (DA's), Grêmios Estudantis, Movimentos Sociais, Sindicatos, Pastorais, associações de moradores, organizações não governamentais etc. Para eles, a reflexão sobre as práticas exigidas em vestibulares tradicionais faz com que os cursinhos populares sejam considerados como provocadores do debate político.

Oliveira (2006) entende a consolidação dos pré-vestibulares populares como uma forma de expansão das oportunidades escolares para as “massas”; ao mesmo tempo, esse autor também destaca as dificuldades de acesso das camadas populares às universidades públicas. Para ele, essas instituições “representam um grupo social que antagoniza com o modelo meritocrático representado por um exame de mediação padronizado, historicamente representado pelo exame vestibular” (MENDES, 2008, p. 12).

Para Groppo, Oliverira e Oliverira (2020), a juventude das camadas populares utiliza os cursinhos populares como alternativa ao modelo hegemônico de acesso à educação superior, via cursinhos comerciais. Desta maneira, esses coletivos propõem “outras pedagogias a outros sujeitos” vindos de classes marginalizadas. Além do mais, Groppo (2018) salienta que as classes populares, em sua maioria, durante a juventude já fazem experimentações da realidade e responsabilidades da vida adulta, tais como trabalho, gravidez, ajuda doméstica etc.

Arroyo (2017) enfatiza que toda experiência social produz conhecimento. Entretanto, o conhecimento pode se tornar distanciado das práticas sociais quando ocorre uma hierarquização entre o conhecimento científico e os saberes populares, ou seja, o conhecimento é polarizado e sua prática conduz à desigualdade. Assim, ocorre uma verdadeira divisão entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que o consomem.

Lutando contra esse sistema, os cursinhos populares ensinam a transgredir. Na visão de Hooks (2013), a infância e juventude produzem inquietações que fogem às regras da vida adulta. Para tal, o reconhecimento das experiências vividas e o pensamento crítico devem produzir escritas e leituras contra o modelo hegemônico. Isso porque, “se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para produção de uma teoria [...], é porque constitui a base de nossa teorização” (HOOKS, 2013, p. 97).

O trabalho feito nos coletivos dos cursinhos populares é justamente a luta pela democratização do acesso às Instituições de Educação Superior (IES). Segundo Pontual (2019), devemos elaborar pedagogias da indignação, esperança e construção das sabedorias que devam ser reconhecidas nas práticas do cotidiano e que não submetam ou silenciem seus atores. Sendo assim, “Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e futuro” (ARROYO, 2003, p. 37).

Diante das novas pedagogias apresentadas pelos cursinhos populares, os voluntários que atuam nos núcleos como educadores também passam por um processo de formação. Aragão *et al.* (2015) indica que os educadores populares devem ter formação política sólida e

conhecimento da realidade dos oprimidos e lutar por avanços nas demandas dos marginalizados.

Além disso, esses atores devem contribuir para a elaboração de propostas de aproximação com os educandos, procurando oferecer aos jovens consciência de classe, entendendo que, “não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 112).

Da perspectiva filosofia ético-política defendida pelos cursinhos populares, o processo de seleção para o ensino superior precisa ser revisto. Para isso, o currículo escolar deve reconhecer as produções populares. Nesse contexto, os cursinhos alternativos superam as aulas engessadas da realidade do currículo escolar. Através de suas aulas, são expostos e trabalhados os mecanismos de conscientização acerca das contradições sociais, conduzindo seus sujeitos a uma concepção política progressista.: “Os cursinhos populares, considerados enquanto movimentos sociais de educação, representa um grupo social que antagoniza com o modelo meritocrático representado por um exame de mediação padronizado.” (MENDES, 2012, p. 12). Ou, segundo Arroyo (2018, p. 211), “Ocupar os espaços, os territórios, as instituições como escolas, universidades, “os latifúndios do saber” é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento e da existência”. (ARROYO, 2018, p. 211).

Na perspectiva de Adorno (1995), as instituições cerceiam a emancipação, a sociedade e a cultura econômica produzem desigualdades entre as classes. O papel da educação não é negar tais barreiras, mas oferecer o conhecimento e esclarecimento para superar as barreiras classistas.

Desta maneira, Abulquerque, Dias e Silva (2015) entendem que, os cursinhos populares alinhados aos movimentos sociais de educação popular enfrentam os efeitos nocivos da exploração e desigualdade da sociedade capitalista. Nesse sentido, suas práticas pedagógicas visam à expansão das capacidades do indivíduo, criticando o sistema econômico hegemônico que, para além dessa exploração, degrada o meio ambiente e nega a efetividade dos direitos dos populares.

Mediante o exposto, Hooks (2013) compreende que os trabalhos produzidos por grupos marginalizados com escrita acessível às massas são frequentemente deslegitimados pelo conhecimento hegemônico. Desafiar e desconstruir o que é perpetuado pelo elitismo passa a ser

um ato revolucionário ao que é imposto como verdade teórica. Sendo assim, as críticas produzidas pelos populares questionam a própria hierarquia do conhecimento.

Um certo tipo de desempenho teórico que só pode ser entendido por um círculo mínimo de pessoas “tenha passado a ser visto como representativo de toda produção crítica passível de ser reconhecida como “teoria” nos círculos acadêmicos (HOOKS, 2013, p. 89).

Fica entendido aqui que os cursinhos populares têm um papel maior que levar seus educandos à aprovação em processos seletivos, já que a proposta pedagógica desse movimento é ampliar as possibilidades da vida e liberdade do pensar.

3.6 CURSINHOS POPULARES COMO COLETIVOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Uma das principais características dos cursinhos populares é seu público, formado pelos marginalizados da sociedade. Desse modo, o corpo discente desse movimento possui baixa renda e é composto majoritariamente por trabalhadores periféricos. Para Silva e Filho (2004) *apud* Mendes (2009, p. 5), os cursinhos populares são:

Uma modalidade de educação popular, pois é voltada especificamente para os setores subalternos da sociedade, ou organizada por esses setores. Esses setores acima referidos são aqueles que pelos dados oficiais estão excluídos ou mais excluídos dos serviços da educação como um todo e da educação superior em especial.

Por sua vez, a equipe docente dos cursinhos populares é formada por alunos de graduação, professores e educadores populares, quase sempre trazendo consigo o voluntariado para o trabalho pedagógico.

Na medida que avançam em seus programas pedagógicos, na preparação para os processos seletivos, ao mesmo tempo os cursinhos populares discutem as dificuldades das categorias mais pobres da sociedade de ocuparem os espaços das Instituições de Educação Superior (IES). Uma das caracterizações que aproximam os cursinhos populares da educação popular são as pautas curriculares que questionam o próprio modelo de ingresso na educação superior.

Na visão de Mendes (2009), o desemprego agravado pelas exigências da qualificação profissional feito pelas indústrias e setor de serviços, tem conduzido alguns seguimentos

populares a formas de resistência que possibilitaram avanços no processo formativo, troca de experiências e criação de núcleos educacionais comunitários e gratuitos.

As propostas e práticas populares no interior dos cursinhos apontam novas possibilidades a seus sujeitos, pois fazem das experiências de vida parte da proposta curricular que se transformam em ações sociais. Nesse sentido, Kato (2011, p.8) destaca que “O contato dos estudantes desses núcleos com os universitários, pós-graduandos e até mesmo docentes das universidades constitui um ambiente rico em vivências e troca de ideias que aproxima o trabalhador da realidade acadêmica”.

Consequentemente, os núcleos ou cursinhos populares caracterizam-se pela resistência ao conteudismo das provas, que se distanciam da trajetória escolar dos estudantes de classes populares. Muitas vezes, esses discentes não consolidaram habilidades e competências exigidas nos vestibulares devido ao sucateamento da educação básica pública.

Em face desse cenário, o desafio dos cursinhos passa a ser uma intermediação entre programações dos vestibulares e a educação crítica proposta pelo projeto pedagógico dos núcleos ligados à educação popular, mantendo assim, uma mediação entre disciplinas, conteúdos e planejamento político social.

Os cursinhos abrem diálogo sobre o próprio sistema de ensino, na defesa de que “o público é o que pertence a todo o povo. A universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem comum” (PANIZZI, 2002, p. 13 *apud* PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 86). Apesar da citação apresentar que as IES públicas deveriam assumir o propósito da “coisa pública”, o acesso a elas ainda é restrito. “Para de fato pertencer ‘a todo o povo’, a universidade deve ser repensada e criar mecanismos de inclusão desses segmentos excluídos de seu ambiente” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 87). Os pesquisadores em epígrafe apontam ainda que as universidades públicas são mantidas pelos trabalhadores, pois são patrimônios públicos.

Todavia, numa flagrante contradição, esses mesmos trabalhadores são excluídos dos espaços universitários que tanto contribuem para sustentar.

No entendimento de Gadotti (2013), a participação de coletivos e organizações não governamentais em políticas públicas ressignificam os princípios da participação popular na construção de metodologias que possam expressar e reconfigurar políticas do reconhecimento desses coletivos e núcleos localizados nas periferias do conhecimento

Os cursinhos populares podem ser considerados também como mais um dos movimentos sociais que lutaram e conquistaram por legislações e políticas afirmativas, em especial as cotas sociais e raciais de acesso às universidades públicas, bem como políticas de

acesso às instituições de educação privadas e, enfim, políticas de permanência na educação superior. Os cursinhos populares participaram ativamente nos debates, contribuindo para a construção de políticas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a recriação do Financiamento Estudantil (FIES), a lei de cotas para a educação superior e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outros.

Tratou-se de um debate difícil, em especial aquele relativo às cotas raciais. Entretanto, na percepção dos movimentos sociais de educação popular via cursinhos populares, “as cotas foram eficientes para aumentar a proporção de estudantes de escolas públicas nas universidades, especialmente nos cursos mais tradicionais, de maior prestígio de elevada concorrência” (SANTOS, 2013 *apud* GUIMARÃES; RIOS, 2014, p. 254). No entendimento de Costa e Gomes (2017), os cursinhos populares ligados a movimentos sociais de educação popular se caracterizam por constituírem e defenderem pedagogias de resistência, o que coaduna com a defesa da inclusão nas universidades públicas de sujeitos populares e a manutenção deles por meio da assistência estudantil e bolsas. Os núcleos dos cursinhos populares, os quais adotam em seus currículos as intencionalidades da educação popular, visam a dialogicidade e resistência a mecanismos que promovam uma hierarquização dos saberes como forma de ingresso nas universidades.

Contrário ao que denominou como educação bancária, Freire (2014) diz que a conscientização promovida pelos sujeitos da educação deve ser uma extensão para a produção dos temas geradores. Esses proporcionam em seus atores uma prática investigativa e, partindo da investigação, passam a entender sua construção histórica e sua situação de ser no mundo.

Tomando como referência investigativa a luta do movimento de pré-vestibulares populares em prol do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, somos instigados a perceber que a educação popular não é mais uma “educação de pobre”, no sentido do saber mínimo (alfabetização), para satisfazer a camada social mais pobre. É notório que se coloca, de forma bem mais clara para a classe trabalhadora, a tarefa da educação popular, ou seja, a educação destinada a formar seus novos intelectuais orgânicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 9).

Sendo assim, os núcleos desafiam os princípios da estratificação social, reconstruem seus indivíduos para novos símbolos e espaços sociais. Na visão de Bonaldi (2015), as exigências mercadológicas pressionam um processo de escolarização prolongado, e o mundo do trabalho impõe que haja maior qualificação. Desta forma, explica, novos hábitos são incorporados e uma ressignificação do capital cultural estruturado pelas condições e exigências capitalista, à vista disso, arranjos individuais são organizados e conduzem a mediação entre mercado de trabalho e juventude.

A formação dos cursinhos populares é uma extensão da educação popular. Esses núcleos reconhecem as experiências e saberes, reconhecendo a legitimidade das experiências marginalizadas. Os alinhamentos dos saberes periféricos às grades curriculares dos cursinhos não polarizam nem hierarquizam a produção do saber, pois a filosofia que os sustenta é a de que toda a experiência social é produtora de conhecimento legítimo (ARROYO, 2017).

Dissertamos assim, matrizes objetivas e subjetivas dos cursinhos populares, núcleos que têm, ou tendem a ter como princípio político-pedagógico, a educação popular. Assim sendo, articulam suas propostas pedagógicas a projetos que mobilize suas comunidades ou territórios em prol da conscientização acerca dos obstáculos impostos pelo próprio sistema educacional para o acesso à educação superior pública.

Além do acesso às Instituições de Ensino Superior, verificou-se a importância dos cursinhos populares na luta pela ocupação de territórios culturalmente inacessíveis aos marginalizados pelo sistema político e econômico, uma vez que eles politizam seus membros e os levam a enfrentar e resistir às políticas segregadoras.

Os cursinhos empenham-se no reconhecimento da literatura popular, produções essas que problematizam e enfatizam os distanciamentos produzidos pelos mecanismos políticos e ideológicos dos aparelhos de poder. Por conseguinte, compreendem na produção marginal um dispositivo de reconhecimento dos direitos que os sujeitos sociais possuem, ou seja, a equidade nos acessos aos sistemas educacionais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, apontaremos a Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular, objeto de nossa pesquisa nos capítulos subsequentes. De antemão, entendemos que o coletivo inicia suas produções de luta popular como cursinho gratuito para alunos de baixa renda, amplia seu trabalho em vários estados e pautas, transformando-se em uma rede e movimento de educação popular.

4 REDE EMANCIPA, PARA ALÉM DO CURSINHO POPULAR

A Constituição Federal do Brasil, em seu art. 205, dispõe que, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Portanto, o processo educacional pode ser compreendido à luz da Carta Magna brasileira como um trabalho pedagógico de responsabilidade nacional. Desta maneira, delegar a educação somente aos espaços escolares é um equívoco, pois, como apresentado na citação acima, ela deve ser promovida por todos os seguimentos da sociedade. Nessa rede, estão incluídos os coletivos e movimentos sociais de educação popular, os quais têm como missão trabalhar para a construção de um modo de pensar que compreenda o processo educacional como um projeto cidadão, solidário e sustentável, em que devem lutar contra o silenciamento dos saberes populares.

A educação popular desperta novas potencialidades educativas. Nesta perspectiva, Campos (2021) entende esse movimento como ampliador das possibilidades pedagógicas, uma vez que ele considera todas as vozes e experiências das pessoas envolvidos no processo. Assim, a educação popular contribui para a construção de novas compreensões do mundo em que vivem os educandos. Nesse sentido, compreende-se que a leitura e a escrita estão associadas às realidades, sentimentos e localidades das pessoas que participam do processo educacional.

Neste contexto, surge a Rede Emancipa. A princípio trata-se de um movimento social de cursinhos populares que atua junto a jovens oriundos da escola pública para que eles tenham maiores chances para acesso às universidades públicas via vestibulares e ENEM. Esse coletivo social também apresenta a proposta de um modelo curricular mais amplo, pois, além da oferta de cursinho popular gratuito, ele visa problematizar o próprio currículo escolar. Por sua estrutura e dinâmica, o coletivo em destaque realiza atividades pautadas pelo diálogo e esclarecimento de quem somos no sistema de produção social. Suas atividades refutam os pensamentos mantedores de um projeto educacional vertical e antidialógico, ou seja, uma escola autoritária que não produz linguagens conectadas às realidades dos sujeitos periféricos. Nesse sentido, Campos (2021, p. 92) destaca que "A apropriação da linguagem é um processo contínuo, por meio de interações dialógicas entre educadores e educandos [...] posto que se trata de uma vivência diária de participação coletiva".

A Rede Emancipa mostra sua importância na busca por uma totalidade nos espaços em sala de aula. Através do reconhecimento dessas experiências, o coletivo, junto com os educandos, ressignificam o modo de pensar e ver o processo do ensinar e aprender. No

documentário “Vidas Urgentes”² documentário elaborado pelo coletivo Cine Emancipa e Fundação Rosa Luxemburgo, são apresentados relatos de ex-estudantes, estudantes e voluntários e suas práticas e experiências, levando essas à investigação.

Pelos depoimentos, fica a compreensão que a percepção de mundo deve ocorrer pela experimentação e por ela a construção do conhecimento e entendimento das localidades que ocupam. Essa territorialidade do saber e dos espaços devem ser locais de criação e construção. Quando negligenciados pelos aparelhos de poder transformam-se em territórios em disputa. Sendo assim, a própria educação popular será local de disputa, pois é construída pela pluralidade cultural e diversidade social que buscam seus espaços de reconhecimento. As “periferias” do saber disputam espaços entre elas também. Entretanto, têm uma luta comum, o rompimento e quebra de sistemas que, orientados por políticas hegemônicas, excluem parcela da sociedade.

Além da inserção dos estudantes na educação superior, o movimento social de educação popular, Rede Emancipa, atua junto aos educandos que não conseguem passar pelo pleito de seleção e constrói, por essas experiências, lutas pelo reconhecimento de seus espaços e direito ao conhecimento. De forma que, produzindo teoria e prática, tensionam o núcleo curricular ao reconhecimento da cultura popular como centro de investigação e pesquisa, ou seja, tornam-se protagonistas na produção científica.

4. 1 REDE EMANCIPA, DE ONDE VIEMOS

A idealização de um projeto social de cursinhos populares surge após um distanciamento ocorrido na escola politécnica da Universidade de São Paulo (USP) com relação à concepção original desse modelo de cursinho popular, o qual fora criado em 1987 na mencionada instituição. Isso porque, no início do ano 2000, um grupo formado por ex-presidentes e diretores do grêmio estudantil converteu o cursinho popular original em cursinho comercial, descaracterizando assim seu caráter popular. Desse modo, Goulart (2017) compreende que a Rede Emancipa constitui o resgate da forma primária do cursinho do grêmio politécnico da USP. Nesse sentido, entre os anos 2004 e 2005, ocorre o resgate do caráter social e popular do cursinho. Com isso, é desenvolvido um projeto pré-universitário com a Rede Emancipa, com o propósito de ser um espaço de integração e lutas sociais.

Mata (2017) destaca que o movimento de resgate do cursinho popular do grêmio da

² Verificar [Vidas Urgentes – o que pulsa na educação popular pelo Brasil \(redeemancipa.org.br\)](http://redeemancipa.org.br).

escola Politécnica da USP surgiu da união de ex-alunos, alunos e setores progressistas (artistas, professores, ativistas, graduandos etc.), sendo fruto da luta popular. Em corroboração com essa concepção, Costa (2017) aponta que a conjugação de diferentes grupos em efervescência–universitários, jovens do Ensino Médio e servidores públicos foi fundamental para o resgate e a preservação dos primeiros ideais do cursinho da Poli, sendo a união desses setores também uma das responsáveis pelo nascimento da Rede Emancipa.

No esteio do resgate do modelo original do cursinho popular da Poli, Schimidt (2017) argumenta que o intuito era agrupar estudantes da escola pública em universidades públicas. Sendo assim, considera esse movimento como a materialização da luta pela democratização do acesso ao ensino superior, pela qualidade da educação pública e contra a lógica dos vestibulares. França (2017) indica que a decisão de criação da Rede Emancipa foi para apoiar jovens estudantes da rede pública do ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que pudessem ingressar em Instituições de Ensino Superior.

Todavia, o propósito fundamental desse movimento educacional popular foi e vai além da simples entrada das pessoas no ensino superior, um objetivo seu de destacada relevância é a conscientização dos estudantes e o questionamento do próprio vestibular. Nesse sentido, Aragão *et al.* (2015), avaliam:

O programa integra a Rede Nacional de Cursinhos Populares Emancipa, que diferencia por sua proposta, pois, além de preparar os jovens para realização de um exame de seleção prepara-os para a vida, formando-os cidadãos, a partir da compreensão da realidade regional e nacional, contribuindo para a construção da mobilização para a luta por direitos e tornando-os protagonistas na transformação da sociedade.

Em linhas gerais, a Rede Emancipa surge para o resgate da proposta original do cursinho popular da Poli, que era oferecer apoio a jovens oriundos da educação pública visando prepará-los para participar dos processos seletivos da educação superior. Todavia, esse movimento também se desenvolveu a partir da concepção defendida por Freire (2014), segundo a qual a educação popular deve ser vista como veículo de superação da realidade oprimida através do reconhecimento crítico da razão, no qual homens e mulheres se fazem pela palavra, um ato trabalhado pela ação – reflexão que conduz a práxis da dialocidade.

É importante ainda salientar que a Rede Emancipa é um modelo alternativo às produções pedagógicas institucionalizadas. Seu modelo de educação problematiza, teoriza, investiga e desconstrói discursos demagógicos de igualdade aos desiguais. A educação ofertada pela Rede Emancipa alinha-se também à concepção de Gadotti (2013), que percebe nas classes populares

a reivindicação de uma escola pública plural, tendo esta como dever ser contrária à extensão burocrática e elitista do Estado. A escolarização deve atender os saberes e sonhos democráticos, abrindo diálogo para a verdadeira função social da escola: ser um espaço de questionamento das exclusões, das quais podem participar o próprio sistema escolar.

