Os processos educativos vistos do lado de cá e de lá: a confluência da educação formal e não formal na escola da periferia e seus múltiplos significados

Ângela Massumi Katuta[1]

Danielle Willemann Sutil de Oliveira[2]

Glaucia Pereira do Nascimento[3]

RESUMO

Artigo resultante de reflexões oriundas de pesquisas, levantamento de dados e de processos de investigação ação participativa no trabalho cotidiano em sala de aula sobre os vários significados da escola nas periferias. Evidencia-se vínculos relevantes entre a educação formal e não formal, não raro desconsiderados nas reflexões sobre as escolas e seus papéis em uma sociedade excludente com amplas desigualdades raciais e sociais. Refletimos sobre a fundamentalidade dos conceitos trabalho, educação e cotidiano para a organização das práxis docentes nestas instituições, que auxiliam a adensar as relações escola-comunidades. Na sequência, evidenciamos como estes conceitos auxiliam a compreender os múltiplos significados da escola constituídos nas periferias na relação dialética entre os sujeitos das comunidades e os profissionais que atuam nas instituições escolares. Por fim, finalizamos o trabalho abordando o entrelaçamento entre educação formal e não formal, evidenciando o caso da Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), uma organização de mulheres negras periferizadas da Cidade de Curitiba/PR que explicita os conflitos por terras e territórios por meio de suas lutas para r-existirem com seus filhos em uma sociedade excludente, cujo fundamento se encontra nas relações sociais racializadas. As mulheres negras histórica e geograficamente articularam e articulam processos educativos através de movimentos sociais territorializados, construídos cotidianamente em seus territórios de vida. Concluímos que considerar a escola das áreas periferizadas, das cidades e dos campos, apenas como local de aprendizagem de conhecimentos científicos acaba por ocultar e/ou negar as suas geografias, expressas nas relações sócio territoriais de solidariedade, estabelecidas por meio de um entramado tecido entre a educação formal e a não formal, entre as comunidades e os profissionais que nela trabalham.

Palavras-chave: Trabalho; Cotidiano; Educação Formal; Educação Não Formal; Periferia.

The educational processes seen from here and there: the confluence of formal and non-formal education in schools in the periphery and its multiple meanings

ABSTRACT

Article resulting from reflections arising from research, data collection and research processes participatory action in everyday work in the classroom on the various meanings of school in the peripheries. Relevant links between formal and non-formal education are evident, often disregarded in reflections on schools and their roles in an excluding society with wide racial and social inequalities. We reflect on the fundamentality of the concepts of work, education and daily life for the organization of teaching praxis in these institutions, which help to deepen school-community relations. Next, we show how these concepts help to understand the multiple meanings of school constituted in the peripheries in the dialectic relationship between the subjects of the communities and the professionals who work in school institutions. Finally, we conclude the paper approaching the interweaving between formal and non-formal education, highlighting the case of Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), an organization of peripheralized black women in the City of Curitiba/PR, that explains the conflicts over land and territories through their struggles to re-exist with their

[1] Professora associada do curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral – Email: angela.katuta@gmail.com

[2] Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, Professora do Quadro Próprio do Magistério do Paraná – Email: danniwillemann@gmail.com@gmail.com

[3] Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Paraná – Email: glauciapnascimento@gmail.com

children in an excluding society, whose foundation is found in racialized social relations. Black women historically and geographically articulated and continue to articulate educational processes through territorialized social movements, built daily in their life territories. We conclude that considering the school in peripheral areas, cities and countryside only as a place for learning scientific knowledge ends up hiding and/or denying its geographies, expressed in the socio-territorial relations of solidarity, established through a mesh fabric between formal and non-formal education, between communities and the professionals who work there.

Keywords: Work; Daily; Formal Education; Non-Formal Education; Periphery.

INTRODUÇÃO

Arroyo (2003) evidencia o avanço da opressão e da exclusão na sociedade brasileira e defende que a produção da existência deve ser matriz e princípio educativo da escola formadora, caso contrário, ela deforma ao tornar indecifrável a produção de nossas existências. Com isso, são produzidos ocultamentos acerca dos processos de ampliação das desigualdades sociais, cuja expressão territorial são as periferias e os periferizados. Tais ocultamentos auxiliam a manter os históricos privilégios das classes sociais e grupos hegemônicos.