Costa (2017) apresenta a Rede Emancipa como transmissora de conhecimentos críticos e transformadores aos educandos que dela fazem parte, dentre eles destacam-se as principais noções que devem ser refletidas e difundidas: 1) entendimento da verdadeira estrutura do sistema tradicional de vestibular, conhecendo as provas, as instituições que selecionam o conhecimento a ser avaliado e a intenção do currículo; 2) obtenção de um projeto individual, compreensão dos mecanismos de seleção e pensar qual o tipo de trabalhador que o estudante pretende ser; 3) ser parte de um projeto coletivo, com o entendimento do ser no mundo, contribuindo para a resolução das exclusões produzidas pelo sistema capitalista. Desse modo, o referido autor destaca que

Para nós tão importante quanto nos doar para ocupar as universidades com cada vez mais estudantes de escolas públicas, negras e jovens de periferias, era também apoiar, organizar, construir projetos individuais e coletivos com aqueles quem não passam no injusto filtro do vestibular (COSTA; LIMA, 2017, p. 13).

A Rede Emancipa, em sentido amplo, reconhece a necessidade de se romper com sistemas que alimentam discriminações sociais e preconceitos raciais, e o empenho para incluir os que ficam de fora da produção do conhecimento. Nesse sentido, a Rede Emancipa deve estimular a argumentação crítica, contrariando a doutrinação e dogmatismos. Esse coletivo social rejeita a competição, o individualismo e o silenciamento dos saberes populares. Na base de sua estrutura, a Rede conduz uma luta contra uma educação pública que ensina a obedecer e não a pensar. De acordo com o que sublinha Costa (2017, p.4), “Nosso desafio é, portanto, imenso. Mostrar nos inúmeros rostos que fizeram e fazem parte dessa história a força de um projeto coletivo [...]educação que ajude a desenvolver o poder instituinte ao povo”.

4.2 DO MOVIMENTO SOCIAL DE CURSINHOS POPULARES PARA O MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

Foi a partir do ano de 2010 que houve maior empenho para a expansão do movimento social de cursinhos populares. Desta maneira, entre os anos 2010 e 2011, a Rede Emancipa se expande para além da capital paulista, chegando aos estados do Pará e Rio Grande do Sul. Com esse crescimento, algumas dificuldades surgem, sendo as principais delas questões relacionadas

a material pedagógico, o compromisso do voluntariado, a evasão e o fechamento de alguns núcleos.

Segundo as observações de Costa e Lima (2017), como respostas a tais obstáculos, verificou-se por parte da liderança e participantes do movimento empenho para que houvesse maior organização através do entendimento das realidades territoriais de cada núcleo. Houve também esforços no combate aos limites do voluntariado por meio da busca de formação política e pedagógica. Essas medidas ajudaram a minimizar as dificuldades mencionadas e contribuíram para levar a Rede Emancipa a romper com os limites dos cursinhos, conscientizando seus sujeitos a refletirem contra a lógica do vestibular tradicional, uma vez que o número de vagas nas universidades é insuficiente para atender as demandas de candidatos.

A luta pelo direito à cidadania e democratização dos espaços também faz parte da proposta curricular do coletivo ora analisado, “assim em 2012, a Rede Emancipa substituem seu nome a expressão ‘movimento social de cursinhos populares’ por ‘movimento social de educação popular’” (COSTA; LIMA, 2017, p. 14). Na mesma linha de argumentação, Almeida, Andrade e Rufato (2017) indicam que o movimento de educação popular Rede Emancipa é uma ferramenta organizativa para Jovens e Adultos em regiões negligenciadas, sendo que o coletivo atua não somente na denúncia da falta de acessos dos populares à educação, saúde, alimentação e habitação (direitos básicos e universais), atual também no anúncio³ e com ele na conscientização da situação real vivida.

Como modelo de enfrentamento, o movimento social de educação popular apresenta alternativas existentes para as diferentes relações no sistema de produção capitalista. Albuquerque, Dias e Silva (2015) constatam que o Emancipa é um alongamento das lutas dos trabalhadores que desenvolveram meios de enfrentamentos aos efeitos nocivos da mais-valia, pois expandem de maneira coletiva as capacidades do ser humano na produção crítica-reflexiva de combate ao modelo de produção excludente. Nesse sentido, é na contraposição das concentrações produzidas pelo capital que essas novas capacidades revisam o modelo capitalista.

Objetiva-se empoderar os alunos com as estruturas e categorias necessárias para compreender o contexto jurídico e político atual, sob o prisma da concretização de direitos, e, principalmente para compreender a razão pela qual há inúmeras promessas não cumpridas na constituição federal (ALBUQUERQUE, DIAS, SILVA, 2017, p. 199).

² Termo utilizado pelo educador Paulo Freire (2014) na obra *Pedagogia do Oprimido*, na concepção do autor o anúncio é a resposta positiva à denúncia que gera ações de reflexão da situação limite vivida, sendo que, o indivíduo ou coletivo na luta pelo acesso está sendo mais.

Nesse contexto, pode-se notar que o coletivo de educação popular valoriza o reconhecimento do homem como ser no mundo, como centro do mundo. Trata-se de um movimento de defesa do direito de todos à dignidade e à autodeterminação e que, em última instância, orienta a produção democrática e as garantias contra as violações individuais, reconhecendo no projeto de vida a consciência necessária para uma formação coletiva, solidária e sustentável. Enquanto movimento social, o coletivo é orientado por premissas e princípios. Mais do que simples cursinhos, o movimento luta para a formação de militantes que desenvolvam como referências políticas em seus bairros e/ou comunidades, politizando suas bases no que diz respeito à união, organização e à formação de novas lideranças.

Rodrigues e Rufato (2021) apresentam os vários segmentos da Rede Emancipa, o qual possui outras iniciativas, entre elas: atividades esportivas, educação em sistemas de privação de liberdade, alfabetização, educação de jovens e adultos, grupos de estudos em psicologia e atendimento psicológico e solidariedade ativa.

Desta maneira, as atividades dos cursinhos pré-universitários da Rede Emancipa diferenciam-se dos cursinhos convencionais que visam o adestramento, memorização, capacitação através da repetição e treinamento. Esse modelo impede que haja articulação entre as áreas do conhecimento e a autonomia intelectual. Por sua vez, os cursinhos populares ampliam-se para a própria experiência universitária.

Nesse sentido, o desafio de combinar as experiências da educação popular contra a retirada de direitos, o corte no orçamento da educação e a luta pelo acesso à educação superior se junta a uma formação crítica. A partir desse entendimento, Niklevicz e Baptista (2020, p. 5) entendem que o:

Caderno de formação organizado pela Rede Emancipa - Movimento Social de Educação Popular - tem o intuito de apresentar alguns fundamentos teórico-metodológicos para a prática da educação popular para a transformação social, a partir da reflexão sobre a nossa própria experiência. Apresentamos aqui também alguns princípios da nossa organização que são fundamentais para todo(a) militante do movimento [...]. Nossa tarefa é rodar as favelas, os morros, as periferias, as praças, as escolas públicas, as igrejas, os campinhos de futebol. Acreditamos que a educação popular é um caminho repleto de conhecimento, diálogo, afeto e solidariedade, cujo horizonte é a transformação social radical.

Na tentativa de lidar com os graves problemas sociais de nosso país, o coletivo popular busca conscientizar sua militância dos prejuízos causados pelo silenciamento das memórias dos populares e despossuídos. O Emancipa objetiva demonstrar, pelas suas ações, que todos estão sendo para o mundo e com o mundo, buscando construir um novo sentido social contra o

apagamento das lutas sociais de outrora. Sendo assim, Baptista (2020) aponta que a Rede atua pela reconstrução e ressignificação de experiências sociais de conquistas coletivas que permitam que os de baixo se reconheçam em suas práticas como alicerces necessários para romperem com os mecanismos de exclusão. Desse modo, o referido autor desta que “O povo pode e deve se auto organizar para assim se autodeterminar” (BAPTISTA, 2020, p. 19).

4.3 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA E A CARTA DE PRINCÍPIOS

Na Carta de Proposta Pedagógica elaborada pela Rede Emancipa (2020), um novo plano de ação vigora. Após alguns encontros, naquele momento de maneira virtual, os setores da direção nacional, estadual e regional elaboraram as pautas principais envolvendo o ensino remoto e a assistência social imposta por uma nova realidade resultada da pandemia. Para isso, ficou definido pelo coletivo a partir dos encontros remotos os seguintes itens:

Centralização, mapeamento e organização das bases militantes: a centralização das inscrições de estudantes da Rede Emancipa através de um *site* nacional, abrindo a possibilidade da comunicação e, se necessário, orientações diretas com os estudantes. Essa medida possibilitou um novo olhar organizado pela sistematização na coleta de dados dos matriculados e a constituição de um banco de dados encaminhado diretamente para cada núcleo com mapeamento detalhado da realidade socioeconômica dos discentes. Essas ações possibilitaram uma nova organização de cada núcleo. De acordo com a Carta Proposta em 06/2020, a centralização e mapeamento dos núcleos:

Permite ter um olhar mais científico sobre nossa base, o que auxilia na elaboração das mais diversas estratégias. Até hoje não há um cadastro centralizado de professores e professoras da Rede Emancipa. Não sabemos a média de idade, a formação, a quantidade de professores que temos em nossos cursinhos, entre outras informações. Não temos os contatos dos professores em um banco unificado que permita aos coordenadores a comunicação direta, nem mesmo cada cursinho tem a sua lista completa e atualizada com essas informações.

I. Acompanhamento Solidário: Desenvolvido pelo coletivo para auxílio aos estudantes da Rede que vivem em situação de risco e insegurança. Essa medida acontece através de equipes multidisciplinares para acompanhamento dos educandos nas tarefas do dia a dia. Seu foco é apoio para saúde mental, orientações relativas à insegurança financeira e aporte para redução da violência doméstica. Nas orientações da Carta Proposta (2020), “Trata-se do acompanhamento de cada aluno por um professor diretamente, e uma equipe multidisciplinar de apoio que pode ser estadualizada e nacionalizada”, apontado ainda “o acompanhamento

solidário é um salto que amplia e une as tarefas de estudo com as condições de estudo e de vida”.

II. Reorganizar os Núcleos Voltada à Politização, Solidariedade e Luta por Direitos: As movimentações da Rede Emancipa nesse sentido ocorrem pelos *coletivos políticos* estruturados em coordenações regional, estadual e nacional; *conjuntos organizativos* fundamentados em formações político-pedagógica que garantem o desenvolvimento de ações e iniciativas para a viabilização de pautas de luta e propostas formativas de autossustentação; *extensão de comunicação e simbolismo* por meio da divulgação das deliberações tomadas pelos núcleos com objetivo do fortalecimento identitário-simbólico; *grupos territoriais* que são os cursinhos em si, responsáveis pela organização em diálogo com as realidades das localidades. Dessa maneira, os coletivos territoriais, conforme descreve a Carta: têm a função de organizar o trabalho territorial do Emancipa, na relação com a base, decidindo e realizando as tarefas referentes a seu espaço de atuação” (Carta do Emancipa, 2002, p. 6).

Para que a proposta pedagógica não se perdesse entre os diferentes núcleos e realidades, o coletivo elabora a Carta de Princípios, a qual foi apresentada no Caderno de Formação de Educadores Populares: Educar, Organizar e Agir (2020), sendo seus princípios:

1. Defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como direito de todas e de todos;
2. A gratuidade como premissa na participação dos estudantes em nossos cursinhos;
3. Educar para a liberdade, desenvolver o pensamento crítico contra a doutrinação e promover o protagonismo estudantil;
4. Compromisso com a luta da classe trabalhadora por direitos e pela transformação social;
5. Defesa de um projeto anticapitalista para a sociedade;
6. Direito à cidade, entendido como o direito de usufruir dos serviços sociais básicos, dos espaços de lazer e de cultura;
7. Autonomia política e financeira, sem interferência de qualquer outra organização ou do Estado;
8. Promoção dos Direitos Humanos, contra qualquer forma de opressão e preconceito e para a realização da cidadania;
9. Aliança com outros setores a partir de acordos políticos programáticos e táticos. Não temos e não teremos relações com organizações de direita e com organizações que atuem para nos dividir, cooptar ou instrumentalizar;
10. Promoção da solidariedade e do coletivismo como valores fundamentais.

Nesse contexto a Rede Emancipa desenvolve uma identidade em sua militância. Assim sendo, Costa e Lima (2017) apontam a construção de uma pedagogia da esperança iniciada pela Rede Emancipa, na qual o resgate das memórias coletivas orientadas pelas práxis do cotidiano marginalizadas e silenciadas pelo próprio sistema escolar se tornam caminhos de luta e construção social.

4.4 OS CÍRCULOS DO EMANCIPA E O TEMPO LIVRE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA

Os Círculos do Emancipa consistem numa proposta pedagógica curricular que ocorrem em todos os núcleos de cursinhos populares. Sua dinâmica é inspirada nos círculos da cultura de Paulo Freire, ou seja, em uma roda de conversa são apontados temas de relevância social. As pautas tratam de temas voltados às realidades periféricas, temáticas quilombolas, ribeirinhas e negras, abordagens com demandas dos coletivos LGBTQIA+, debates com movimentos feministas etc.

Para Rodrigues e Rufato (2021), a prática do círculo faz parte de uma proposta identitária que ocupa um dos principais espaços de formação dos estudantes. Ela abarca um momento de reflexão coletiva e também o local de fala no tocante a temas esboçados durante o escrito tornando-se, dessa maneira, o principal local de construção/desconstrução do conhecimento. Esses eventos podem ser vistos como momentos de quebra de paradigmas. Nessa perspectiva, nos círculos notou-se “que muitas vezes, a principal fonte de informação que essas e esses estudantes tinham era a grande mídia, sendo visível em alguns momentos o estranhamento ao discutirem algum tema sob uma perspectiva diferente” (RODRIGUES; RUFATO, 2021, p. 68).

Em continuidade às reflexões de Rodrigues e Rufato (2021), a proposta dos círculos é feita em uma concepção de métodos ativos, no qual o trabalho e as pautas são apreciadas por ações dialógicas e críticas ao pré-estabelecido. Com isso, os participantes são conduzidos a uma investigação temática, momento em que se busca os discursos que estejam mais próximos à realidade dos estudantes. Com essa metodologia, é definida a tematização do círculo, no qual a investigação conduz ao tema ou palavra geradora. Por fim, ocorre a problematização, que consiste num diálogo com os temas selecionados, adotando em seu contexto sentidos políticos. Nesse contexto, uma consideração importante é que as “figuras codificadas nos círculos tinham por objetivo, portanto, construir com as e os participantes a percepção de si como fazedores de cultura, que constroem o mundo na transformação da natureza pelo próprio trabalho” (FREIRE, 1967, *apud* RODRIGUES; RUFATO, 2021, p. 74).

Os círculos do Emancipa tentam desmistificar o processo de educação que tenha por bases a competição e a individualização dos sujeitos sociais. Uma proposta fundamental norteadora desses eventos é a tentativa de fazer dos estudantes, por meio da atividade curricular, sujeitos reflexivos e ativos, transformadores dos espaços que ocupam, das geografias que os formam enquanto indivíduos, tendo por intencionalidade que esses indivíduos se tornem novos produtores de cultura.

Com a mesma importância pedagógica e promovendo um movimento antagônico ao “tempo cativo”, a Rede Emancipa oferece, em suas atividades, o tempo livre. Um espaço

atemporal que dá ao educando liberdade na produção e promoção de atividades. Sarriera *et al* (2007, p. 760), analisam o tempo livre como um estímulo ao desenvolvimento pessoal e criativo, tendo em vista que, vivências culturais, hábitos e processos de socialização refletem-se no tempo livre. Ou seja, a maneira que o indivíduo desfruta o tempo livre se relaciona com a conjuntura social, econômica e ideológica.

O uso do tempo livre pelos jovens da Rede Emancipa está associado aos estímulos de autodesenvolvimento. Os adolescentes autoproduzem experiências, podendo desta maneira promover maior qualidade de vida. Codina (2002, *apud* Sarriera *et al*, 2007, p. 721) relaciona o tempo livre com o reconhecimento da própria personalidade. Sendo o sujeito representado pela própria realidade, ele poderá se compreender, “ênfatiza-se a perspectiva do sujeito como alguém que potencialmente se pensa, se vê, se sente e se satisfaz” (CODINA, 2002, *apud* SARRIERA *et al*, 2007, p. 721).

Partindo dessa concepção, o tempo livre como um dos mecanismos da autoprodução e conhecer a si mesmo, a Rede Emancipa tensiona o currículo ao reconhecimento dessa juventude, visto que, o controle produzido em sala de aula pelos conteúdos durante o “tempo cativo” não observa a juventude autoprodutora, distanciando a produção ou experiências sociais do conhecimento científico.

Na escolarização, negar e silenciar as aprendizagens adquiridas durante o tempo livre empobrece o saber científico, visto que, os saberes sociais são bases da ciência no processo pedagógico, “seria mais político buscar a legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos por vezes tão distantes dessas lutas por direitos” (ARROYO, 2017, p. 119).

As práticas produzidas pelo tempo livre e as rodas de conversas desafiam a lógica curricular, hierarquizante e impositiva. Pois, a Rede Emancipa idealiza um currículo inclusivo, que desenvolva estratégias da valorização de experiências sociais. Nesse sentido, um normativo que oriente os profissionais da educação a incorporarem saberes populares e experiências sociais ao conhecimento científico, conhecimentos negligenciados ou silenciados reduzem as aprendizagens. Todos os saberes produzidos são inseparáveis da escola, pois neles identificamos as pluralidades e diversidades no decurso escolar.

4.5 NÚCLEO POUSO ALEGRE/MG: EMANCIPA PAULO FREIRE/ANÍSIO TEIXEIRA

O núcleo Paulo Freire/Anísio Teixeira foi criado em Pouso Alegre/MG no ano de 2016.

A articulação para sua construção deu-se por um grupo de quatro servidores da educação pública básica que entraram em contato com a então coordenadora nacional, que atuou como coordenadora regional da Rede Emancipa Alfenas, Marcela Rufato. Esses educadores se locomoveram para Alfenas/MG no mês de março e passaram um dos finais de semana, sábado, observando as dinâmicas desenvolvidas pelo cursinho popular.

O Emancipa Pouso Alegre é construído em um contexto de lutas sindicais e de movimentos sociais do município. A prefeitura fora ocupada pela elite conservadora do município. Em adição, a região do Sul de Minas, que antes possuía lideranças progressistas, perde espaço ao conservadorismo que ocupa as instituições políticas com o discurso da moralidade, da religiosidade e dos valores familiares. Para mais, estávamos vivendo os cortes nos programas de bolsas, a redução nas vagas das universidades e o golpe parlamentar de 2016 que põe fim ao governo Dilma.

Infelizmente as únicas fontes de registro do núcleo de Pouso Alegre são as redes sociais da Rede Emancipa Paulo Freire / Anísio Teixeira e, datado de 2021, um artigo submetido do 5º Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas tratando da atuação da Rede Emancipa no ano de 2020; uma das coordenadoras e eu submetemos o trabalho no 5º Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas, “*Educação Popular em Tempos de Covid 19: Atuação da Rede Emancipa Pouso Alegre no Ano de 2020*” (FIRMINO; VISOTTO, 2020).

Em continuidade ao processo iniciado pelo contato com a Rede Emancipa de Alfenas, os quatro professores articuladores e eu entramos em contato como uma pedagoga, ex-aluna e voluntária da Rede Emancipa Alfenas, para nos auxiliar na coordenação do movimento social de educação popular em Pouso Alegre. Desta maneira, entramos em contato com a equipe gestora da E. E. Presidente Bernardes, os quais nos acolheram como primeira escola sede.

Para a aula inaugural em 20 de maio de 2016, estendemos o convite para todos os coletivos e movimentos sociais de linha progressista e freiriana. Nosso horário de funcionamento era das 08h00 às 17h00. A grade curricular era composta por oito aulas, o círculo do Emancipa e tempo livre. Para além das aulas convencionais, tínhamos jogo de xadrez e moda sustentável no quadro de horários. Entre os círculos, abrimos diálogo sobre pautas de sustentabilidade, religiosidade de matriz africana, e sobre pensadores brasileiros, tais como: Paulo Freire, Anísio Teixeira e Carolina de Jesus. Também eram abordadas temáticas relacionadas à luta das minorias e das periferias de Pouso Alegre.

Sobre as questões referentes à alimentação, entramos em contato com uma microempreendedora de marmitas que fazia a refeição para os alunos no preço de custo.

A partir do ano de 2017, em uma decisão coletiva, mudamos o local de funcionamento

do cursinho popular para a E. E. Monsenhor José Paulino, localizada no centro da cidade, onde ele permanece até hoje. Atendeu-se a uma orientação da Carta de Proposta do coletivo de educação popular, que era a de ocupar as territorialidades dos centros urbanos, pois são lugares da diversidade e pluralidade. Mas também se buscou facilitar o acesso dos educandos, já que o ponto final e de partida de ônibus da rede de transporte urbano para os bairros da cidade fica próximo à escola. De modo geral, tivemos uma excelente resposta da equipe gestora e dos representantes da comunidade, o Colegiado Escolar.

Nessa escola, temos acesso à sala de informática, cozinha e três salas de aulas equipadas com *datashow* e caixas de som. Quando necessário, também nos é dado o acesso aos notebooks pertencentes à instituição na qual estamos sediados. No pátio central, realizamos nossos círculos do Emancipa com nossos educandos. Entre os círculos, talvez um dos melhores, foi um circuito de quatro rodas de conversa com as temáticas: **socialismo** apresentado pelo diretor do SindUTE SubSede Pouso Alegre, **marxismo** formalizado por um doutorando em ciências sociais da Unicamp (Universidade de Campinas) e **liberalismo** proposto pelo grupo Direita Minas. O encerramento do circuito se deu pela abertura do diálogo entre as teorias e deixamos aberto para que cada educando e participante fizesse suas próprias considerações em um texto, usando como fundamentações a fala dos convidados.

Já nos anos de 2020 – 2021, funcionamos de maneira remota, usamos o *google meet* como sala de aula e o *classroom* para posts de atividades. Antagonicamente, não atingimos o público com o qual nos propomos a trabalhar, os periféricos. Esses tinham maiores dificuldades de acesso à internet e os dados móveis do celular não suportariam as seis horas aulas. Contudo, decidimos manter o projeto para não pararmos nossa proposta de educação popular e democratização do conhecimento.

Sendo assim, reunimos a coordenação local para desenvolvermos alguma forma de atividade que ficasse aberta para todos. Com isso, foi deliberado que o núcleo de Pouso Alegre promoveria *lives*. Diante disto e tendo em vista que aulas pré-vestibulares e rodas de conversa já tinham iniciado de maneira remota, realizamos *lives* divulgadas pelo Facebook e Instagram que ocorrem no decorrer do ano de 2020.

No total foram realizadas quatorze *lives*, com temas sociais relevantes, tendo marcada uma maior presença a área da saúde.

A visão da nutrição sobre os novos padrões de beleza e receitas da internet”, foi a primeira LIVE na área da saúde, com Anne Caroline Carvalho, na época estudante de nutrição pela PUC Minas, em Belo Horizonte/MG. A segunda, “Autismo em mulheres e processo de aceitação do autista na sociedade”, com Bianca Galvão, autista e ativista no tema. A terceira, “Infecções sexualmente transmissíveis é coisa do passado?”, com Ricardo Mello, médico infectologista e fundador da Fundação SOS Aids. A quarta,

“Os caminhos da Terapia Ocupacional na área da saúde e a importância do SUS”, com Débora Grama, na época graduanda em Terapia Ocupacional pela UFMG. Por fim, a quinta e última foi sobre o “Projeto crescer e semear: alimentação saudável nas escolas”, com a voluntária da ONG Fabieli Breier.

No quesito educação e conscientização ambiental, foram realizadas duas *lives*: uma, com Beto Albuquerque, que apresentou o seu projeto “Educação ambiental e conservação de animais peçonhentos”. Na outra, foi entrevistado o casal Fernanda Luz e Júlio Matos, sobre “Agroecologia e agrofloresta como alternativas de consumo”, apresentando seu estilo de vida diferenciado e sustentável.

Quanto ao aspecto social, Débora Costa, mestre em Direito, convidada pelo EmanciPA, abordou o tema “Sobre os direitos da comunidade LGBTQIA+”. A pedagoga Letícia Pereira falou sobre o “Projeto ‘Menina bonita do laço de fita’”, feito com recuperandas da APAC feminina de Pouso Alegre/MG.

Douglas Moraes, presidente do Conselho Municipal da Criança e Adolescente e também graduando em Direito falou sobre o tema “A realidade da exploração infantil na região do sul de Minas Gerais”.

Sobre feminismo, a também voluntária do EmanciPA e bacharel em Direito Letícia Duarte trouxe o tema “Representatividade feminina na política mineira”. As convidadas Pâmela Vindilino (bacharel em Direito e mestranda em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela UNIFEI e integrante dos coletivos negros Raiz de Baobá e Dandara) e Renata Teixeira (estudante de Direito e funcionária da secretaria de saúde de Congonhal/MG), falaram, separadamente, sobre feminismo e racismo, com os temas “Movimento negro e o papel da mulher” e “O papel da mulher na sociedade atual”, respectivamente. (FIRMINO; VISOTTO, 2021, p. 12).

Diante do exposto, ficou compreendido pela equipe que as *lives* foram veículos de extrema relevância para o núcleo de Pouso Alegre, pois, através delas, foi possível levar diferentes áreas do conhecimento para todos e todas cujo acesso às redes sociais era mínimo. Foi por essa ação que atingimos um maior número de seguidores e militantes que se voluntariaram como educador ou coordenador.

5 ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ PAULINO: SUA HISTÓRIA E ESPAÇO FÍSICO

A Escola Estadual Monsenhor José Paulino teve origem no ano de 1909, através do decreto 2.408/1909. Assinado pelo então vice-presidente do Estado de Minas Gerais Hélio Bueno Brandão Estevão Leite de Magalhães Pinto, o referido decreto criou o Grupo Escolar da Cidade de Pouso, o qual foi inaugurado no dia 06 de agosto de 1912, dia de São Bom Jesus, padroeiro da cidade. O evento de inauguração contou com a presença do Secretário do Interior e Instrução Pública de Minas Gerais, Delfim Moreira da Costa Ribeiro.

Sobre o nome de seu patrono, Monsenhor José Paulino, assim informa o site da escola:

A escolha recaiu sobre o nome de “Monsenhor José Paulino”, ilustre personagem da história de Pouso Alegre que muito trabalhou pela educação desta cidade [...] Segundo fontes orais, no local onde, anteriormente havia a casa senhorial do Senador José Bento Ferreira de Melo, na Avenida mais importante da cidade, o prédio do Grupo Escolar permanece, como no passado, sinalizando o destino cultural da cidade, hoje repleta de escolas, colégios e faculdades. Na verdade, sua arquitetura antiga, conservada pelo tempo e por todos os que nele atuaram é o verdadeiro monumento à cultura pouso-alegrense e, como tal, deve ser conservado. (MONSENHOR JOSE PAULINO, 2022).

Até a década de 1970, funcionava na escola seriação de primeira à quarta série. Entre os anos de 1972 a 1979, instalaram-se no prédio seriação de quinto a oitavo ano, hoje Ensino Fundamental Anos Finais. Atualmente, a escola oferece escolarização para o Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio matutino e noturno e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A unidade educacional “E. E. M. J. P” (Escola Estadual Monsenhor José Paulino) é um espaço dinâmico, pois busca uma educação crítica e reflexiva com foco em espaços de produção coletiva. Nesse sentido, visando melhorias, inclusive de natureza pedagógica, no ano de 2012, o espaço físico da escola passou por importantes reformas. Dentre elas, destacaram-se: troca de janelas, pintura interna e externa, troca de pisos internos e nivelamento dos pisos externos, aquisição de novos quadros murais para corredores e salas, aquisição de setenta instrumentos de fanfarra, aquisição de computadores com impressora para as salas de supervisão e dos professores, instalação de rede *wi-fi* e instalação de cinco *datashows* com caixa de som nas salas.

Conforme apontamento de Visotto (2019), após os melhoramentos da edificação, a unidade escolar em destaque passa a possuir os seguintes espaços de trabalho: **Estrutura Administrativa** uma sala para direção e vice direção; uma secretaria; sala reduzida

(departamentos - pessoal e financeiro); uma sala de supervisão escolar com banheiro, utilizado pelas funcionárias; sala dos professores. **Estrutura Pedagógica:** uma biblioteca (espaço para leituras, trabalhos e centro de cópias); um laboratório de sistema de informática; 13 salas de aula com capacidade para 42 alunos; pátio central utilizado como quadra esportiva, uma cantina integrada ao refeitório; um banheiro dos funcionários (unissex); banheiros do corpo discente: feminino e masculino. Entre os anos de 2018 e 2019, foi idealizado um projeto de inclusão para pessoas com limitação de locomoção. Através de uma emenda parlamentar, foi dado início ao processo licitatório nº 01/2020³, referente à ampliação e/ou reforma do prédio escolar para construção de uma rampa de acesso, a obra foi finalizada em outubro de 2021⁴.

Sobre a equipe formada pelos trabalhadores em educação no ano de 2022, encontra-se a seguinte divisão: **Quadro do magistério:** cinquenta e nove educadores e quatro especialistas (supervisor escolar) e três bibliotecários subdivididos nos períodos manhã, tarde e noite. A equipe é responsável pelo processo do ensinar e aprender, bem como a elaboração dos projetos laboratoriais, administração da sala de aula em acordo com a carga horária exigida pelo currículo prescrito e também por projetos de leitura; **Quadro administrativo:** a equipe administrativa é formada por nove Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATBs), os quais são responsáveis por alimentar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) com os dados cadastrais do corpo discente, fazer a revisão da situação funcional de cada servidor público da unidade educacional e pela manutenção da caixa escolar (financeiro).

5.1 DADOS QUANTITATIVOS: NÚMEROS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, TURMAS E ALUNOS⁵

Para apresentação dos dados quantitativos relacionados ao grupo escolar em questão, recorreremos ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)⁶. Inicialmente, vale ressaltar que, segundo dados do SIMADE (2022), o quadro socioeconômico da unidade educacional em epígrafe é classificado como de média alta.

³ Os processos licitatórios de uma unidade educacional da rede estadual mineira são conduzidos por uma comissão formada por seis integrantes que fazem parte da comunidade escolar (professores, funcionários do administrativo e responsáveis de alunos/as), as orientações partem do normativo “Resolução 3670/2017”.

⁴ Fica aqui os agradecimentos à equipe DAFI (Diretoria Financeira) da Superintendência de Educação de Pouso Alegre que acompanhou e orientou todas as fases do processo.

⁵ Dados coletados do Sistema Mineiro de Administração Escolar.

⁶ Sistema Administrado pela Prodemg (Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais), empresa de economia mista responsável por criar e manter os sistemas de tecnologia da informação e comunicação.

A Escola Estadual Monsenhor José Paulino possui quadros específicos e característicos de acordo com seus turnos de funcionamento. Sobre o número de salas por turno e alunos temos as seguintes referências: **Manhã:** o período matutino é composto por treze salas de aula e 502 matriculados, divididos em: 1º anos do Ensino Médio (4 salas); 2º anos do Ensino Médio (4 salas); 3º anos do Ensino médio (4 salas) e 9º anos do Ens. Fund. Anos Finais: (1 sala). **Tarde:** O vespertino também utiliza treze salas de aula com 472 matriculados, divididos em: 6º anos Ens. Fund. Anos Finais: (3 salas); 7º anos do Ens. Fund. Anos Finais (4 salas); 8º anos do Ens. Fund. Anos Finais (3 salas); 9º anos do Ens. Fund. Anos Finais: (3 salas). **Noite:** No período noturno são utilizadas nove salas de aula, com um total de 348 matrículas divididas em: 1º anos do Ensino Médio (3 salas); 2º anos do Ensino Médio: (2 salas); 3º anos do Ensino Médio: (3 salas); Educação de Jovens e Adultos 1º ano do Ensino Médio(1 sala), totalizando 35 turmas nos três turnos de funcionamento.

Dentre os trabalhadores da escola em comento, estão os Auxiliares da Educação Básica (ASBs). Trata-se de um seguimento responsável pelos pequenos reparos da escola, manutenção e limpeza do espaço escolar e cozinha.

Com relação à gestão, o quadro de servidores é composto por um diretor e três vice-diretores. Apesar de serem parte do quadro do magistério, as responsabilidades de seus cargos perpassam pelos seguimentos administrativo, financeiro e pedagógico. Ou seja, os gestores são responsáveis pela manutenção de toda a comunidade escolar com suporte das equipes mencionadas acima.

5.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR JOSÉ PAULINO

A administração escolar é uma ação de planejar e racionalizar o uso de recursos materiais e intelectuais, devendo desta maneira focar no controle laboral dos sujeitos da escola. Segundo Libâneo (2015), esse processo ocorre por uma cultura organizacional marcada pela interação social e relações burocráticas da escola.

Para além da visão burocrática, “essa ideia da escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no funcionamento da escola, especialmente no Projeto Político Pedagógico” (LIBÂNEO, 2015, p. 85).

Essa organização é construída como uma intencionalidade. Seus atos são desenvolvidos para a promoção da formação humana. Nesse contexto, a participação é o principal meio para assegurar a gestão democrática, ou seja, participação na gestão e gestão na participação pelos

princípios administrativos de coordenação e acompanhamento. Ainda em Libâneo (2015), a relação da escola com sua comunidade favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Nessa perspectiva, a cultura da escola é indissociável das práticas organizacionais da escola. “No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural [...] atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas” (LIBÂNEO, 2015, p. 92).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade educacional é parte viva do currículo escolar. Ele faz parte dos normativos que envolvem as propostas pedagógicas do sistema escolar brasileiro, sua construção em um determinado contexto social e cultural, tendo em vista que a organização escolar é promovida pelas relações sociais de crenças, valores, símbolos e significados. O PPP é construído junto a essa interação.

No capítulo 1, fizemos uma análise do Currículo Escolar, sendo o currículo prescrito um normativo que direciona as políticas educacionais que norteia a carga horária, os ciclos de aprendizagens, conhecimentos a serem transmitidos o que ensinar e como ensinar, etc. Para isso, são planejadas ações a serem realizadas com objetivos, plano de ação e formas de execução dos programas de currículo. Em outros termos, um projeto que esboça sequência nas ações para orientar a prática. Assim sendo, esse planejamento se baseará em análises concretas da realidade vivida na escola.

O Projeto Político Pedagógico se concretiza após o planejamento participativo, consolidando objetivos, diretrizes e ações a serem desenvolvidas, sendo o PPP a expressão máxima da cultura da escola. Seu corpo possui estrutura de valores, hábitos e símbolos sociais locais. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monsenhor José Paulino (E. E. MJP) de 2020:

O PPP é o nosso plano global da escola. apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. (Escola Estadual Monsenhor José Paulino, 2020, p.4).

O marco filosófico do projeto pedagógico tem sua fundamentação na Lei de Diretrizes de Bases 9394/96 (2018), em seu artigo 3º, que trata dos princípios do ensino. O projeto traz uma intencionalidade educativa alinhada aos direcionamentos normativos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Lei de Diretrizes de Bases (LDB) 9394/96.

Dada a sua importância, a elaboração do PPP deve passar pelo pleito de todos os sujeitos da escola e comunidade local, oferecendo aos que dela fazem parte o sentimento de pertencimento e à escola sua identidade. Desse modo, partindo dos símbolos locais, “foi elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitaram a acolhida de todas as contribuições pedagógicas” (E. E. Monsenhor José Paulino, 2020, p. 4).

Em hipótese, pelo marco filosófico, o PPP garante aos sujeitos da escola o pluralismo de ideias, diversidade do saber, tolerância, respeito, garantia de aprendizagens de permanência na escola. Dessa maneira, tenta-se construir, através de sua proposta pedagógica, mecanismos necessários para uma educação pública coletiva, solidária e sustentável.

Através da referência institucional feita acima, pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico atua para o desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva. Dessa forma, o programa é elaborado com vistas à formação crítica e reflexiva de seus educandos e educadores, bem como de todos os sujeitos que da escola fazem parte.

Entre algumas ações do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Monsenhor José Paulino, foi feita uma breve análise de seu marco operativo no ano de 2019, vale ressaltar que foi o ano anterior à pandemia. Desse modo, a escola propôs oito ações a serem parte integrantes do processo de formação de sua comunidade, entre as atividades elaboradas em 2019, estão

- a) - Programa residência pedagógica, alunos das licenciaturas de matemática e química, que acompanham o trabalho do professor e respondem por uma carga horária obrigatória de estágio.
 - b) - Intervenção de 1022 horas com os cursos técnicos: Qualidade e Logística, na modalidade EaD para alunos do ensino médio regular de até 19 anos Concomitante, com o instituto federal campus Pouso Alegre/sul de minas gerais.
- Outros programas realizados na escola em finais de semana:
- c) - Aos alunos do 2º ano e 3º ano um curso pré-vestibular gratuito que acontece aos sábados das 08h00 às 13h00.
 - d) - Para os alunos do ensino fundamental anos finais aulas para a obmep, em dias de semana após o turno de aula.
 - e) - FMJP – Fanfarra Monsenhor José Paulino – nos domingos durante o período matutino acontecem ensaios e também apresentações em cidades vizinhas, com programações definidas. Os ensaios e viagens de apresentação são acompanhadas por pais da comunidade escolar
 - f) – Atlético de vôlei, organizada pelos professores Moacir Prado e Cairo Gomes aos sábados de manhã.
 - g) – Gamificação da escola – jogos virtuais que acontecem aos sábados na sala de informática. A organização é feita por ex-alunos de nossa comunidade escolar (E. E. Monsenhor José Paulino, 2020, p. 14).

O programa residência pedagógica é uma atividade feita junto ao Instituto Federal do Sul de Minas campus Pouso Alegre/MG. Através dele, estudantes de graduação (bolsistas) de Química e Matemática atuaram na escola para acompanhar a dinâmica administrativa,

pedagógica e do cotidiano escolar.

Ainda em termos de parceria celebrada pela E. E. Monsenhor José Paulino, o Instituto Federal do Sul de Minas, por meio da assinatura de um termo de cooperação mútua, disponibilizou para o grupo escolar em questão o funcionamento, na modalidade EaD (Educação a Distância), dos cursos de logística e qualidade. Sendo tais cursos concomitantes ao Ensino Médio, nossa unidade educacional se transformou em polo remoto do Instituto Federal.

Em termos de outras oportunidades para os estudantes, a E. E. M. J. P oferece um cursinho pré-universitário, o qual está ligado à Rede Emancipa, objeto de nossa análise no capítulo cinco deste trabalho⁷.

As Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) fazem parte de um treinamento que ocorria na escola aos sábados de manhã em 2018 e 2019⁸. Tivemos nove medalhistas, uma excelente atuação dos discentes que participaram da proposta.

Dentre as atividades culturais e recreativas oferecidas pela nossa escola, está a fanfarra. Suas atividades se dão aos finais de semana⁹ e são dirigidas voluntariamente pelo pai de uma aluna da escola. Esse voluntário também faz parte do Colegiado Escolar. Além das apresentações em semanas cívicas, a fanfarra faz viagens pela região do Sul de Minas para apresentar-se em eventos culturais.

A Atlético foi uma iniciativa de dois professores da E.E.M.J.P, um de Educação Física e outro de Matemática. O professor de matemática faz parte da seleção brasileira de vôlei de surdos; a ação era desenvolvida aos sábados¹⁰. A proposta era que os discentes participantes, para além da prática esportiva, criassem concepções da coletividade, práticas inclusivas, saúde e bem-estar.

Sobre a gamificação, é impulsionada por ex-alunos da própria escola que utilizam o laboratório de informática. Os alunos idealizadores e profissionais da educação envolvidos (docentes e especialistas) produzem campeonatos internos, desenvolvem junto às tecnologias virtuais o raciocínio lógico e inovação à matemática. Entre os jogos, acontece coleta de dados (vitórias, derrotas e tabelas de pontuação) e através das informações obtidas os estudantes criam gráficos para análise de probabilidades, possíveis finalistas.

⁷ A Rede Emancipa utiliza o espaço da E. E. M. J. P, partindo de uma política do Governo Estadual de MG entre 2016-2020, Projeto Escola Aberta. A escola abre aos sábados sob responsabilidade de algum sujeito de sua comunidade, na escola em questão fica sob responsabilidade do gestor.

⁸ Idem

⁹ Idem

¹⁰ Idem

5.3 CRÍTICA AO MÉTODO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E REALIDADE ESCOLAR HOJE

Os sujeitos da escola¹¹, em diálogo, sem deixar de lado os problemas disciplinares internos e realidades extramuros da escola, entendem que as formas de avaliação e os materiais pedagógicos são vistos como insuficientes para uma efetivação no processo emancipatório-reflexivo do corpo discente, tendo em vista o que o processo escolar silencia:

Como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo o conhecimento é produto de experiências sociais teremos que aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimento (ARROYO, 2017, p. 120)

Nesse sentido, a petrificação do conhecimento através dos livros didáticos e a escassez de recursos para melhoras nos processos de escolarização podem ser vistos como sérios problemas enfrentados pela educação na instituição em destaque e que poderiam ser revertidos em salas temáticas e aulas laboratoriais, visando proporcionar uma forma mais prazerosa de:

Lograr projetos pedagógicos coerentes na escola, dentro dos quais harmonizar mentalidades e estilos pedagógicos apoiados na peculiaridade de determinados conteúdos, a busca por estruturas de conhecimento que integram a facetas variadas da cultura, etc. encontram-se enormemente dificultadas quanto a mentalidade dominante está configurada pelo código curricular não integrado (SACRISTÁN, 2017, p. 79).

A luta constante pela fuga de um educador narrador¹² e os discentes pacientes ou ouvintes sem uma transformação real daquilo que recebeu é um desafio a ser superado hoje. Entretanto, o que se vê é a tendência do educador encher seus educandos de conteúdos e saberes, desconexos de sua realidade.

Há uma queixa generalizada por parte dos docentes com relação aos estudantes oriundos das classes populares, principalmente no sentido de que não gostam de estudar e que são desmotivados para as atividades propostas. Devido a seus contextos de vida, os conteúdos curriculares e disciplina, é difícil nos libertamos das políticas avaliativas e das representações escolares excludentes.