Este artigo reflete sobre os vários significados da escola nas periferias, evidenciando que os mesmos expressam os entramados entre a educação formal e não-formal, tomando como exemplo os construídos no bairro Sítio Cercado, Curitiba/Paraná. Não raro, os entrelaçamentos entre estas modalidades da educação são desconsiderados nas reflexões sobre as escolas e seus papéis em uma sociedade excludente, com amplas desigualdades sociais e fundada na divisão intelectual do trabalho.

Resultante de um conjunto de reflexões oriundas de pesquisas e levantamentos de dados, cuja metodologia pautou-se nos processos de investigação ação participativa, construída no trabalho cotidiano das pesquisadoras em sala de aula em diferentes níveis de ensino, este artigo foi subdividido nos seguintes itens:

- Trabalho, educação e cotidiano constituem conceitos que nos auxiliam a olhar para as geografias das escolas nos territórios periferizados? Nesse item, refletimos sobre a fundamentalidade dos conceitos trabalho, educação e cotidiano para a organização do trabalho docente nestas instituições, que auxiliam no adensamento das relações escola-comunidades;
- Os múltiplos significados da escola periferizada: os embates com a oficialidade como expressão da construção de territórios de esperança. Neste trecho, evidenciamos como os conceitos anteriormente abordados auxiliam na tecedura de compreensões sobre os

múltiplos significados da escola constituídos nas periferias, através das relações dialéticas entre os sujeitos das comunidades e os profissionais das instituições escolares;

- Pedagogias das esperanças tecidas pelas mulheres periferizadas. No último item, evidenciamos o entrelaçamento/entramado entre a educação formal e a não formal, tendo como referência as ações da Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), territorializada no bairro Sítio Cercado, Curitiba/Paraná e sua influência nas dinâmicas das instituições escolares ali presentes.

Através da mobilização do referencial teórico e dos resultados obtidos por meio da metodologia indicada, buscamos evidenciar que os sentidos das escolas nas periferias, sejam estas do campo ou da cidade, extrapolam a dimensão da transmissão de conhecimentos, pois ancoram-se em uma complexa construção sócio territorial tecida por diversos sujeitos do bairro.

Trabalho, educação e cotidiano constituem conceitos que nos auxiliam a olhar para as geografias das escolas nos territórios periferizados?

As estatísticas sobre ampliação das desigualdades sócio econômicas e do número de super ricos no Brasil confirmam isto[4]. É neste contexto que os conceitos trabalho, educação e cotidiano ganham relevância, pois os mesmos são fundamentais no processo de construir interpretações outras das escolas das áreas periferizadas, dado que auxiliam a compreender a ampliação de seus significados e sua importância para os grupos e classes sociais que atendem, bem como para os educadores e profissionais que nelas trabalham.

O conceito de periferia que utilizamos foi o tecido pelos movimentos sociais e culturais evidenciado por D'Andrea (2020) que defende sua legitimidade por expressar qualitativamente a visão de quem a habita com o objetivo de "[...] denunciar as condições sociais, unir as quebradas em guerra e pacificar esses territórios." (Idem, p. 23). Desse modo, periferia é concebida qualitativamente desde os anos 1990 por tais movimentos como "[...] local de violência e pobreza, mas com solidariedade e potência." (D'ANDREA, 2020, p. 23). Para além do conceito qualitativo de periferia, o autor defende a consideração de elementos quantitativos que auxiliam na sua delimitação geográfica tendo como referência dados socioeconômicos. Não raro, estas delimitações se fazem necessárias na medida em que podem definir, por exemplo, os bairros ou regiões de uma cidade que terão acesso a programas e editais. Desse modo, a periferia seria composta pelos distritos onde mais de 20% dos domicílios tenham renda per capita de até meio salário mínimo. (D'ANDREA, 2020, p. 27).