¹¹ Entendemos por sujeitos da escola corpo administrativo, docentes, discentes e responsáveis.

¹² Termo utilizado pelo Educador Paulo Freire para definir o docente reprodutor de conhecimento, antagônico ao educador produtor do saber.

É combatendo essa premissa, que o Projeto Político Pedagógico da escola Monsenhor José Paulino foi elaborado, em diversas reuniões e círculos de conversas, com base nas seguintes questões: como podemos combater valores de exclusão? como propiciar o ato dialógico e valores includentes, que valorizam e norteiam o jovem da educação básica à humanização, diálogo, tolerância, empreendedorismo sustentável e respeito?

Para que ocorra a mudança, devemos ter o entendimento de que o mundo é um local de constante transformação e que estamos nos transformando constantemente. A compreensão dessa realidade e suas reinvenções diárias são reflexões para alcançarmos uma objetividade na pedagogia crítica. “Esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto a não aceitar o que se diz, simplesmente por ser dito; esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide” (Freire, 2011, p. 210). Essa ideologia emancipadora transforma o aluno que passa a compreender o contexto de maneira crítica em suas diretrizes culturais e sociais, ou seja, o indivíduo seria sujeito do conhecimento, permitindo a reflexão crítica na leitura do mundo.

O processo de alfabetização está ligado aos fatores socioculturais, indo muito além dos métodos tradicionais. Descartar esse tradicionalismo se faz necessário, trata-se de um modo imperativo para se reestabelecer as relações com o contexto histórico. Alfabetizar só é possível com a constante busca pelos valores etnográficos dos indivíduos, sociedade ou grupo. Nesse sentido alfabetizar é a transformação para o *Ato Político* (Freire; Macedo, 2011).

Esse modelo de alfabetização (alfabetização radical ou crítica) levaria ao entendimento reflexivo do meio social em que estão inseridos. Uma educação transformadora que revela cultura, valores, experiências e discursos, valorizando o educador e o educando como sujeitos sociais.

O diálogo deve ser marcado pela análise dos Espaços Escolares em acordo com a Gestão Democrática. Os impasses promovidos pela burocracia escolar e seus processos avaliativos podem ser adaptados às novas realidades sem negar valores positivos deixados pelo modelo tradicional de escolarização.

A diferenciação entre uma gestão empresarial e a gestão escolar deve ser evidente. Em nosso entendimento, alunos não são produtos moldados para o mercado e a gestão humana não é algo linear ou determinado meramente por números.

Em outras palavras, o que se tem nessa proposta são complexos e eficazes mecanismos de significação que responsabilizam as escolas e os/as professores/as pelos resultados do sucesso dos/as estudantes, como se não houvesse fora da escola desigualdades sociais e culturais, desemprego, pobreza, violência física e verbal, falta de saneamento básico, desvios de recursos públicos

que deveriam ser investidos na segurança, na saúde e na educação - fatores que estão implicados no desempenho pessoal, escolar e universitário tanto dos/as estudantes como dos/as professores/as (SILVA, 2019, p.39)

A gestão democrática deve ser um acontecimento participativo e dialógico, com transparência, expressa nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e de modo partilhado com os sujeitos diversos da escola, representados pelos conselhos escolares¹³. Os PPPs devem ser escritos coletivamente, envolvendo todos os sujeitos da escola. Contudo, percebemos uma cultura de hegemonia nesse ponto, já que o currículo ainda é de certa forma atrelado ao mercado de trabalho, com maior inclinação para interesses e demandas do mercado.

É dentro desse modelo institucionalizado e burocratizado que discursos favoráveis à uma avaliação meritocrática colidem com a gestão democrática e tentam impor valores antagônicos a uma educação progressista. As avaliações externas criam uma lógica invertida, notas para elementos do gerencialismo, dando ao processo educacional maior ênfase nos resultados quantitativos e não no processo qualitativo.

6 METODOLOGIA UTILIZADA

A presente dissertação utiliza como objeto de estudos as práticas educacionais configurada pelo Currículo Escolar e a Rede Emancipa - Movimento Social de Educação Popular, que funciona na Escola Estadual Monsenhor José Paulino, localizada no centro do município de Pouso Alegre, sul das Minas Gerais. Para que as análises pudessem criar corpo, foram realizados estudos empíricos das práticas educacionais efetuadas pela educação formal e pela educação popular.

Posto isto, para os fins do nosso estudo, é importante que se considere que o processo curricular tradicional impulsiona políticas públicas na educação institucionalizada (escolarização), buscando parâmetros e produções de materiais didático-pedagógicos que são orientados por indicadores que mensuram sua eficácia nos resultados avaliativos. Estes, na maioria das vezes, são desconexos das realidades dos jovens estudantes. Em contraponto a essa dinâmica e estrutura, a Rede Emancipa referenda aspectos teóricos que representem uma pedagogia da superação, do reconhecimento dos saberes populares, da legitimação da cultura periférica, da luta contra o silenciamento dos coletivos populares e do entendimento de que o Currículo Escolar atual subjuga-se a políticas de natureza pragmática que visam o condicionamento dos estudantes. É nesse contexto que a proposta desta dissertação tem sua relevância, pois, para responder a hipótese, na qual o currículo escolar é um local de disputa e ocupações ideológicas entre o processo escolar e a educação popular, foi realizado um estudo qualitativo, que será apresentado neste capítulo por meio de análises e entrevistas semiestruturadas.

Para se alcançar os objetivos desta parte de nossa pesquisa, o contato com os entrevistados/as: coordenadores/as (nacional, estadual, local), alunos/as e ex-alunos/as do núcleo de Pouso Alegre/MG se deram de maneira remota (internet e WhatsApp). Da mesma forma ocorreram as entrevistas, por meio do aplicativo Google Meet, sendo que os encontros aconteceram entre os anos de 2021 e 2022.

Quadro 2 - Dados sobre as entrevistas com coordenadores/as e educador

Pseudônimo	Atuação	Data	Duração
Marques	Educador	18/10/2021	28 min 36
Lucas	Coordenador local	18/10/2021	26 min 41
Anaia	Coordenação estadual	22/01/2022	50 min 40
Tita	Coordenação nacional	09/06/2022	20 min 58

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Quadro 3 - Dados sobre as entrevistas com educandos/as e ex-educandos/as

Pseudônimo	Condição	Data	Duração
Exdras	Educando	14/10/2021	10 min. 18
Annah	ex-educanda	15/10/2021	09 min. 16
Joana	Educanda	15/10/2021	16 min. 26
Ruthar	Educando	21/10/2021	10 min. 57
Malu	ex-educanda	20/01/2022	12 min. 43

Fonte: Elaborado pelo Autor 2022.

Os objetivos das entrevistas realizadas foram, por meio da análise dos depoimentos de integrantes e ex-integrantes da Rede Emancipa, saber se as práticas pedagógicas dessa Rede rompem o *silenciamento* discente e se os integrantes desse processo de aprendizagem conseguem superar os limites do núcleo curricular da escola tradicional.

Através do roteiro norteador das entrevistas, o qual foi entregue de maneira antecipada aos participantes, buscou-se fazer um levantamento dos dados socioeconômicos, de gênero, de formação, renda e questões que cercam o conhecimento a respeito do que vem a ser um Projeto Político Pedagógico (PPP). Com isso, procurou-se observar se o programa curricular contempla os saberes populares no processo pedagógico, além de verificar se o currículo ou até mesmo o PPP reconhecem e utilizam as práticas populares no processo ensino-aprendizagem.

Na esfera da Educação Popular, procurou-se verificar se as atividades propostas pelo coletivo rompem com o engessamento e o dogmatismo atribuídos à tradição disciplinadora do currículo, ou se esse oferece mecanismos de inclusão, reconhecendo as práticas produzidas pelos sujeitos da escola no cotidiano, bem como as práxis vividas em suas territorialidades e para além da sala de aula. Sendo assim, foram analisadas as experiências com a Rede Emancipa nas propostas das Rodas de Conversa e Círculos Literários.

A partir da análise das propostas das “Rodas de Conversas e Círculo Literário”, com base nas entrevistas realizadas, buscar-se-á compreender se de fato as vivências da Rede Emancipa:

- a) Dialogam com as práticas sociais (representações, crenças e percepções) dos educandos;
- b) Ajudam a compreender as dinâmicas sociais, incluindo a desigualdade e as diversas formas de exclusão social;
- c) Contribuem para a formação coletiva, solidária e sustentável.

Em continuidade, nos quadros 3 e 4 são apresentados os roteiros das entrevistas

encaminhadas aos participantes dessa pesquisa.

Quadro 4 - Roteiro da entrevista aplicada a *coordenadores e professores*

REDE EMANCIPA	
1. Nome/Pseudônimo:	
2. Gênero	
3. Orientação sexual:	
4. Idade:5. Raça/Cor:	
6. Escolarização:	
() Ensino Básico.	() Superior Incompleto () Cursando Ensino Superior
() PPGr.	
7. Escolaridade dos Pais e/ou Responsáveis:	
8. Renda Familiar:	
() De 1 a 2 salários mínimos.	() De 3 a 4 salários mínimos.
() De 5 salários mínimos.	() Acima de 6 salários mínimos.
9. Qual segmento da Rede Emancipa você atua?	
10. Na sua visão, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas onde a Rede Emancipa tem atuado têm sido construídos com a participação de todos os atores da comunidade escolar?	
11. Na sua visão, quais são os valores e objetivos dos PPPs das escolas onde o Emancipa têm atuado? Eles têm sido alcançados?	
12. A Rede Emancipa tem buscado atuar em favor da construção da ideia de pertencimento do estudante à sua comunidade escolar? Caso sim, de quais formas?	
13. Quais têm sido as principais contribuições das Rodas de Conversa aos alunos que participam da Rede Emancipa?	
14. Os círculos de conversa e literário têm contribuído para maior compreensão do alunos obre o seu pertencimento territorial e as formas de atuar no território? Caso sim, de quais formas?	
15. A proposta do Rodas de Conversa e Círculos Literários poderiam ser aplicadas nas escolas? Porque?	
16. Quais têm sido as principais contribuições do Tempo Livre nas atividades da Rede Emancipa?	
17 – A proposta do tempo livre da Rede Emancipa poderia ser aplicada nas escolas? Por que?	
18 – Quais têm sido as principais formas com que os meios virtuais de comunicação e Tecnologias de Informação e Comunicação digital têm sido usados pela Rede Emancipa, antes e principalmente durante a pandemia da Covid-19?	
19 – Quais têm sido os principais pontos positivos, os pontos negativos e as dificuldades do uso destes meios e Tecnologias pela Rede Emancipa?	
20 – Além dos Cursinhos Populares, que oferecem aulas gratuitas, e seus projetos – Rodas de Conversa e Círculos Literários – a Rede Emancipa é dividida em Grupos de Trabalhos, poderia falar sobre esses Grupos e suas intencionalidades	

Quadro elaborado pelo autor (2022).

Quadro 5 - Roteiro da entrevista aplicada a *ex-alunos e alunos* do Núcleo Pouso Alegre/MG.

REDE EMANCIPA	
1. Nome/Pseudônimo:	
2. Gênero:	
3. Orientação sexual:	
4. Idade:	
5. Raça/Cor:	
6. Escolaridade dos Pais e/ou Responsáveis:	
7. Renda Familiar:	
() De 1 a 2 salários mínimos.	() De 3 a 4 salários mínimos.
() De 5 salários mínimos.	() Acima de 6 salários mínimos.
8. Está cursando o Ensino Superior, caso sim, qual curso?	
9. Toda escola possui um Projeto Político Pedagógico que deveria ser construído em reunião constituída por todos(as) os(as) Funcionários(as) da escola, Pais e/ou Responsáveis e Alunos. Sabe o que é um Projeto Político Pedagógico? Caso sim, participou da construção do PPP de sua comunidade escolar?	
10. Enquanto aluno ou ex-aluno da Educação Básica, teve aulas que valorizassem os saberes populares, aqueles que você recebe do berço familiar e de sua comunidade (crenças religiosas, símbolos e valores socioculturais)?	
11. Enquanto aluno ou ex-aluno da Educação Básica, teus conhecimentos adquiridos fora da escola de alguma maneira foram explorados pela escola e pelos professores durante as aulas ou outras atividades na escola?	
12. Que práticas do Cursinho do Emancipa, na sua opinião, poderiam ser aplicadas ou adaptadas para a escola?	
13. Você participou dos Rodas de Conversa e Círculos Literários da Rede Emancipa? Caso sim, você se lembra de alguns temas que foram tratados? O que você pensa sobre essa ação pedagógica?	
14. Durante as Rodas de Conversa e Círculos Literários no cursinho do Emancipa, quais atividades foram propostas? Tem algo na escola que seja semelhante as Rodas de Conversa e Círculos Literários?	
15. Como era a relação do Cursinho Emancipa com a escola que o abrigava?	

Quadro elaborado pelo autor (2022).

Por fim, em decorrência da pandemia, será apresentada a visão dos coordenadores, professor e estudantes a respeito dos transtornos gerados pela educação remota e soluções encontradas para contornar a crise econômica e sanitária.

6.1 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DE CAMPO

A hipótese levantada na metodologia desta pesquisa será verificada a partir de seu cotejo com as concepções manifestadas nas entrevistas semiestruturadas, analisadas com base nos

conceitos e teorias sobre o currículo e educação popular expostos nos capítulos iniciais.

Para melhor visualização das entrevistadas e entrevistados, foram desenvolvidos dois quadros que apresentam seus pseudônimos, gênero, orientação sexual, idade, renda familiar e raça/cor. No quadro 5, se apresentam os dados dos sujeitos entrevistados coordenadores e professores. No quadro 6, dos sujeitos entrevistados estudantes e ex-estudantes.

As análises seguirão separadas por blocos devido à estruturação das entrevistas, ou seja, as questões entregues aos coordenadores e professores não são as mesmas encaminhadas a alunos e ex-alunos. Mais importante, esse modelo foi adotado devido às diferentes posições desses sujeitos em relação aos processos de ensino-aprendizagem: nos termos de Paulo Freire, no bloco 1, sujeitos educadores-educandos; no bloco 2, sujeitos educandos-educadores.

Quadro 6 – Síntese das características dos sujeitos entrevistados coordenadores e professores

Pseudônimo	Idade	Função	Gênero	Renda (salários mínimos)	Escolaridade	Raça/Cor
Tita	33	Coordenação nacional	Fem.	4	Superior incompleto	Preta
Anaia	26	Coordenação Estadual	Fem.	2	Superior completo	Preta
Lucas	58	Coordenação local	Masc.	Acima de 6	Mestre	Preta
Marques	38	Educador Voluntário	Masc.	Acima de 6	Mestre	Parda

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 7 – Síntese das características dos sujeitos entrevistados estudantes e ex-estudantes

Pseudônimo	Idade	Função	Gênero	Renda (salários mínimos)	Escolaridade	Raça/Cor
Annah	23	Estudante de Direito (UNB ¹⁴)	Fem.	2	Graduando	Branca
Malu	19	Estudante de Veterinária (UNA ¹⁵)	Fem.	2	Graduando	Branca
Joana	17	Cursinho pré-universitário	Fem.	2	Ensino Médio Completo	Preta
Ruthar	20	Cursinho pré-universitário	Masc.	2	Ensino Médio Completo	Branca
Exdras	17	Estudante de Direito (FDSM ¹⁶)	Masc.	3	Graduando	Branca

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

¹⁴ Universidade de Brasília

¹⁵ União de Negócios e Administração LTDA

¹⁶ Faculdade de Direito do Sul de Minas

6.2 O QUE PENSAM OS COORDENADORES E PROFESSORES

A Rede Emancipa deduz que há desvio na função do currículo escolar, pois o sistema educacional torna-se excludente e assume o papel da conservação nas relações de manutenção das hierarquias sociais. Também vão ao encontro do que afirmam Aragão *et al.* (2015), que interpretam a Educação Popular como um processo de formação para o povo e com a participação da comunidade local, tendo por objetivo a formação cidadã crítica-reflexiva. Indagados sobre a participação da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, assim se posicionaram os coordenadores:

Tita (coordenação nacional): Na minha opinião, o currículo escolar é normalmente bastante antidemocrático e com pouquíssima participação de estudantes e pais e a própria comunidade (a comunidade pra fora daqueles que trabalham na escola). Eu acho que, o que a gente vê aí é inclusive uma falta de informação dos próprios estudantes de que eles poderiam e deveriam participar.

Anaia (coordenação estadual): Acho que em nenhuma das escolas a gente tem uma participação, assim, com os poucos os casos, na verdade, pode ser que ocorra, mas a gente não tem participação no Projeto Político Pedagógico. Das escolas que eu acompanhei mais de perto, no cursinho em que eu atuo, tem esse projeto político, mas eu não sei como funciona e como são convidadas as pessoas aí pra participarem.

Em contrapartida às opiniões da coordenadora nacional e estadual, a coordenação local e o professor afirmam que a gestão abre espaço para a participação da comunidade escolar no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Para eles, o que fica claro é a falta de adesão dos pais e comunidade a esses processos, assim como outros processos da vida escolar:

Lucas (coordenação local): Numa visão inicial, nós poderíamos afirmar que sim [...] é importante salientar que as duas escolas sempre colocaram a possibilidade da participação, no entanto não é uma coisa específica das duas escolas, mas uma questão mesmo de consciência da população, dos pais dos alunos, de parte de outros segmentos da escola que não fazem uma participação mais efetiva, com maior quantidade de pessoas. Mas do ponto de vista da gestão, há esse compromisso de abrir à escola a participação.

Marques (professor): É aquela história, todo lugar é difícil você chegar na comunidade, sempre aparecem poucos pais, mas é aberto a todos. Os alunos podem participar, os pais, os professores, funcionários, a comunidade em geral, mas é muito difícil você atingir um número satisfatório de pais, mas é aberto a todo mundo.

Em um mesmo direcionamento, quando perguntado aos entrevistados se os objetivos do PPP (Projeto Político Pedagógico) têm sido alcançados pelas escolas, surgem os seguintes posicionamentos:

Tita (coordenação nacional): Eu acho que não, eu acho que ele não tem sido alcançado, né, de maneira geral, haja vista a própria evasão durante...e aí temos que olhar para a pandemia, né?

Anaia (coordenação estadual): A última resposta como a gente não está muito por dentro, e isso eu falo que é algo que deveria ser melhorado. Pelo emancipa ser da comunidade e estar na escola, né? Seria bastante legal como o PPP ele é construído por toda comunidade escolar a gente ser convidado a participar desse espaço também.

Lucas (coordenação local): Objetivo tem sido alcançado não totalmente, mas parcialmente, em virtude de vários fatores. Alguns fatores internos da própria organização do emancipa, que ainda é recente aqui na nossa região, e fatores externos também ligados ao interesse ou não interesse dos alunos, de uma participação mais efetiva. Mas os últimos quatro anos de funcionamento, nós tivemos aqui em Pouso Alegre, não só o crescimento da consciência política daqueles que participavam da Rede Emancipa, mas também do ponto de vista prático, objetivo, a aprovação de vários alunos e ingresso nas Universidades.

Marques. (professor): Não diria na sua totalidade né, porque eu acho que o Projeto Político Pedagógico é muito amplo né, mas eu acho que os tópicos principais eu acho que sim né, a gente busca a formação ali dos alunos né, como cidadãos, é o ingresso desses alunos nas faculdades, nos cursos técnicos, estamos preparando para a vida. Então eu acho que na sua grande totalidade os objetivos são sim alcançados.

Nas duas primeiras questões analisadas, verifica-se que as observações das coordenações nacional e estadual se aproximam, pois há um entendimento de não alcance dos objetivos descritos no PPP das unidades na qual atuam ou atuaram. Já do ponto de vista da coordenação local e do professor, os objetivos descritos no PPP de suas unidades são alcançados de maneira parcial. No caso da E. E. Monsenhor José Paulino, a Rede Emancipa faz parte do Marco Operativo no Projeto Político Pedagógico, descrito como curso pré-vestibular.

A nossa escola, vem desenvolvendo com esta metodologia, relações de troca com a comunidade escolar que encontra na escola a chance de participar de atividades esportivas, de oficinas, de cursos de informática etc. Em geral, essas atividades são oferecidas por pessoas da própria comunidade, e as inscrições são realizadas na escola, junto à secretaria da Escola.

Embora todas as faixas etárias possam e devam aproveitar as oportunidades oferecidas, temos preocupação especial com a juventude. Busca propor alternativas mais saudáveis de ocupação para os jovens, especialmente nos finais de semana. Para o desenvolvimento desta metodologia apresentamos os itens:

Aos alunos do 2º ano e 3º ano um curso pré-vestibular gratuito que acontece aos sábados das 08h00 às 13h00. (E. E. MONSENHOR JOSÉ PAULINO, 2022, p. 16).

Fica evidente a importância na conscientização para uma participação mais efetiva da comunidade escolar na construção e participação das propostas pedagógicas de uma unidade educacional. Portanto, os entrevistados acreditam na importância do PPP, assim como seu valor nos princípios democráticos e participativo, pois “nesse princípio estão presentes a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade” (LIBÂNEO, 2015, p 121).