[4] Ver em: <https://oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial/>; < https://cps.fgv.br/clipping-escalada-da-desigualdade>.

A partir da problematização de D'Andrea (2020) podemos compreender a periferia como expressão territorial da desigual distribuição da riqueza e das políticas, sendo os sujeitos que a habitam, periferizados por este processo. Assim, ser trabalhador(a) periferizado(a) expressa uma condição de injustiça sócio territorial que, não raro, reverbera nas instituições escolares da periferia, evidenciando o quanto trabalho e educação constituem fenômenos amalgamados.

As classes que vivem do trabalho[5] e os grupos sociais subalternizados na sociedade do capital lutam cotidianamente para a manutenção das suas condições materiais de existência, portanto, trabalho e educação constituem ações fundamentais às suas vidas e são mobilizadas pelos mesmos a todo momento na luta pela existência. Por isso, tais conceitos são relevantes para compreender os múltiplos significados das escolas, atribuídos por tais grupos, pois nos permite olhar para estas instituições e compreender suas geografias – modos de estar e ser escola nos territórios populares que divergem daquelas que atendem as elites.

Trabalho e educação nos auxiliam a pensar inclusive na importância desta instituição para os grupos sociais mais empobrecidos, destituídos de renda, de terra, de alimentos, de direitos básicos para a manutenção das suas vidas. Nas linhas que seguem, apresentamos uma breve reflexão demonstrando como tais conceitos nos auxiliam a construir olhares outros para as escolas das classes populares periferizadas.

As escolas, dependendo de sua localização geográfica, dos grupos e classes sociais que atendem, têm sua função ampliada, ou seja, não somente ensinam a pensar e compreender a realidade a partir dos conteúdos histórica e geograficamente construídos mas, também, aglutinam um conjunto outro de serviços e ações, fundamentais para que o trabalho em sala de aula se realize, dada a interdição de direitos básicos e falta de políticas e programas públicos voltados a estas localidades.

Assim, a despeito da centralidade do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, fundamentais para a objetivação da subjetividade dos educandos e, também, para a subjetivação da objetividade no território em que vivem, que lhes possibilitam compreender seu estar e ser no mundo como sujeitos sociais, há um conjunto outro de demandas que se colocam para que este papel central se realize, dada a precarização da vida cotidiana daqueles que vivem do trabalho e habitam as periferias das cidades, os campos, as florestas e as águas. É neste contexto que os conceitos trabalho, cotidiano e educação auxiliam a descortinar os sentidos e a relevância de educar nos territórios periferizados.

[5] Entendido aqui do ponto de vista genérico como "[...] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas [...]". (SAVIANI, 2007, p. 154)

Haesbaert (2004), tendo por base os estudos de Sack (2004), afirma que todo território inserido nas relações de poder envolve o controle de uma área, é dinâmico e adquire níveis e intensidades diferentes. Isso porque os sujeitos são diversos (pode ser um indivíduo, instituições, Estado, empresa, grupos sociais, entre outros), bem como os modos como, por meio do trabalho, se apropriam e, ao mesmo tempo, constituem o território. Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que o território é dinâmico e: i) atravessado por relações de poder; ii) se constitui por meio de processos de dominação concretos e simbólicos; iii) é multidimensional (político, econômico, cultural, entre outros) e iv) supõe que os sujeitos o controlam e constituem suas identidades sociais (HAESBAERT (2004), SOUZA, M. L. (2013, 1995) e SAQUET (2011). Nesse sentido, "[...] vemos, percebemos, concebemos e construímos-dinamizamos o território a partir das territorialidades cotidianas." (SAQUET, 2011, p. 7).

Entendemos os territórios periferizados como locais de r-existências nos quais as comunidades constroem suas geo-grafias bem como os saberes inerentes ao estar e ser nos mesmos. Muitas escolas compõem expressão espacial dos processos de r-existências, pois suas origens e funcionamento, não raro, resultam de mobilizações populares e comunitárias. Nas periferias, via de regra, para realizarem suas funções, os profissionais que atuam nas escolas estabelecem diálogos com as comunidades onde estão territorializadas, bem como consideram suas materialidades e demandas no trabalho cotidiano. Frente ao descaso aos quais foram e estão historicamente expostas, muitas comunidades se apropriam dos espaços escolares, dado que constituem uma das poucas institucionalidades que pode auxiliar a fortalecer perspectivas de mudança de vida.