Quando não há participação de todos os sujeitos da escola e comunidade escolar, as práticas e experiências sociais desses sujeitos não são contempladas. Essa situação abre caminho

para os apontamentos de Apple (1982) quando demonstra que a escola é um importante agente de distribuição e manutenção da cultura, no sentido de que essas instituições “parecem” contribuir para as desigualdades.

A presença na participação e construção do PPP deve ser incentivada pela gestão escolar e demais profissionais da escola. Entretanto, uma série de desafios se colocam na direção de edificar o Projeto Político Pedagógico, entre elas: falta de tempo dos pais e responsáveis, desinteresse administrativo escolar, indiferença e incompreensão sobre a importância do normativo, isenção docente no estímulo à presença discente no desenvolvimento do documento etc.

Não faz parte das propostas deste estudo procurar os fatores que explicam o baixo envolvimento da comunidade escolar no processo de construção do regulamento em questão. Contudo, o fato é que os coordenadores e professores indicaram que a participação está aquém do desejável. Tal situação abre espaço para escolas se tornarem executoras de políticas institucionais hegemônicas e não a um projeto de interesse socioeducacional de resposta à questão que afetam as classes populares.

Freire (2014) assinala a dialogicidade como busca coletiva do programático, ou seja, o conteúdo pedagógico a ser programado deve ser analisado antes do encontro entre educadores e educandos. É pelo diálogo e investigação do que será exposto que a comunidade escolar poderá problematizar e desafiar seus pares à concepção de uma educação como prática da liberdade, “a educação autêntica. É importante frisar que não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele”. (FREIRE, 2014, p. 116).

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2017) evidencia que a falta da participatividade da comunidade nos desenhos curriculares empobrece as tentativas pedagógicas de produzir documentos escolares abertos à democratização do conhecimento. Quando as práxis periféricas se fazem presentes nas produções escolares, ocorre o reconhecimento dos sujeitos populares como atores pedagógicos no processo do ensinar e aprender. “Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre experiências de vida de seus sujeitos e não sobre matérias distantes” (ARROYO, 2017, p. 153).

A participação da comunidade através de gestores, educadores, responsáveis e estudantes é fundamental nos processos que constituem a vida escolar. Caso esses agentes deixem de assumir suas responsabilidades nas decisões pedagógicas, o processo escolar passa a ser mera transposição de regras, saberes, relações sociais e disciplinas. Essa situação pode reforçar o caráter alienante e desigual das estruturas socioeconômicas.

Utilizando as concepções pedagógicas de Arroyo (2003), na qual as relações educação e combate à exclusão social deveriam caminhar juntas, os coletivos de educação popular tornam-se pedagogias em movimento. Entre suas ações educativas, está a ideia da participação do coletivo nas ações curriculares como forma de ocupação do território escolar e também o incentivo a “pertencer” a locais que parecem distantes, como universidades públicas. No roteiro da entrevista foi indagado sobre a percepção dos entrevistados ao “pertencer” e “território”:

Tita (coordenação nacional): Para nós essa construção de pertencimento passa por duas formas importantes, a primeira delas a construção de territorialização fazendo com que a comunidade faça parte das decisões do cursinho, faça parte das decisões da escola e possa voltar enxergar a escola como centro da comunidade, e o segundo, é com a gente trazer esse desejo efetivo dos estudantes de participação de parte dessa comunidade escolar não como sujeito passivo que recebe informações, mas como sujeito ativo da escola.

Anaia (coordenação estadual): Então, eu acho que sim, a gente tem esse trabalho de pertencimento de luta aí na região. Eu acho que o primeiro passo é identificar as universidades, e aí eu falo bem isso em aberto porque às vezes o estudante quer, por exemplo, estudar numa UFMG¹⁷ sendo que tem uma UEMG¹⁸ praticamente do lado da casa dele e a importância da valorização do pertencimento, do local e da luta ali na sua região.

Lucas (coordenação local): Então, nós participamos nos últimos 4 anos e percebemos essa inquietude da Juventude de buscar seu espaço, seu lugar na sociedade. E umas das formas que tem se apresentado como positivas é a apropriação do jovem da sua própria identidade e também a percepção do mundo em que ele vive, principalmente a partir do contato com a cultura aí local, com o discernimento que existem possibilidades que são colocadas para ele e que muitas vezes ele não conhecia.

Marques (professor): Na realidade esse pertencimento das escolas funciona mais de maneira presencial, em que os alunos são convidados a participar do emancipa e geralmente funciona em escolas públicas, então querendo ou não você vê a volta dos alunos para as escolas e às vezes o aluno nem estudou naquela escola e tem a oportunidade de frequentar aquela escola e ele vai valorizar o prédio, vai valorizar a estrutura, vai valorizar os voluntários. Então eu acho que isso acontece.

Todos os entrevistados têm o mesmo entendimento de que a Rede Emancipa é produtora de pertencimentos, principalmente aos espaços nos quais sujeitos educandos e educadores estão inseridos. E mais, o coletivo ressignifica o conceito de territorialização, pois encaminha sua juventude ao esclarecimento. Para esse propósito, a Rede e os educadores dialogam sobre o território das instituições públicas e do conhecimento, mostram que são espaços constitucionais e, como cidadãos, os sujeitos populares devem lutar para ocupá-los e democratizá-los, em um processo no qual seus saberes e experiências devem ser reconhecidos no território do currículo.

Como reação às exclusões trazidas pelos sistemas que deveriam incluir, Rodrigues (2018) expõe a luta pelo acesso aos níveis mais altos do conhecimento como o projeto dos cursinhos populares. Esses projetos centram-se na democratização e na movimentação dos excluídos em espaços historicamente negligenciados aos populares. À vista disso, a Rede Emancipa abre espaço aos saberes populares. Em uma dinâmica dialógica, esse movimento promove círculos

de conversa, tornando os estudantes protagonistas “nas veredas” do conhecimento. Sobre as rodas de conversa e círculos literários, houveram os seguintes relatos:

Tita (coordenação nacional): é um momento em que se enxerga o estudante como sujeito ativo da formulação da educação, um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Então, como a gente tira a hierarquia, né, durante o círculo, não existe uma hierarquia professor, coordenador, estudante. É algo que todo mundo importa e tem o mesmo lugar de trazer suas experiências, o seu local, a sua visão para dentro da discussão. Na minha opinião, você forma por um lado autonomia para esses estudantes, ou seja, eles passam a se compreender como sujeitos autônomos pertencentes ao processo de aprendizagem e ao mesmo tempo que você traz ali, um desejo, cutuca um pouco, um desejo de ser mais sujeito mais ativo nesse processo.

Anaia (coordenação estadual): Escolher debates que estão acontecendo na região e fazer as escolhas desses debates da roda de conversa [...]. Por exemplo, quando a escola onde eu estava teve a proposta de militarização, a gente fez um debate sobre ditadura militar, sobre a militarização nas escolas, como que funciona. É porque eles chegam com um projeto muito bonito, né? [...] Isso foi super importante apesar de não termos ganhado [...] na votação do escopo. O debate foi muito importante para os nossos alunos do terceiro ano, que puderam conversar com os outros alunos, sendo que obtivemos vários votos assim contra isso, né?

Lucas (coordenação local): A Escola Monsenhor José Paulino abriu para pessoas que não estavam regularmente participando das aulas participarem das rodas de conversa. E aí nós tivemos inclusive grupos de pessoas voltados ao pensamento conservador e que foram lá e que viram que a Rede Emancipa e que as rodas de conversa não era uma instrumentalização ou não tinha como fim a instrumentalização de alunos, mas um debate aberto e uma construção coletiva do conhecimento e das realidades tanto de Pouso Alegre, de Minas, do Brasil e do mundo. Então, nós tivemos, por exemplo, alunos da Faculdade de Direito do Sul de Minas que chegaram para participar das rodas de conversa com uma visão bastante negativa do Emancipa, mas que após participaram, perceberam que era espaço plural, o espaço onde eles também poderiam colocar as suas ideias, embora conservadoras, sem serem censurados.

Marques (professor): Eu acho que a principal riqueza dessas rodas de conversa é a socialização. E ali você vai aprender a conhecer um pouco a sua comunidade e você trabalha ali diversos assuntos. E você consegue enxergar os diferentes pontos de vista de cada um da roda. Isso querendo ou não vai só agregar seu conhecimento né.

É notório que os círculos de conversa da Rede Emancipa fazem parte de um propósito maior, que é a conscientização do jovem em relação à democratização dos espaços escolares e do conhecimento. Para todos os entrevistados, os círculos apontam para caminhos da democracia participativa. A entrevistada 2 expôs o diálogo feito com a comunidade em relação a militarização do espaço escolar que o núcleo Ibirité ocupa, apesar de não conseguirem impedir a ação, dialogaram e colocaram o debate na pauta da escola durante o escopo de militarizar ou não a escola. Também foi mostrado pelos entrevistados que o espaço é aberto e plural, mesmo às ideias conservadoras. Fica compreendido que o círculo é um ambiente onde não há hierarquias e/ou domínios hegemônicos.

Sendo os círculos um espaço democrático, participativo e de respeito ao diálogo, não poderíamos deixar de perguntar se essa dinâmica pode ser aplicada no currículo escolar como um exercício de formação, em resposta:

Tita (coordenação Nacional): Com certeza [...] uma formação não, uma formulação, de educação mais ativa por parte dessa comunidade escolar que conflua todo mundo, porque se for somente uma participação uma vez por mês [...], isso não é suficiente para a profundidade que traz o círculo, porque o círculo vai trazer inclusive problemas da própria escola.

Anaia (coordenação estadual): Eu acho que não só poderiam, mas como deviam. Eu acho que é um espaço de conhecimento muito grande. É um espaço do aluno também falar e ser ouvido. Porque na educação de hoje, apesar de muita luta (eu sempre faço essa crítica), porque apesar dos professores estarem na luta, tá lá no movimento sindical, quando chega pra dar a aula não deixa o aluno falar [...]. É entender que a educação vai além do currículo preparado para as escolas. O círculo vai além do conhecimento científico, é o conhecimento da comunidade que não podemos desprezar, né? E eu acho que seria um ganho muito grande não só pra comunidade escolar.

Lucas (coordenação local): Olha! A literatura e as rodas de conversas, elas são fundamentais nos círculos de cultura quando as condições normais, das condições sanitárias normais. Mas em virtude da questão da pandemia houve uma adaptação, e elas foram importantes e poderiam sim serem replicadas na escola convencional, porque é um estímulo a mais para o aluno querer estudar, aprender não de forma engessada do currículo oficial, mas também com a liberdade que o professor tem, autonomia que lhe tem de propor um autoconhecimento, um autodidatismo, uma alta aprendizagem para os alunos. Então eu vejo sim que pode ser aplicada e deveria ser aplicada. Agora, o desafio é convencer o corpo docente e também o discente dessa importância.

Marques (professor): Então, eu acredito que sim. Eu acho que querendo ou não as rodas de conversa elas acabam acontecendo de maneira informal né. Geralmente tem uma parte da aula ali, às vezes o próprio professor e o próprio aluno estão meios cansados do conteúdo e querendo ou não eles vão bater um papo, eles vão falar de algo fora da sala de aula, às vezes o aluno quer expor um pouco da vivência dele, o que aconteceu com ele, e o professor também acaba sendo um exemplo de vida, ele fala da sua trajetória até mesmo para incentivar os alunos.

A implantação dos círculos de conversa, segundo as entrevistas realizadas, deve ser implantada nas escolas. Para as coordenações nacional e estadual, as Rodas de Conversa devem ser implantadas nas escolas, pois é um canal de escuta, diálogo e do reconhecimento dos saberes discentes. Como apresentado pela coordenadora nacional, não pode ser apenas uma vez por mês, deve ser implantado como um programa que reformule a própria dinâmica curricular. No mesmo caminho, a coordenadora estadual salienta a importância do espaço, e como pode romper com a barreira do engessamento apresentado pela sala de aula contemporânea. “Sua garantia passa pela capacidade de conhecer e valorizar a pluralidade de experiências e de seus significados” (ARROYO, 2017, p. 125). Assim sendo, o direito à educação, à cultura e ao conhecimento são trazidos à sala de aula pelo diálogo e saberes popular.

A coordenação local entende também como importante a expansão do diálogo nos espaços escolares. Esses agentes acreditam que as rodas de conversa são capazes de garantir ao estudante e educador maior autonomia no processo escolar. Contudo eles indicam que há o desafio consistente no próprio educador aceitar o programa na carga horária discente. Eles

também se perguntam se ocorrerá por parte do estudante uma consciência da importância que traz as Rodas de Conversa em seus significados.

Já o professor da Rede apresenta o conteúdo Roda de Conversa como algo informal, que acontece no cotidiano escolar e do próprio cursinho. Para eles, é através das conversas informais que os estudantes expressam seus significados como sujeitos da escola e da rede emancipada. É notório que o reconhecimento da voz discente corresponde a trazer sua realidade ao debate escolar. Desta maneira, o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas nos planejamentos pressionariam novos debates ao espaço curricular pautados nos problemas locais, problematizando questões socioeconômicas, de sustentabilidade e assuntos relacionados ao meio ambiente, etc. Ou seja, os círculos “não nos propõem como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializa-los, mas como se socializam, como se formam como sujeitos sociais” (ARROYO, 2003, p. 34).

Outra dinâmica que produz bons resultados para o currículo da Rede Emancipada é o tempo livre. Trata-se de uma proposta na qual o estudante pode fazer o que quiser durante essa ação, ou seja, fica aberto um espaço na carga horária ao descanso, leitura, conversas, brincadeiras, jogos, etc. Segundo os entrevistados, a ação produz:

Tita (coordenação nacional): duas coisas: a primeira é o cansaço, você quebra o tempo e não temos que lembrar que esse estudante que não aprendeu a estudar é um estudante que não tá acostumado a passar um sábado inteiro dentro da escola, um dia inteiro dentro da escola ouvindo ali. Até porque, a gente sabe que as escolas públicas de maneira geral, nem sempre tem todas as aulas, porque falta professor, falta estrutura. Então o estudante não tá acostumado com isso. Então, isso com certeza é alguma coisa muito importante, mas mais importante que isso é o fato de que o tempo livre, na minha opinião, também é uma formação de autonomia que faz com que esse estudante passe a pensar todos os tempos como tempos importantes, inclusive o tempo do descanso, o tempo do diálogo, o tempo da conversa, o tempo de pensar o próprio cursinho.

Anaia (coordenação estadual): O nosso cursinho nunca foi engessado. Esses alunos às vezes saíam ali no meio da aula, e quando eu ia perceber eu falava assim: estão matando aula? eles estavam conversando sobre aulas de português tirando dúvida com outros alunos [...]. E esse tirar dúvidas com o outro, é a educação que a gente preza e a educação tem que ser dialogada, ela tem que ser conversada, ela tem que ser construída junto. Então, assim, eu acho que isso é uma particularidade muito em dos cursinhos que fazem, porque não são todos que tem nesse tempo livre na verdade.

Lucas (coordenação local): o tempo livre é uma proposta interessante porque ele vai ao encontro da necessidade de socialização dos alunos, de troca de ideias, de aproximação, de colocar muitas vezes as questões subjetivas no universo tanto do Emancipado quanto como também de outras atividades educacionais. Então o tempo livre, ele proporciona uma conversa descontraída sua aproximação é que faz muito bem, como dizer entre aspas funciona como uma válvula de escape para que os alunos possam sair daquele ritmo quase que mecanizado de atividades de aula após aula e ter esse momento de aproximação repto subjetiva e de diálogo com seus colegas e com seus próprios professores sem a necessidade de se apresentar resultados.

Marques (professor): Esse ano não teve esse momento, então não contribuiu, mas talvez seja um momento em que aluno possa se ocupar com seu afazer, né? Tentar

descansar um pouquinho, tentar pensar em algo diferente né, é um momento para ele refletir em torno do que ele espera da vida né.

Nessas respostas, nota-se que o exercício de um tempo livre desafia o engessamento curricular, pois delega aos estudantes e educadores uma ressignificação do ócio. Através do tempo livre ocorre o desenvolvimento criativo pelo diálogo. No entendimento do coletivo, o espaço dá ao educando o tempo e o momento de refletir a si mesmo, sua realidade, sua territorialidade, ou seja, a proposta é uma abertura para pensar o próprio tempo de ser e estar. “Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias.” (FREIRE, 2014, p. 107).

Em continuidade, foi sondada também a proposta do tempo livre na educação formal, sendo analisada pelos participantes da seguinte maneira:

Tita (coordenação nacional) não só poderia como deveria, porque fica pra você tirar a lógica do negócio, né? Negócio é a negação do ócio e ócio também é importante. O ócio também é criativo, é preciso estimular a criatividade dos estudantes. E o tempo livre pode e deve ser esse espaço de estímulo contra. Negócio: estimular o ócio. Os estímulos ao processo de pensar coisas, de criar coisas ou de não fazer nada, de descansar. Também é preciso descansar a mente, descansar o corpo. Acho que certamente as escolas ganharam muito com tempo livre, inclusive muito possivelmente os problemas que se consideram de indisciplina poderiam ser amenizados por um tempo em que o moleque quer jogar bola, vai jogar bola, quer deitar e dormir, vai dormir, quer fofocar, fofoca.

Anaia (coordenação estadual): É porque é um ambiente muito fechado, um ambiente que pra mim é ruim assim, porque ali uma pessoa falando o tempo todo e os alunos aprendem isso. Quando você tenta às vezes trazer no começo, né? A questão de uma aula mais conversada, uma aula menos engessada esses alunos assustam: “nossa professora quer que a gente fale mesmo”, e aí aos poucos eles vão se liberando ali também, mas eu acho que tem coisas muito positivas aí nessas aulas mais abertas, vamos se dizer assim, mas aí tem que entender as formas de didática também.

Lucas (coordenação local): acredito que sim, o tempo livre é uma possibilidade de que o currículo possa continuar sendo desenvolvido e trabalhado em outros padrões, em outro formato. No entanto, o cuidado que se deve ter é para que essa possibilidade, interessante, ela não seja confundida com um não trabalho, uma não atividade docente. É preciso que haja a compreensão tanto de alunos quanto de professores de que o tempo livre também é um tempo de formação, é um tempo em que a troca ou as trocas de experiências fazem parte do currículo e da formação dos alunos e também dos professores. Tendo essa compreensão de que não é um tempo para não fazer nada, mas um tempo livre para continuar aprendendo de outra forma, eu acho que é interessante.

Marques (professor): acredito que sim. Acho que é um momento de reflexão do aluno, um momento de relaxamento, apesar que para ter esse tempo livre teria que aumentar a carga horária, e a gente não tem espaço suficiente para aumentar a carga horária, então é bem complicado esse tempo livre, nas escolas né, não pelo fato de ser interessante, mas eu acho pelo fato de não ter carga suficiente para disponibilizar esse tempo livre.

A rigidez curricular na educação formal, enviesado em dias escolares e carga horária, induz o desinteresse das juventudes populares no ambiente escolar. O rompimento desse padrão deveria sim, ser pauta dos conselhos escolares para dar maior espaço reflexivo aos que fazem

parte do ambiente. Para isso, ações que liberassem os discentes da obrigatoriedade desse engessamento poderiam trazer novas possibilidades às políticas pedagógicas.

Por esse ângulo, a ação curricular da Rede Emancipa “tempo livre” nas considerações deixadas poderia sim fazer parte do cotidiano escolar. A ideia traria maior lucidez aos educandos e educadores no que se refere aos caminhos que a escola deveria possibilitar e também a refletir sobre as contradições de um sistema que deveria incluir, mas trabalha no sentido de seleção e exclusão.

Verificando o trabalho de Arroyo (2013) em referência a Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, a Rede Emancipa alicerça uma “denúncia” ao currículo sacramentado no cientificismo e mecanicismo: ele não reconhece as vozes que fazem parte da escola. Por consequência, o normativo torna-se distanciado das produções populares e favorece uma economia de acúmulo não sustentável. Esse direcionamento cerceia a juventude do protagonismo e exclui a chance das periferias serem produtoras do conhecimento.

Nesse contexto, o coletivo de educação popular atua no “anúncio” de novos direcionamentos que devem ser dados ao currículo (via comunidade), ou seja, ações colocadas nas práxis dos cursinhos populares que trouxeram respostas positivas, entre elas, o “círculo do emancipa” e “tempo livre”. Essas medidas transferem aos educandos o protagonismo juvenil, a inclusão social, a democratização do conhecimento, a discussão de qual sociedade queremos para as próximas gerações, o questionamento do sistema de produção econômica, etc.

Esse debate deve estar nas pautas dos conselhos populares, associação de pais e mestres, grêmios estudantis e nos debates do dia a dia de uma unidade escolar. O currículo construído com esses parâmetros não tratará seus sujeitos como seres inexistentes, tão pouco decretará como não válida a cultura e saberes populares. Ao contrário, pelas entrevistas dos educadores populares, constata-se a necessidade do diálogo e da escuta das vozes silenciadas pela estrutura curricular.

6.3 REDE EMANCIPA E A EDUCAÇÃO POPULAR, A LUTA PELA MANUTENÇÃO DOS TERRITÓRIOS DURANTE A PANDEMIA

O ano de 2020 surpreendeu a todos com a pandemia global causada pelo COVID-19, o que praticamente obrigou os movimentos de educação popular a se adaptarem e se adequarem ao “novo normal”. Nessa tentativa de democratizar a Educação em tempos de isolamento social, o Emancipa viu-se em um paradoxo: ainda que conseguisse manter as aulas, as dificuldades de acesso à internet pela parte mais desprivilegiada da população ainda era um problema.

Nesse contexto, por maiores que fossem as dificuldades, as práticas pedagógicas da Rede Emancipa reassumiram papel de resistência na busca pela emancipação de formas alternativas ao isolamento causado pela Covid-19, ressignificaram a atuação da Educação Popular por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Vale ressaltar que esse aparato tecnológico proporciona as mais variadas formas de produção do conhecimento, na precondição à democracia.

Nesse sentido, a equipe de coordenação decidiu que seriam realizadas atividades mais voltadas à educação não formal, com a elaboração de uma programação aplicada inteiramente pelas redes sociais. As aulas foram realizadas pelo Google Meet, cursos *online* via YouTube, aplicativos como WhatsApp, telefonemas, etc. Em continuidade, os entrevistados avaliaram a situação da seguinte maneira:

Tita (coordenação nacional): durante a pandemia, pelo Brasil foram diferentes formas. No Rio Grande do Norte foram utilizadas todas as ferramentas que existem e que não eram pagas Google Meet. Usamos *Live* do Instagram, fizemos vídeos para o WhatsApp. Usamos o Google Drive. Fizemos uma conta do discord. Enfim, todos os meios possíveis. O que se provou ser o problema era mesmo de falta de internet. Não tinha que fazer. Para onde você vai não tem internet, a pessoa não consegue e, se ela tem um celular ruim, ela não vai ter como baixar esse vídeo, e... provou-se que pra nós era ineficaz.

Anaia (coordenação estadual) Estar com nossos alunos foi uma dificuldade muito grande que ocorreu em todos os cursinhos [...] porque têm que levar em consideração que nem todas as escolas em que o emancipa atua tem internet, e nem todas as comunidades tem o acesso à internet, assim é a gente, por exemplo, no cursinho de Manga, eles preferiam encerrar, no caso Emancipa Ibitité, todos os anos a gente começou, mas esses alunos não conseguiam pagar internet e não conseguiam permanecer ali pra continuar tendo as aulas. Então é uma dificuldade muito gigantesca.

As entrevistadas mostraram que é importante a adequação dos meios virtuais como formação na pedagogia curricular da Rede Emancipa, entretanto eles estiveram no cerne da realidade periférica, os mais carentes, aqueles alunos que os núcleos da Rede Emancipa deveriam atingir estavam distantes dos “dados móveis”, para poderem acompanhar as aulas e participarem das atividades propostas pelos cursinhos, desta maneira muitos dos cursinhos preferiram o não funcionamento.

Dando prosseguimento, a visão do coordenador local e educador avaliou os pontos positivos, pois, pelo acesso às NTIC, aumentaram as possibilidades de alcance e mudança na prática docente e discente. Temos, desse modo, as colocações abaixo:

Lucas (coordenação local): A partir da pandemia, esses meios de comunicação passaram a ser utilizados realmente para as atividades de ensino-aprendizagem, de uma interação mais estreitas com palestras, com conteúdo. Então tivemos a

possibilidade de utilização do *Meet*, de outros aplicativos, do próprio *Facebook*, do *YouTube* para aulas, palestras, aulões. E isso realmente foi uma mudança de paradigma, no qual agora os alunos e os professores estiveram que se adaptar a uma nova realidade, fazendo uso mais intensivo e mais intenso da tecnologia. Isso, é claro, tem aspectos positivos e negativos.

Marques (professor): com essa Pandemia, né? nós estamos aí há dois anos já, então, querendo ou não, todo mundo teve que se reinventar, teve que apreender a utilizar os recursos digitais. Acho que, sem eles não sei o que seria da gente nesses dois anos, né? Então acho que todo mundo teve que se reinventar, não só professor, mas também os alunos. Aí as aulas passaram a ser aulas *online*, o material a ser trabalhado foram postados em plataformas, no caso principalmente o *classroom*, que eu acho que ajudou inúmeras escolas não somente o Emancipa. Também postados em grupos do *WhatsApp*, às vezes enviado por e-mail, *drives*, então todo mundo teve que se reinventar. As atividades, exercícios, provas, simulados, passaram a ser através de formulários, mesmo que a prova esteja em PDF, tem ali um formulário para servir de gabarito para facilitar a correção. E a própria Rede Emancipa ofereceu aula *online*, via *Meet* ou *Zoom* de maneira síncrona, e ao mesmo tempo também foi ofertado aos alunos as palestras e os cursos, principalmente via *Youtube*, que era o aulão do Emancipa.

Ficou claro que houve um distanciamento nas respostas apresentadas. A coordenação apresentou uma realidade concreta da educação remota, que é: o não acesso à internet pelas classes mais pobres, o que acarretou o fechamento de alguns núcleos, o que significa a perda do espaço, do território, da localidade, etc. dos que participavam do cursinho popular. Por outro lado, os entrevistados da coordenação local e professor apontaram as possibilidades que a educação remota trouxe: novas formas de aprendizagem e expansão do conhecimento para além dos muros escolares.

Apesar de parecer que houve um distanciamento, nessas respostas, pode-se notar que elas se complementam. De um lado, apresenta a realidade da maioria dos brasileiros de classe média e média baixa e, de outro, as possíveis mudanças que as NTIC trouxeram para ampliarem as vozes das minorias. Exemplo disso são os cursos online oferecidos pela Rede Emancipa em parceria com universidades federais e institutos federais. Nessa conjuntura, os cursinhos populares sobreviveram e aumentaram sua militância, pois as redes sociais possibilitaram aproximação entre os núcleos pelos encontros virtuais, o que resultou na maior articulação e resistência ao hegemônico.

6.4 REDE EMANCIPA: O CURSINHO POPULAR DE POUSO ALEGRE E EDUCANDAS/EDUCANDOS

Durante os anos do auge da pandemia da covid-19, 2020 e 2021, a proposta da Rede Emancipa Pouso Alegre cria um corpo diferente. O cursinho traz uma nova configuração, já que a pandemia não nos permitia a presencialidade. Desta maneira, seguindo os

encaminhamentos da executiva nacional, os coordenadores e educadores do núcleo Pouso Alegre, através de uma assembleia virtual, deliberaram o funcionamento do cursinho popular de maneira remota. Os aplicativos utilizados foram: *Google Meet, Zoom e Google Classroom*.

Era evidente que o núcleo não chegaria nas classes populares de menor renda do município em questão. Entretanto, para a manutenção do cursinho nos anos pandêmicos, as aulas foram iniciadas de maneira remota e, para surpresa dos coordenadores e educadores, aqueles que se dispuseram ao cursinho eram oriundos da Rede de Educação Pública. Conforme se depreende do quadro socioeconômico desses estudantes, pertenciam a famílias com renda igual ou inferior a três salários mínimos, ou seja, mesmo de maneira remota a Rede Emancipa Pouso Alegre chega aos populares.

Para Firmino e Visotto (2021), com o propósito de propor novas realidades, a Educação Popular utiliza ferramentas digitais e do universo virtual para estabelecer condições fecundas do diálogo no processo do ensino-aprendizagem que se construíram para além dos currículos escolares, uma verdadeira prática alternativa aos truncamentos das instituições modernas.

Nesse entendimento e fundamentado nos direcionamentos de Freire (2014), é compreendido que as mediações pedagógicas ocorrem em espaços socioeducativos, e os “conflitos” produzidos são provocados por dimensões objetivas e também subjetivas. Da mesma maneira, podendo ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) oportunizam ações dialógicas na busca pela descolonização cultural. Investigando temáticas com palavras geradoras, as novas tecnologias em questão oportunizam aos investigadores a reflexão sobre sua situacionalidade, da imersão para emersão.

Seguindo o contexto apresentado, o cursinho popular de Pouso Alegre entrevistou ex-estudantes (2020) e estudantes (2021), ambos tiveram aulas durante os anos da pandemia causada pela covid 19, o que não impediu suas atuações nas aulas. Sendo assim, buscou-se a perspectiva desses discentes sobre suas experiências no processo de escolarização e no cursinho popular.

7 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: ASSUJEITADOS AO CURRÍCULO ESCOLAR?

Com intuito de averiguar se a hipótese da pesquisa que indaga o currículo escolar como um espaço de disputa e entre Educação Formal e Educação Popular, foram feitas entrevistas com os educandos que passaram pela Rede Emancipa. As conversas poderão nos enveredar por novas visões que relacionam o impacto causado pelas práticas populares no currículo escolar, ou seja, habilidades e competências trazidas pelos jovens à escola e como essas práxis são exploradas pelas convenções curriculares.

A alternativa proposta neste estudo tenta desmistificar o currículo tradicional e dialogar sobre suas práticas. Pelas observações realizadas nesta pesquisa, verifica-se que os educandos, por meio da reflexão, são conduzidos ao questionamento das limitações territoriais que vivem, as quais, na visão de Freire (2014), emergem da alienação imposta pelas políticas hegemônicas. Desse modo, os estudantes, partindo da consciência, buscam a verdade pelos elementos postos à sua realidade. Através da reflexão e ação, eles são capazes de construir novos diálogos. Ressignificando seus espaços, saem da situação de imobilidade para a movimentação e protagonismo que transforma o mundo em que vivem.

Dando prosseguimento ao exposto acima, questionamos os educandos que passaram pela Rede Emancipa entre os anos de 2020 e 2021 sobre a participação deles na construção do PPP, enquanto discentes da educação básica. Em resposta:

Annah (ex-estudante): Então, eu tenho uma vaga noção, saber exemplificar mesmo não sei, e não participei também não, aqui onde eu fiz ensino fundamental não tinha muito isso e meu ensino médio foi bem relaxado.

Malu (ex-estudante): Eu conheço, mas eu não me lembro se houve existência na escola que eu estudei. [...] a única coisa que eu me lembro que tinha em reunião com os alunos do grêmio estudantil. Só que reunia só os alunos e os professores e não envolvia a sociedade [...], mas era bem pouco mesmo.

Joana (estudante): Não tive conhecimento, e não participei [...] se existe, provavelmente existe, mas não tive nenhum acesso. Não teve uma coisa nítida desse projeto.

Ruthar (estudante): Projeto Político Pedagógico, eu acho que eu não cheguei a participar de fato, são reuniões entre a escola e os pais? [...], acho que eu já ouvi falar disso daí, mas nunca cheguei a participar de fato.

Exdro (estudante): Quando eu vi o roteiro, fui pesquisar. Eu entendi mais ou menos por cima, mas eu nunca participei não [...] pela pesquisa que eu fiz que o Projeto

Político Pedagógico tem que seguir certas coisas, né? Então é importante que todo mundo participe, não é?

Fica em evidência a “vertigem” discente em relação ao PPP escolar, pois foram unânimes os dizeres de não participação na construção dos alicerces curriculares, afora um sério desconhecimento sobre o próprio documento e sua importância. Além do mais, há um encontro com opiniões das coordenações nacional e estadual da Rede Emancipa, pois ambas as coordenadoras fazem reflexões da não participação dos sujeitos da escola na criação de tal documento.

Dando prosseguimento às entrevistas, dialogamos sobre o valor da cultura popular e seus saberes, visto que as propostas da Rede Emancipa trabalham em favor das periferias urbanas, educação camponesa, populações quilombolas, ribeirinhas e ocupações coletivas formada pelo movimento dos sem tetos. Assim sendo, utilizando as concepções pedagógicas de Paulo Freire e também de correntes teóricas progressistas, a Rede Emancipa observa se experiências apresentadas pelos educandos entrevistados são valorizadas pela instituição escolar, ou seja, se valorizam os saberes populares em seus processos formativos. Em resposta os/as educandos/as dizem:

Annah (ex-estudante): Que eu lembre, não.

Malu (ex-estudante): O ensino religioso, em tese, creio eu, teria que abordar todos os tipos de religião, não é? Seja ela afrodescendente, afro-brasileira ou cristã. Mas do tempo que eu fiquei ali eu tive as aulas de ensino religioso só foi abordado o cristianismo. Então eu acho que isso até contribui para o preconceito que as pessoas têm. Sou de uma religião afro, não é? Às vezes, eu começo a conversar com alguma pessoa que não sabem sobre o tema, e têm uma visão totalmente distorcida e eu acho que se tivesse na disciplina ensino religioso que falasse sobre todas as religiões explicando como elas realmente funcionam, acho que ia diminuir muito esse preconceito

Joana (estudante): Olha! De crenças religiosas eu tive no nono ano, e no meu ensino médio de saberes populares, a gente teve o primeiro ano um teatro para apresentar [...] de críticas sociais e de coisas voltadas a esse gênero. E no caso do meu ano foi sobre a umbanda e o preconceito racial, e tudo mais. E nisso agente englobou esse saber popular, não é? De que no caso é religião e todas as situações, é cantos, nesse primeiro ano.

Ruthar (estudante): Assim, quando eu fui fazer para minha outra escola, fazer fundamental, eu tive aula de ensino religioso; na E. E. Monsenhor sobre a história, não sei se conta, sobre a história do país, onde a gente vive, não é.

Exdro (estudante): Então, não é? Como crença, principalmente no ensino mais básico, eles trabalham muito no ensino religioso, não é? E tem festividades que são acolhidas dentro da escola.

O entendimento dos educandos entrevistados é de que a educação popular estaria sendo trabalhada durante as aulas de ensino religioso. Entretanto, duas situações chama atenção, quando *Malu* aponta sobre a disciplina ensino religioso, ela questiona o porquê do trabalho

feito somente sobre o cristianismo e não ser estendido às crenças de matrizes afro. Essa ampliação traria uma resposta mais efetiva às intolerâncias e preconceitos contra as religiões afrodescendentes. Além do mais, trabalharia a conscientização sobre situações envolvendo *bullying* promovido pela falta de conhecimento do assunto. Outra situação relevante são os ditos de **Joana**, que durante o ensino médio teve aula de artes cênicas, teatro, experimentando atuações em peças que abordam críticas sociais, tais como preconceito racial e a desmistificação da religião de matriz afro.

É no sentido da indagação de **Malu** e nas experiências de **Joana** que a educação popular atua, pois seu conceito ultrapassa os limites das determinações do currículo, porque reconhece experiências de vida nos processos de aprendizagem. Além disso, ela é capaz de desenvolver a autonomia dos que dela participam, constituindo-se numa forma alternativa de valorizar os saberes populares no processo pedagógico. Essa valorização se dá através da problematização, teorização e investigação da opressão hospedada no oprimido. A educação popular desconstrói discursos demagógicos do espaço escolar como local de equidade aos desiguais. Assim sendo, questiona ações excludentes que o próprio sistema escolar impõe. “Democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos processos educacionais” (GADOTTI, 2013, p. 3 *apud* FERNANDES, 1960, p. 163).

Tendo em vista as respostas dos educandos, procura-se compreender se os conhecimentos populares disputam espaços no território do conhecimento e se este estabelece novas pautas a serem dialogadas no espaço escolar. Por isso foi questionado: os conhecimentos e experiências adquiridas pelos estudantes fora da escola, de alguma maneira, foram explorados pelo corpo docente? Obtivemos as seguintes considerações.

Annah (ex-estudante): Algumas vezes, nas atividades, foi interessante aplicar na sala o conhecimento fora da escola.

Malu (ex-estudante): Foi explorado mais nessa parte artística, tive aula de sociologia, de literatura e de artes que puxou para lado musical. Então tinha competição com bandas, quem tocava algum instrumento se reunia. Na aula de sociologia, dependendo do assunto, a gente fazia cartaz de manifestação com grafite e depois fazia uma exposição na praça. Na literatura, a gente tinha teatro e festival de poesia, que trazia todo um contexto de criação.

Joana (estudante): Então, novamente é somente no ensino médio e principalmente no primeiro ano que teve esses saberes pessoais, a serem englobados como método para ensino. A partir do momento que entrei no ensino médio teve essa descoberta, de acho que também uma valorização dos conhecimentos pessoais.

Ruthar (estudante): Eu acredito que sim, algumas coisas que eu convivi no meu dia a dia, que eu conheço, que eu me informo por fontes externas, alguns assuntos foram abordados dentro da aula.

Exdras (estudante): Ah! Sinceramente não.

Em nosso entendimento, há educadores que buscam experiências e práticas dos jovens nas produções realizadas em sala de aula. Essas práxis são apresentadas por *Malu Costa e Joana* dizendo que havia um trabalho nos componentes curriculares das áreas de linguagens e ciências humanas durante o ciclo ensino médio. Entre os saberes extramuro escolar explorado, foram colocados teatro, festival de poesia e grafite. Nesse contexto, a criação e protagonismo juvenil são validados como conhecimento escolar e curricular. Nas opiniões de *Annah e Ruthar*, apesar de não apresentarem exemplos, as experiências sociais que elas traziam para sala de aula foram trabalhadas em algumas atividades, e *Exdras* acredita que não.

É importante ressaltar que as escolas - apesar de reguladas pelo currículo - produzem movimentações dialógicas, sendo pela transmissão do conhecimento que seus sujeitos ressignificaram normativos propostos nas ações pedagógicas e de maneira lúdica expõem suas identidades e símbolos.

Pelos relatos é observado uma subversão às imposições que silenciam, ou seja, utilizando-se dos saberes curriculares foram exercidas, de maneira criativa, o protagonismo no processo pedagógico. As interações executadas pelos educadores e educandos produziram movimentos contra hegemônicos na luta pelo reconhecimento de autorias. Houve um processo formador crítico, plural, diversificado e transversal ao que exclui, pode-se dizer que a escola promoveu ações de disputa no território curricular, tendo em vista as experimentações do protagonismo nas atividades propostas. A Rede Emancipa, como movimento social, compactua com as visões de Albuquerque, Silva e Dias (2015), os quais afirmam que a Rede busca constituir a visão de coletividade, para além das aulas preparatórias a processos seletivos. O cursinho popular produz suas discussões na formação das “massas”, conscientizando, refletindo e questionando pautas do currículo escolar que silenciam os posicionamentos político-ideológicos. Nesse sentido, os direcionamentos do núcleo de Pouso Alegre orientam seu cursinho nas correntes destacadas por Arroyo (2017), nas quais ficam evidenciados que os sujeitos periféricos trazem experiências coletivas da violência, miséria, fome, precarização e limites ao exercício da liberdade. Assim, ao reconhecer essas exclusões, o movimento produz ações coletivas, nas quais os núcleos dos cursinhos buscam avançar na desmarginalização dessas experiências.

Para tornar mais evidente a concepção da educação popular como movimento social coletivo de humanização, de luta pela ocupação e democratização dos espaços públicos e do conhecimento, foi perguntado aos educandos e educandas da Rede Emancipa núcleo Pouso

Alegre quais as práticas do cursinho popular poderiam ser aplicadas na educação formal. Em resposta:

Annah (ex-estudante): Acho que é a proximidade, porque às vezes a gente se sente muito deslocado na escola, eu acho que a interação com os professores era muito boa, a gente aprendia.

Malu Costa (ex-estudante): Nossa, sem dúvida o debate sobre problema socioestrutural.

Joana (estudante): Com certeza, principalmente as aulas de humanidade, não é? Como circuitos literários, Direitos Humanos. Acredito que são essenciais para a formação de um indivíduo crítico e humanitário.

Ruthar (estudante): Eu acho que é essa acessibilidade, essa interatividade que a gente tem com os professores, de poder conversar com eles na aula, poder estabelecer essa ponte de diálogo, você permitir que os alunos tenham liberdade, participar na aula, sabe? Por exemplo, às vezes acontece alguma coisa, aí algum aluno participa, eu acho que isso facilitaria o aprendizado, não é? Porque a gente estaria aprendendo, por, como é que se diz? Por uma vontade própria, uma busca pessoal por aprender, sabe? Eu acho que essa espontaneidade que existe dentro do Emancipa é muito boa.

Exdras (estudante): O jeito de ensinar, eu acho. É bem dinâmica, eu gostei bastante, a gente aprende bem melhor do que ficar preso naquilo que os livros ensinam, está bem mais atualizado. É um jeito mais próximo, não é aquilo: o professor lá na frente e os alunos só ouvindo.

As respostas dos/as educandos/as seguem pelo caminho da humanização, pois **Annah**, **Ruthar e Exdras** apresentam em suas respostas a aproximação entre educadores e educandos, dentro de uma interação. A educanda sugere que a inter-relação entre docente e discente poderia ser uma resposta mais efetiva ao processo de aprendizagem, pois daria ao corpo discente espaço de fala, o que, na opinião dos entrevistados, permitiria uma maior e mais efetiva participação no desenvolvimento pedagógico. Já **Malu Costa e Joana** acreditam que os debates dos problemas socioestruturais, o diálogo sobre as problemáticas sociais e pesquisas apontando as contrariedades do sistema escolar atuam no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Através do exposto, a Rede Emancipa deduz que há desvio na função do currículo escolar, pois o sistema educacional assume um papel técnico-mecanicista na relação entre corpo docente e discente. Por essa concepção, fica compreendido por Kato (2011) o papel dos cursinhos populares para o ingresso a lugares de grupos hegemônicos, dialogando sempre sobre os aspectos ideológicos. No referente aos espaços de acesso, o pesquisador fundamenta seus ditos em Bourdieu, pautando a escola como um espaço regulatório e de manutenção das desigualdades, sendo os cursinhos populares uma alternativa social, cultural e econômica.

Dando continuidade às análises das entrevistas e na tentativa de responder se as vozes dos populares disputam e ocupam o território do currículo, guiamos os/as entrevistados/as a refletirem sobre suas participações nos Círculos de Emancipa e Círculos Literários, que são

atividades que fazem parte da grade curricular da Rede emancipa, bem como do núcleo de Pouso Alegre. Seguem as visões dos educandos/as sobre as atividades.

Annah (ex-estudante): Nossa! Maravilhoso! Era muito bom. Principalmente quando ia aquela turma de direito da FDSM¹⁹, era muito legal. Aquela roda de conversa sobre Neoliberalismo também foi bem interessante, traz um debate saudável, que a gente pode expor nosso ponto de vista e ver pontos de vistas variados.

Malu Costa (ex-estudante): Eu participei de quase todos, o que eu mais gostei foi sobre a legalização do aborto e o outro foi sobre acessibilidade, sobre a inclusão de criança deficiente na escola. Eu acho que foram os dois que eu mais gostei. E eu acredito que é super importante esses debates, porque além dele expandir a nossa visão social, o círculo, melhora muito o nosso ponto crítico e argumentativo.

Joana (estudante): Sim, participei dos circuitos literários de todas as aulas, abordavam livros clássicos com a representação da atualidade. Então assim, a proposta trouxe o que não é abordado nas escolas, como os livros clássicos podem fazer parte da nossa realidade, não é? Formar um indivíduo que pense a sociedade como um todo. Quando teve Machado de Assis, Quincas Borba, eu sou muito fã do Machado. Eu acredito que ele traz muito para sociedade, e esse livro trouxe temáticas que englobam situações trazendo um ar diferente do que a gente tá acostumado. Sabe, o enganado, a ingenuidade e a conjuntura que fala sobre as doenças psicossociais, não é?

Ruthar (estudante): Sim, então eu acho que os círculos literários foram importantes. Eu acho que deveria ter coisas assim dentro da escola, porque eu tenho interesse. Na minha área de interesse achei muito bom, muito produtivo.

Exdras (estudante): eu não participei muito assim, mas, eu lembro que é sobre os livros, não é? Agora não lembro exatamente quais livros ela pediu pra ler, mas achei bastante interessante, porque falta nas escolas. Porque é tão robotizado o ensino, a gente precisa de coisas novas, não é?

Os círculos do emancipa são um dos momentos mais importantes do cursinho popular, ele é uma ponte, uma proposta pedagógica, um canal de escuta das diversidades e pluralidades dos que dele participam, um ato dialógico que coloca o/a estudante no centro do debate das problemáticas sociais, econômicas e culturais. **Annah** falou sobre a Roda de Conversa (falamos dela no cap. 4 da Rede Emancipa) feita com um grupo de jovens conservadores, representantes do Direita Minas, que abordaram, na concepção deles, sobre os possíveis benefícios que a teoria neoliberal traria à sociedade. O debate foi parte de um ciclo de círculos, falou-se sobre socialismo e comunismo na visão de Marx e o liberalismo na visão de Mises. No final, os/as estudantes tiveram oportunidade de conhecer teóricos importantes e se posicionarem sobre as temáticas. **Malu Costa**, apresenta dois círculos que chamaram a sua atenção: segundo a estudante, eles ofertaram novas possibilidades argumentativas. Entre os temas, o aborto e a inclusão de deficientes na educação. O primeiro tema se tornou bem polêmico, dado o conservadorismo político-religioso que nosso país vive. Alguns educandos se posicionaram em favor da descriminalização do aborto e acolhimento da mulher que passa pelo procedimento, em contrapartida, outro grupo de alunos foi contrário e fundamentaram seus pensamentos em pautas religiosas.

Em relação à inclusão, foram apresentados dados quantitativos e os convidados eram educadores especialistas em educação inclusiva. Recebemos informações de legislações que fazem parte do sistema educacional. A riqueza dos dados e legislações oportunizou um diálogo entre os números e as práticas pedagógicas produzidas pelo sistema escolar. **Joana, Ruthar e Exdras** relatam suas experiências sobre os círculos literários. Para eles, as práxis trazidas pelas literaturas clássicas e dialogadas a partir das experiências dos estudantes foram ricas e importantes para as problemáticas sociais. Nesse contexto, **Joana** comenta sobre as inquietudes que a obra de Machado de Assis “Quintas Borba” trouxe a ela, pois o contexto proposto pelo círculo tinha como ponto de partida as “patologias” das sociedades modernas.

No contexto apontado, o currículo na ação como expressão de ideias, valores e códigos comportamentais também é utilizado pelos cursinhos populares da Rede Emancipa no sentido de construção de um corpo identitário em suas ações, tendo em vista que suas pautas coletivas fazem parte de um projeto político. Almeida, Andrade e Rufato (2017) mostram que a Rede Emancipa fomenta o círculo pela ação, desenvolvendo redes organizativas para a juventude de regiões negligenciadas. Eles produzem o diálogo, refletindo sobre o direito à cidade, à cultura, ao conhecimento e democratização dos espaços públicos e criam possibilidades e soluções coletivas para a construção de novos espaços. “Com base nesses pontos, podemos ver que os cursinhos são manifestações organizadas que se orientam para um determinado fim, sendo constituídos por pessoas das mais diferentes concepções políticas e pedagógicas”. (MEIRELLES; PEREIRA; RAIZER, 2010, p. 88).

Em continuidade, a pesquisa achou importante saber dos estudantes se as unidades educacionais em que eles estudaram tinham alguma atividade parecida com os círculos do Emancipa e os círculos literários, ou seja, se a educação formal promove alguma atividade próxima aos círculos. Em “*feedback*,” foi dito:

Annah (ex-estudante): Ah! Que eu me lembre, nas escolas que eu estudei não tinha. Assim rodas de conversa como da Rede Emancipa não me lembro mesmo.

Malu Costa (ex-estudante): Olha, no Emancipa, nas aulas de direitos humanos, era proposto que a gente pesquisasse sobre o assunto que era dado, e aí, na próxima semana, a gente ia debater sobre os prós e sobre e os contras do assunto. Cada um ia falar o que achava e o que realmente era. Agora na escola eu não tive isso. O mais próximo que eu tive disso foi o círculo literário, que aí a professora escolhia um livro.

A gente tinha um determinado tempo pra ler e depois a gente debatia sobre esse livro
Joana (estudante): Então, é somente no ensino médio, novamente. Somente no ensino médio teve isso, de rodas literárias, de olhar para o livro, de debater sobre o livro, debater sobre a história desse livro e o que ele traz, a sua representação. Então somente no ensino médio que teve essa proximidade.

Ruthar (estudante): Olha! Eu acho que alguma aula, alguma ocasião muito específica, talvez estivesse alguma coisa assim, mas esse nível eu acho que não.

Exdras (estudante): Não. Que eu saiba não. Na minha época não.

As respostas mostram que atividades semelhantes às rodas de conversa eram algo muito específico, nas visões expostas por *Annah, Exdras e Ruthar*. Entretanto, a proposta dos círculos literários foram avaliados por *Malu Costa e Joana* como uma proposta pedagógica presente nas salas de aula. Ambas relatam a presença das atividades de leitura no componente curricular de linguagens, sendo que, após um prazo de tempo para leitura da literatura, o/a docente responsável pela sala abria o diálogo sobre as intenções do/a autor/a e como o leitor recebia as informações contidas nas páginas.

Entendendo o educador e educando como intérprete ativo, Freire (2011) mostra que o conhecimento não se produz por aqueles que acreditam ser seus detentores, ele acontece no processo de interação entre o professor e o educando. Nessa relação, deve-se entender o que ficou compreendido do conhecimento oferecido e como esse conhecimento foi construído. Essa prática, em seu sentido mais fundamental, é um campo de batalha sobre as formas de conhecimento, visões, linguagens e cultura que estão envolvidas no “ecossistema” em uma sala de aula.

“Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado”. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 170). Posto isso, Silva (2011) considera que a concepção de educação problematizadora proposta por Freire visa uma alternativa ao conceito de “educação bancária”, ou seja, para Paulo Freire, conhecimento é sempre conhecimento de algo. Dessa forma, não existe separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, uma perspectiva na qual as pessoas se educam mutuamente.

Por fim, questionamos os/as educandos/as sobre a relação entre a Rede Emancipa e a escola que o acolhe. Na visão dos entrevistados/as:

Annah (ex-estudante): Ah! Eu acho que é uma relação muito boa, eu fazia o cursinho com uma colega e ela gostava bastante, infelizmente não consegui continuar porque estava enrolada mesmo com as atividades dela. Mas sempre falou muito bem da Rede Emancipa, e pra gente que era de fora era muito bom também.

Malu Costa (ex-estudante): Então, nessa parte eu vou ficar te devendo porque eu conheci o Emancipa depois que concluí o Ensino Médio. Eu estava no ensino médio e não sabia da existência quando fiquei sabendo achei o máximo. Porque é uma proposta que todos deviam saber.

Joana (estudante): Eu acredito que, mesmo sendo remoto, e tudo mais... trouxe uma conexão, a situação do Monsenhor e o Emancipa é de trabalho conjunto e de uma forma que nos auxiliou bastante, porque é uma doação dos professores, é nítido ver essa conexão entre as instituições.

Ruthar (estudante): Deixa-me pensar aqui. Eu acho que o certo é continuar inovando, não é? Tentando expandir melhor os nossos recursos dentro dos limites que a gente tem para manter o nível de aprendizado, de capacidade que tem dentro do

cursinho, que é muito bom. E agregar isso junto com o que a escola oferece. Penso que tenha tudo a ver essa relação.

Exdras (estudante): Por estudar em outra escola não sei responder como é a relação entre o Monsenhor e cursinho. As respostas dos/as educandos/as refletem a importância do espaço escolar nos entornos de sua comunidade, visto que, quatro dos cinco entrevistados apontaram a parceria como benéfica às juventudes que pretendem aprofundar o conhecimento escolar com as diretrizes provenientes da educação popular. Os limites de aprendizagens, na visão de **Ruthar**, ultrapassam os níveis propostos pela educação formal. **Joana** reconhece o trabalho voluntário dos educadores como um trabalho conjunto de auxílio extracurricular, **Annah** e **Malu Costa** demonstram empolgação ao comentar dessa parceria que ocorre entre escola e rede emancipa, **Exdras** não soube responder ao questionamento.

Fica explícita a relevância do trabalho educacional que a Rede Emancipa promove na Escola Estadual Monsenhor José Paulino. Sua atuação integra um território de formação engajado no enfrentamento às injustiças sociais. Suas pautas defendem uma sociedade inclusiva. Assim sendo, tenta abrir diálogo e ressignificar os normativos expressos pelo currículo escolar que representam interesses dos poderes econômicos e políticos hegemônicos.

O coletivo de educação popular trabalha sempre no sentido de conscientização, diálogo, investigação, respeito, tolerância, construção coletiva, solidariedade, sustentabilidade etc. Seu principal objetivo é proporcionar ao educando condições para uma conscientização coletiva, respeitando suas práxis e expondo condições para que seus sujeitos intervenham de maneira dialógica, solidária e sustentável em seus territórios.

7.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, UMA REFLEXÃO TRAZIDA PELOS EDUCADORES/EDUCANDOS E EDUCANDOS/EDUCADORES

A intenção dessa produção é abrir o diálogo entre Educação Formal (regulada pelo currículo escolar) e a Educação Popular, representada pela Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular. Com auxílio das entrevistas, algumas reflexões devem ser colocadas sobre a baixa adesão e falta de conhecimento dos discentes em relação ao PPP. Fica subentendido pela Educação Popular o papel reprodutor desse modelo curricular, visto que, Bourdieu (2011) aponta dados alarmantes referentes às classes sociais para ingresso nas universidades. Os filhos das elites francesas tinham no final dos anos 1960, 80% mais chances de acesso à educação superior que filhos de operários urbanos e do campo. Bourdieu explica esse dado recorrendo ao capital cultural da família: quanto maior o acúmulo de conhecimentos tidos como válidos ou socialmente valiosos, maiores serão as chances desse aluno no sistema de seleção. Diante disso, “a acusação é de que as escolas distribuem desigualmente

determinadas habilidades e formas de conhecimento de modo a beneficiar alunos da classe média em prejuízo a classe trabalhadora” (GIROUX, 2011, p. 39).

Antagonicamente, o currículo escolar, ignora esses sujeitos sociais como sujeitos do conhecimento, fica evidente que os currículos são pobres em experiências sociais, pois os sujeitos da escola não fazem parte e nem são produtores do conhecimento: “sua presença na escola será incentivada, porém não como portadores de experiências significativas, ricas em indagações e conhecimento, mas apenas como meros receptores.”(ARROYO, 2017, p. 139).

Nesse enquadramento é evidente que as funções do currículo escolar não são de inclusão social, sua atribuição é o atendimento da manutenção de um dado sistema político-econômico. Freire (2014) faz observações pertinentes sobre a estrutura educacional apresentada, dissertando sobre a relação entre educador e educando como algo petrificado e estático, na qual os educadores são reprodutores de uma narração selecionada pelo sistema econômico e os educandos ouvintes passivos, sendo a tarefa do educador encher seus ouvintes de informações para memorização, ou seja, o educador faz o depósito e o educando recebe, memoriza e reproduz o conhecimento. Trata-se da concepção bancária da educação, concernindo o saber como uma doação dos que se julgam sábios aos que supostamente nada sabem. Para Freire, a educação bancária é a cultura do silêncio, pois não transforma os que recebem a informação, os oprimidos. O sistema escolar se torna opressor, alienando àqueles que fazem parte dessa superestrutura, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2014, p. 83).

Respeitando a concepção do educador Paulo Freire, a Rede Emancipa abre novos horizontes nos territórios que ocupa, por uma ação educacional que estabelece diálogos com o mundo da arte, a economia solidária, festas populares, sustentabilidade, diretos à cidade, etc. O pensamento de Freire é uma presença “orgânica” nos movimentos de educação popular, o entendimento pedagógico desenvolvido pelo pensador garante à EP uma nova cultura: a resistência contra essa construção social do currículo escolar fundamentada na concepção bancária²⁰.

Pela criticidade e diálogo, a Rede Emancipa expõe as formas de dominação orquestrada pelas intencionalidades expostas nos normativos educacionais, no entendimento de Freire (2014) políticas feitas de alguém “para” alguém e não alguém “com” alguém, nesse contexto, a escola manifesta uma desumanização, pois há a imposição de uma consciência para outra

20 Ler Pedagogia do Oprimido, parte 2 “A concepção bancária da educação como instrumento de opressão.”

conduzindo seus sujeitos à individualização. Desta forma, o coletivo de educação popular produz movimentos de elevação cultura das periferias do saber como mecanismo de formação coletiva, pois não acreditam que os sujeitos populares sejam incapazes por não serem diplomados.

Nessas circunstâncias, a Rede Emancipa promove a relação entre educador e educando, no entendimento do movimento a relação deve ser horizontal, sendo no processo de ensino aprendizagem que educandos se fazer educadores e educadores se reconstroem no papel de educandos, para tal ocorre uma recontextualização no ato do ensinar e aprender, já que educadores e educandos comungam da dialocidade como forma de expor uma educação problematizadora com variadas formas de colocá-la em ação.

Nas diretrizes do emancipa a construção do conhecimento não é distanciada das práticas dos populares, o reconhecimento dessas práxis dá a ciências maiores opções de pesquisa, é por esse reconhecimento que ocorre o avanço no campo pedagógico científico e nos avanços do próprio currículo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dissertativo analisou, de um lado, a Educação Formal, constituída pelo Currículo Escolar, e, de outro, o Movimento Social de Educação Popular, representado pela Rede Emancipa. Nossa hipótese se fundamentou na perspectiva de que o currículo escolar e a educação popular são movimentos que disputam espaços nos processos formativos.

De maneira sistematizada, procuramos apresentar o currículo escolar tradicional como uma construção social normativa que orienta e conduz as políticas educacionais por meio do controle do conhecimento e do comportamento. Esse modelo valoriza uma estrutura que introduz no corpo docente e discente regras, valores e tradições pedagógicas que, muitas vezes de maneira oculta, envolvem relações de poder, símbolos e identidades. Os alicerces do currículo tradicional conformam uma edificação que tende a responder aos sistemas econômicos e a grupos políticos hegemônicos. Desta forma, os normativos são confeccionados para a manutenção das estruturas que respondam aos interesses e demandas desses sistemas e poderes constituídos. Apenas em segundo plano, geralmente em resposta a lutas e movimentos sociais, o currículo responde a pautas sociais, solidárias e sustentáveis. Ou seja, no Ocidente, o modelo curricular traz consigo uma intencionalidade ideológica determinada pela política econômica liberal capitalista. Essas construções distribuem funções na escola, que são materializadas pelas ideologias de um determinado grupo político (uma expressão do controle entre intenções e preferências que gravitam no sistema escolar). Conseqüentemente, as propensões dominantes de interesses econômicos são reproduzidas. Nesse contexto, a escola socializa, forma, interage e segrega. Assim sendo, sua função passa a ser o desenvolvimento humano que dê resposta às determinações do mercado.

Tendo como finalidade, no processo de formação, fazer uma distribuição em torno do conhecimento e da política econômica, a tarefa do currículo tradicional é a formação de uma força de trabalho diversificada e plural, na qual seus sujeitos reconheçam normas e tendências de uma sociedade hierarquizada.

Por conseguinte, as escolas acabam sendo projetadas para responder a essas “transposições” de regras, sua institucionalização é fundamentada para responder a um conjunto cultural hegemônico de adequação à ordem social. Nesse sentido, os aparelhos superestruturais construídos no currículo não medem esforços para reformar e aprimorar o capital humano que passa pela organização escolar, com a argumentação de que os resultados do sistema educacional refletem de maneira direta no desenvolvimento social, político e econômico de uma determinada nação.

O processo de formação conduzido pelo currículo escolar age de maneira direta nos comportamentos administrativos e pedagógicos das unidades educacionais, como já dito, uma construção social com intencionalidade política e econômica. É claro que não podemos definir o currículo somente pelas estruturas políticas que o cercam, deve-se atentar que há um capital humano imerso em seus escritos regulatórios que seleciona e tensiona saberes, resultando em inquietações entre sujeitos da escola e agentes políticos institucionais, pois, na busca pelo reconhecimento, tanto corpo docente quanto corpo discente podem pressionar o currículo em resistência às ações excludentes.

Nesse contexto, o campo do conhecimento é mais dinâmico, as contradições geradas pela imposição do que se deve aprender geram disputas nas relações sociais, políticas e culturais que configuram o campo educacional, dado que ocorrem lutas por acesso no território do saber escolar.

Apesar de negligenciados pelos aparelhos ideológicos de poder, os saberes periféricos produzem relações pedagógicas que resistem ao que lhes é determinado. A partir desse ponto de vista, ao mesmo tempo que o currículo escolar condiciona, ele também é condicionado pelas práticas que o cercam no espaço escolar.

Nessa direção, os cursinhos populares incorporam experiências sociais no currículo, pressionando corpos hegemônicos a se abrir ao diálogo. Desse modo, pode-se afirmar que a inserção dos saberes populares no normativo é uma responsabilidade política e também científica, uma vez que manifestar domínios e concepções teóricas dos saberes populares darão ao currículo escolar maiores possibilidades. A não absorção e o silenciamento desses saberes empobrece os símbolos culturais e sociais que as instituições escolares podem representar.

Em percepção a esse silenciamento produzido pelas políticas hegemônicas no reconhecimento à cultura e saberes periféricos, os cursinhos populares da Rede Emancipa aproximam suas filosofias às questões pedagógicas que defendem a luta pelos direitos humanos, às pautas dos movimentos das “minorias” urbanas e do campo, na luta por questões ambientais e formas alternativas de consumo, no reconhecimento aos anseios das juventudes secundaristas, entre outras pautas.

Tratando-se de um movimento de ressignificação, a Rede Emancipa conduz à organização de cursinhos populares capazes de constituírem conexões dialógicas entre o conhecimento acadêmico-científico e saberes populares. Nesse contexto, os movimentos sociais de educação popular são uma importante ferramenta de câmbio, pois trazem consigo novas epistemologias de pesquisa: a cultura marginalizada projetada pela musicalidade, pela arte urbana, camponesa, quilombola, negra e ribeirinha, pela economia doméstica, pela

sustentabilidade e consumo consciente. Enfim, pelos projetos de cunho alternativo, periférico e popular.

Portanto, a Rede Emancipa constrói uma política pedagógica de reconhecimento à educação das camadas populares, suas pesquisas enveredam em um propósito crítico e reflexivo no que diz respeito à marginalização dos populares e às contratações que as escriturações do currículo produzem. A ocupação das “jurisdições” do currículo escolar pelos saberes populares trará novas expectativas, uma vez que todas as vozes e experiências produzidas no território escolar direcionam a compreensão das realidades, sentimentos e símbolos produzidos nas relações dadas entre os muros escolares.

O saber escolar determinado por grupos dominantes e pela padronização curricular refutam os pensamentos críticos e mantêm as relações verticalizadas.

Tradicionalmente, a educação formal é tida como a única válida, sem lugar para variantes que estão presentes no cotidiano e na linguagem popular. Mas, contrariando esse tipo de educação hierárquica de componentes alienantes ao próprio conhecimento, os cursinhos populares da Rede Emancipa intervêm, uma vez que, somente pelo reconhecimento pode-se dar suporte a uma educação plural e diversa. Essas sabedorias devem ser anunciadas nas práticas cotidianas, para tal, a educação popular rompe barreiras, disputa e ocupa espaços no território curricular.

Nas entrevistas feitas neste estudo, os coordenadores e educadores apontam a falta de participação dos sujeitos da escola na construção de um dos componentes do currículo escolar, o Projeto Político Pedagógico. Esses entrevistados também registram sobre o desconhecimento dos sujeitos da escola sobre o normativo orientador das práticas de ensino adotadas pela escola.

É dialogando com o currículo que a Rede Emancipa traz seu projeto popular de educação, movimentos pedagógicos que resistem ao que silencia e exclui. Ela propõe um currículo que dá ênfase ao diálogo, à conscientização e valorização dos saberes não reconhecidos como conhecimento válido. Desse modo, ocorre o reconhecimento das práticas produzidas pelas “periferias” sociais, já que essas trazem riqueza e saberes que contemplam novas perspectivas de aprendizado e pesquisa.

A principal proposta curricular do coletivo Rede Emancipa é a transformação pela consciência crítica. Para se atingir tal propósito, conforme a própria descrição dos entrevistados neste estudo, duas ações se destacam na dinâmica dos cursinhos populares: os círculos do Emancipa e o tempo livre.

No primeiro caso, tenta-se pelas rodas de conversa ampliar as consciências com o rompimento dos fatalismos, pela busca da autonomia intelectual e na articulação entre as

diferentes áreas do conhecimento. Para isso, nos diálogos, investigam-se os temas geradores e/ou códigos e, pela ação-reflexão, anuncia-se a decodificação para a preparação de uma nova etapa do conhecimento, elevando a consciência coletiva e individual.

Já o tempo livre, também entendido como uma ação curricular de formação, abre os educandos o descanso, conversas, leituras e práticas esportivas, entre outros. Com essa medida, dá-se aos estudantes autonomia para fazerem o que entendem como correto e desejável. Essa prática autorreflexiva oferece aos educandos consciências de novas produções para o próprio currículo do cursinho.

As entrevistas ofertaram visões coletivas da ação curricular promovida pelos cursinhos populares da Rede Emancipa, abrindo caminho para uma multiplicidade de saberes e também para a diversidade cultural de sujeitos negligenciados pela institucionalização na educação. O não reconhecimento dos saberes produzidos pelos populares na educação formal impossibilita o reconhecimento da própria historicidade dos indivíduos

A possibilidade de novos debates e pautas idealizadas pelo tempo livre e rodas de conversa traz, ao espaço escolar e ao território curricular, ações de reconhecimento e transversalidades silenciadas pelas centralizações e hierarquizações ideológicas de um determinado sistema político educacional. As relações proporcionadas pelos trabalhos propostos nos círculos e tempo livre proporcionam a visibilidade dos ocultamentos impostos pelo sistema escolar, quebrando a “paz cientificista” do núcleo curricular.

REFERÊNCIAS

- ABUQUERQUE, A. C. L.; SILVA, M. I. B. M.; DIAS, SANTOS, D. M. dos. Emancipa **nos bairros: levando o cursinho popular às regiões não centrais de Marabá - PA. Anais VIII FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/25244>. Acesso em: 03 dez. 2022
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 168-185.
- ALMEIDA, R; ANDRADE, M; RUFATO, M. **Nossas Lutas, Nossos Sonhos. REDE EMANCIPA. 10 anos educando para a Liberdade**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- ALVES, F. C; SARAIVA, R. S. L. Ralph Winfred Tyler e os Princípios Básicos da Avaliação do Currículo. *In: XII ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rslsaraiva.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARAGÃO, R. da C.; SILVA, P. S.; NETO, A. da S.; ALENCAR, L. D. Cursinho Popular Emancipa: Movimento de Educação Popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, nº 2, p. 83 – 92, jul./dez. 2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes 2017.
- ARROYO, M. G. Os Jovens, Seu Direito a se Saber e o Currículo. *In: VIANA, M. L.; CARRANO, P.; DAYRELL J.; MAIA, C. L. (org.). Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos que aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 3, nº 1, p. 28 – 49, jan./jun. 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases**, LDB. 9394/1996.

BRANDÃO, C. R. Cinquenta e um anos depois. **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 9 -14, 2013.

BAPTISTA, F. **Como aplicar toda essa teoria bonita no dia-a-dia do pré-vestibular?** CADERNO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES. Rede Emancipa, 2020, p. 19–32.

BAPTISTA, F.; NIKLEVICZ, J. **Breve História das Concepções Pedagógicas**. CADERNO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES. Rede Emancipa, 2020, p. 4–5.

BEISIEGEL, C. de R. Cultura do Povo e Educação Popular. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, 1979, p. 77-92.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do Conhecimento: Estudos Sobre Recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 75-110, 2003.

BONALDI, E. V. Tentando “chegar lá”: As Experiências de Jovens em um Cursinho Popular de São Paulo. **Tempo Social**, v. 30, p. 259–282, 2018.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARRANO, P; DAYRELL J.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARRILLO. A. T. A Educação Popular Como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 15-32, 2013.

CAMPOS, E. F. E. A Educação Humanista em Paulo Freire: Apontamentos Para Uma Alfabetização Libertadora. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, v. 6, p. 83–96, 2021.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: Algumas Considerações Introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

COSTA, M.; FRANÇA, G.; GOULART, R.; SCHIMIDT, P.; MATA, A. **Círculo de Fundadores**. REDE EMANCIPA. 10 anos educando para a Liberdade. São Paulo, 2017. p. 9-15. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 03/12/2022.

COSTA, M.; LIMA, C. **Se muito Vale o que foi feito, mais vale o que será**. REDE EMANCIPA. 10 anos educando para a Liberdade. São Paulo, 2017, p. 11. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 03/12/2022.

COSTA, M. **Semeando um Novo Futuro**. REDE EMANCIPA. 10 anos educando para a Liberdade. São Paulo, 2017, p. 4. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 03/12/2022.

ESCOLA ESTADUAL “MONSENHOR JOSÉ PAULINO”. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Pouso Alegre, 2020.

ESCOLA ESTADUAL “MONSENHOR JOSÉ PAULINO”. **Regimento Interno**. Pouso Alegre, 2019/2022.

ESTEBAN, M. T. TAVERES, M. T. G. EDUCAÇÃO POPULAR E A ESCOLA PÚBLICA: Antigas questões e novos horizontes. **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÁVERO, O. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 49-63, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIRMINO, M. M.; VISOTTO, M. C. Educação Popular em Tempos de Covid-19: Atuação da Rede Emancipa Pouso Alegre/MG no ano de 2020, Poços de Caldas, 2021. *In*: 5º

Congresso Nacional de Educação. **Anais do 5º Congresso Nacional de Educação**, Poços de Caldas, 2021. Disponível em: <http://educacaopocos.com.br/Anais/ANAIS%202021/05-A%20ATUA%C3%87%C3%83O%20DA%20REDE%20EMANCIPA%20POUSO%20ALEGREMG%20NO%20ANO%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 1993, 208 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. Estado e Educação Popular Desafios de uma Política Nacional. **Acervo Paulo Freire**, p. 1–21, 2016. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GIROUX, H. A. Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. *In*: FREIE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura de Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 33-76.

GUIMARÃES, A. S. A.; RIOS, F. M. Cotas nas universidades públicas. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21357>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GROPPO, L. A.; GUIMARÃES, A. S. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. de. Cursinho Popular, Coletivos Juvenis na Universidade e Práticas Formativas: Política, Educação, Cultura e Religião. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 24, 2019.

GHON, M. da G. Educação Popular e Movimentos Sociais. **Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Educação Democrática**. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

KATO, D. S. O Papel dos Cursinhos Populares nos Acessos e Mudanças de Perspectivas de Seus Participantes. **Cadernos CIMEAD**, Ribeirão Preto, nº 1, p.5–24, 2011.

LEITE, M.; ARAÚJO, N. C. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 93-105, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 04/03/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, A. C. Competências na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, set./dez., 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, É. R.; SILVA, R. **Uma mesma teoria geral para Educação Popular e a Educação Social? Aproximações empíricas, teórica e metodológicas**. Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENDES, M. T.; PPGEDU-UFRGS, R. E.; ROSA, C. P. da S. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível. *In*: XI Fórum de Leituras Paulo Freire, 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://gpfreire.blogspot.com/2009/05/xi-forum-de-leituras-paulo-freire-2009.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Administração Escolar**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4657 de 10 de novembro de 2021**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/resolucoes>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 2/2022/SEE/SPP**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular>. Acesso em: 02 jun. 2022.

OLIVEIRA, E. S. Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano-industrial. *In*: 29º REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, , 2006. v. 29, p. 1-17.

PALUDO, C. Educação Popular Como Resistência e Emancipação Humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, nº 96, p. 219–238, mai.–ago. 2015.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A Luta Pela Democratização do Acesso ao Ensino Superior: O Caso dos Cursinhos Populares. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, p. 86 – 96, jan./jun. 2010.

LIU, E. P.; PINI, F. R. O.; GÓES, Washington. Educação Popular. *In: Cadernos de Formação - Projeto Mova Brasil*. São Paulo: Desenvolvimento e Cidadania, 2014. p. 5-32.

PONTUAL, P. de C. Educação Popular e Participação Social: desafios e propostas para hoje. *In: CÁSSIO, F. (org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1º ed., São Paulo: Boitempo, 2019. p. 159-164.

RODRIGUES, P. S.; RUFATO, M. de A. Os Círculos da Rede Emancipa: Entre o Diálogo com os Círculos de Cultura de Paulo Freire e a Construção de uma Ferramenta de Luta Pela Democratização do Ensino Superior. *In: IDEIAS PARA MUDAR A CARA DA UNIVERSIDADE: Diálogos Sobre Pesquisa e (m)Memória das Lutas por Acesso à UESC*. Quipá Editora, 2021. p. 64–80.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

SARRIERA, J. C.; PARADISO, Â. C.; MOUSQUER, P. N.; MARQUES, L. F.; HERMEL, J. S.; COELHO, R. P. S. Significado do tempo livre para adolescentes de Classe Popular. **Psicologia Ciência e Profissão**, Porto Alegre, p. 718 – 729, 2007.

SILVA, L. G. Cultura e Currículo como Fio de Leitura da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia Diurno da UFSM. *In: SILVA, L. G. (org.). Cultura e Currículo como Fio de Leitura da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia Diurno da UFSM: UFSM*, Santa Maria, p. 53-76, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19715>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade; Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIANA, M. L., Estéticas, Experiências e Saberes: Artes, Culturas Juvenis e o Ensino Médio. *In: VIANA, M. L.; CARRANO, P.; DAYRELL J.; MAIA, C. L. (org.). Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 250–268, 2014.

VISOTTO, M. C. Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação e Inclusão. *In*: BAGGIO, V. (org.). **Vozes da Educação**, 2. ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, p. 319–335, 2019.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979. p. 80 - 136.

WOLFGANG, L. M. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 4, nº 83, p. 459–476, ago. 2003.

YOUNG, M. Para Que Servem as Escolas? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, nº 101, p. 1287–1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR: ESCOLA, UNIVERSIDADE E REDE EMANCIPA

Foi um desafio caminhar até o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (PPGE, UNIFAL-MG). As adversidades não foram um impedimento e sim estímulos para continuar nas veredas da pesquisa científica. Fazer parte da classe trabalhadora e ao mesmo tempo vencer nos estudos é uma autoafirmação, o ingresso na tão sonhada universidade pública - centro de excelência em pesquisas científicas - é uma vitória.

Minha caminhada na educação superior, como a maioria dos jovens da década de 1990 e início dos anos 2000, tem seu começo no setor privado. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ainda não fazia parte de programas de seleção para ingresso nas universidades públicas ou para conquistas de bolsas – para o pagamento de mensalidades – nas universidades privadas, e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) não fazia parte das políticas educacionais. Tínhamos que viajar até as universidades para participar dos programas de seleção. Posso afirmar que éramos excluídos das principais universidades do país, já que o dinheiro era limitado e não atendia aos gastos das viagens para os processos seletivos.

Foi na faculdade, na Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá/MG (FEPI), meu primeiro acesso ao movimento estudantil. Fiz parte da gestão do Diretório Central dos Estudantes entre 2001 e 2003. Lembro-me bem de nossas primeiras campanhas, entre elas a luta por uma sede e tivemos sucesso, conseguimos um espaço no próprio campus universitário. Também estive presente nos congressos universitários para escolha dos gestores na União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Estadual dos Estudantes de Minas Gerais (UEE/MG), além da presença efetiva nos órgãos colegiados do centro universitário.

Minha primeira conquista foi o diploma de Licenciatura Plena em História no ano de 2004. Passado o tempo de graduando, iniciei minha caminhada como professor substituto (designado), momento de grande angústia. O critério de seleção era e ainda é a contagem de tempo, desta maneira, quando não conseguia um mínimo de aulas no início do ano, tinha que ir diariamente na Superintendência de Ensino verificar os editais de designação. Para sair dessa situação, prestei concurso em 2005.

Em 2007, consegui a nomeação como professor efetivo da Secretaria de Estado em Educação de Minas Gerais, lotado na cidade de Santa Rita do Sapucaí/MG, local em que conheci minha esposa Rosinai Ribeiro de Oliveira Visotto, uma mega parceira e maior incentivadora nos processos seletivos que me disponho a participar. Nos casamos em 2018.

No ano de 2011, pedi mudança e lotação para a cidade de Pouso Alegre/MG para lecionar na Escola Estadual (E.E.). Monsenhor José Paulino. Nessa cidade minha esposa e eu financiamos um pequeno apartamento pelo Programa Minha Casa Minha Vida, segunda conquista, desta vez em parceria.

E, nesta escola, iniciei minha caminhada junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores Em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE). Por meio desta entidade conheci o colega professor Luiz Carlos Silva da Cunha, hoje um grande amigo e padrinho de casamento. Por intermédio dele, no ano de 2016, tive meu primeiro contato com os conceitos da Educação Popular, no *IV Encontro Pedagógico Latino-Americano sobre Educação Pública, Democracia e Resistências* na cidade de Belo Horizonte/MG.

Nos meses seguintes, a diretora da unidade escolar onde atuo se afasta para participar do processo eleitoral municipal de 2016 e é eleita vereadora. A escola precisaria de um novo gestor. Então fiz minha inscrição para ocupar o cargo. Pelo voto dos representantes da comunidade escolar - Colegiado Escolar, do conselho deliberativo e fiscalizador formado por pais, alunos, funcionários administrativos e professores, fui indicado diretor escolar, podendo estar como gestor até o ano de 2019.

Paralelo ao processo de eleição feita pelo colegiado escolar, o professor Luiz Carlos me falou sobre a Rede Emancipa, Movimento Social de Educação Popular. Junto a três colegas fomos para a cidade de Alfenas conhecer o coletivo. Infelizmente eu não pude estar junto nessa articulação. Então, no ano de 2016, iniciamos a proposta pedagógica da Rede Emancipa na E. E. Presidente Bernardes. No ano seguinte, mudamos a Rede para a E. E. Monsenhor José Paulino, por estar localizada na região central de nossa cidade. Desde então, até o ano vigente, junto com uma parceira, coordenamos a Rede Emancipa, núcleo Pouso Alegre.

Junto ao cargo de diretor escolar e coordenação da Rede Emancipa, iniciei o curso de pós-graduação na Universidade Federal de Itajubá/MG (Unifei) em Gestão Educacional, a terceira conquista e primeiro contato com um programa de estudos numa universidade federal. Concluí o curso de especialização no ano de 2018.

Desta maneira, organizei meus horários e calendários e nos revezamos: a cada 15 dias a coordenadora estava na escola, e eu nos fins de semanas subsequentes. Nosso papel é abrir e fechar o espaço escolar, auxiliar e dar apoio a professores e alunos, apresentar o calendário com pautas de manifestações e os horários de aula, além de junto com os alunos preparar os círculos de conversa.

Em 2019, dispus-me a novamente atuar na gestão da escola, mas, desta vez, teria que passar por um processo de indicação pelo voto direto. Fiz a manutenção de minha equipe e

outra chapa se formou no pleito à gestão escolar, ou seja, a escola passaria por um processo político de eleições para direção escolar.

A caminhada foi árdua e desgastante, pois além de estar pleiteando novamente o cargo de diretor escolar, estava como aluno não regular do PPGE da UNIFAL-MG. A chapa da qual eu fazia parte foi vencedora. Foram 1029 votantes, com uma diferença pequena de 79 votos, fomos indicados para continuar nosso trabalho na gestão escolar. Ainda estou como gestor da escola.

Para além do que foi dito sobre o processo de eleição da direção escolar, fiz o processo seletivo da UNIFAL-MG para ingresso como aluno regular do PPGE. Foram três fases e, com muito esforço, a quarta conquista, a aprovação no mestrado de uma instituição pública.

Em 2020, iniciamos o ano com uma greve de 30 dias e, em meio a tudo isso, recebia notícia do falecimento de meu pai (13/02/2020), que esteve enfermo por sete meses, e, logo após, a notícia da pandemia Covid-19 que impediu as escolas para aulas presenciais, que se estende até outubro de 2021. Posso dizer que foi uma provação, a carga de trabalho triplicou e as cobranças também, tínhamos que alinhar a comunidade escolar para a nova realidade.

A educação remota nos trouxe novos desafios, e o maior foi aprendermos a lidar com as tecnologias digitais. Com os poucos recursos oferecidos pela Secretaria de Estado em Educação de Minas Gerais, os educadores usaram bens e capitais próprios – internet, energia elétrica, celulares e computadores - para levar o mínimo de escolarização às comunidades através do Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP). Os computadores e notebooks que poderiam ser retirados na escola eram insuficientes e consideradas ultrapassadas.

Em 2022, houve uma nova greve de 28 dias escolares. Através desse movimento, foi realizada uma campanha salarial para o pagamento do piso nacional da educação. Houve uma grande vitória da categoria de trabalhadores em educação. A Assembleia legislativa de Minas Gerais aprovava o valor do piso para uma carga horária de 24 horas semanais. Entretanto o Executivo mineiro se articula e judicializa o aumento salarial. Com base na lei de responsabilidade fiscal, o Supremo Tribunal Federal acata o recurso do governo, uma liminar impede que os trabalhadores em educação recebam o que é de direito constitucional.

Enfim, os resultados da educação remota e das greves começam a aparecer com esse retorno presencial, e não são positivos. A escola que estou como gestor aplicou avaliações diagnósticas e as respostas se mostram negativas.

Além de todos esses ocorridos, no dia 04 de mês de outubro através do ofício nº 120/2022, oriundo do gabinete do deputado federal representante do grupo Direita Minas (PL/MG) encaminhado ao gabinete da então Secretária de Estado em Educação Sra. Júlia F. G.

Sant'Anna denunciando a Rede Emancipa de Pouso Alegre e eu. Segundo o ofício, estava em curso por nós ações atentatórias contra o art. 37 da Lei 9.504/97, o qual dispõe: “que não é permitida a veiculação de propaganda de qualquer natureza eleitoral em bens públicos”. Para o deputado representante do Grupo Direita Minas (2022):

Conforme relatos que chegaram ao conhecimento deste parlamentar, o diretor da escola mencionada está cedendo espaço da escola aos sábados para que ocorra aulas de cursinho pré-vestibular realizado pela Rede Emancipa, nas quais, não se atendo apenas a aulas preparatórias para vestibulares, há também a realização de proselitismo político-partidário [...], com a presença e discurso de representante do movimento político União da Juventude Socialista – UJS em Pouso Alegre.

Com isso, evidencia-se o uso das instalações da escola estadual citada para a promoção de manifestação política com fins eleitorais, vez que o próprio diretor, em postagem sobre a Rede Emancipa, promove que ***“vivemos um momento grave no Brasil e a Escola Emancipa coloca-se como essencial para derrotar o bolsonarismo e o fascismo”***

Com o acompanhamento do jurídico do SindUte/MG, apoio de deputados estaduais de linha progressista, dois agentes da Superintendência Regional de Educação de Pouso Alegre e também da Executiva da Rede Emancipa Nacional, foi elaborado um ofício resposta ao denunciante e também uma carta resposta da Rede Emancipa publicada na Revista Movimento: Crítica, Teoria e Ação. Ao que parece nosso recurso foi deferido, não obtive resposta, mas continuo na gestão e acabo de receber a indicação da comunidade escolar para dar continuidade na gestão.