Nos dois itens subsequentes retomaremos esta questão abordando-a por meio de reflexões geradas no trabalho cotidiano da sala de aula e também pela perspectiva de um movimento social da periferia de Curitiba/PR[6]. Por ora, explicitamos que os conceitos trabalho, cotidiano e educação, são fundamentais para a compreensão da atuação docente nas áreas periferizadas e para o reconhecimento de que as geografias inerentes à territorialidade das escolas determinam o ser escola. Em outras palavras, o modo de estar escola no mundo (geografias escolares) influencia no ser escola (ontologia), portanto, nos trabalhos e atuação da instituição escolar e pode, dependendo da organização coletiva dos profissionais que nela atuam, dos educandos e suas comunidades, ampliar suas funções e significados para este coletivo.

[6] A escola e o movimento social que serviram de embasamento para as reflexões tecidas localizam-se no bairro Sítio Cercado, região sul da cidade de Curitiba/PR.

O coletivo escolar (profissionais da educação, educandos e educandas, comunidades, entre outros) ao estabelecer diálogos e ações conjuntas, fortalece a integração das três instâncias por meio das quais ocorrem os processos educativos na maior parte das sociedades contemporâneas: educação formal (nas instituições escolares), não formal (em outras instituições excetuando as escolas) e informal (nos grupos sociais). Importante destacar que, em parte significativa das escolas no contexto do modo de produção capitalista, inexiste diálogo entre estas três instâncias educacionais, indicando cisão e/ou rupturas entre sujeitos e instituições promotoras dos processos educativos e, não raro, com objetivos educacionais distintos e até mesmo conflitantes, que evidenciam disputas entre diferentes concepções de educação (alienadora X emancipatória).

Para Saviani (2007, p. 154), trabalho e educação possuem relação de identidade pois a produção das existências dos grupos humanos por meio do trabalho, pressupõe um conjunto de construção de saberes e aprendizagens. Dessa maneira, desde os primórdios os mesmos:

> [...] aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens [e mulheres], educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (Grifo nosso)

Viver, manter a existência, r-existir supõem trabalho e produção de conhecimentos, bem como trocas e socialização dos mesmos, ou seja, pressupõem trabalhos educativos, em vários âmbitos da educação formal, não formal e informal. Educação e trabalho são duas faces da mesma moeda na produção da existência humana, sendo o segundo mediador na relação metabólica entre o ser humano e os outros elementos da natureza e, a primeira, sendo a condição para o estabelecimento desta relação.

Não nascemos humanos, mas nos tornamos por meio de processos de aprendizagem que nos auxiliam a produzir nossa própria existência. Saviani (2007) vai afirmar que a origem da educação coincide com a do ser humano que produz e é produzido pelo e no trabalho. É a partir desta perspectiva que a tradição marxista vai defender a tese de que a categoria fundante dos processos educativos é o trabalho. Por isso, Arroyo (2003) defende que a produção da existência deva ser a matriz, o princípio educativo formador, caso contrário, a escola tende a funcionar como instituição fortalecedora das relações capitalistas, dado que não proporciona chaves conceituais de leitura para a compreensão das existências, mais uma vez fica evidente a relação intrínseca entre trabalho e educação.

Aos poucos, com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho outrora feito para a sobrevivência humana passa a ser realizado por sujeitos despojados da terra que, por meio da única coisa que lhes sobrou, sua força de trabalho, garantem a sua sobrevivência. Eis a origem da sociedade de classes, fundada na divisão entre os proprietários dos meios de produção e os donos da força de trabalho.

A produção do espaço, inclusive do espaço escolar é então "[...] resultado de um processo complexo de produção social, dos meios de produção e das subjetividades envolvidas na reprodução da vida de todos os sujeitos que compõem a sociedade [...]" (NÓBREGA, 2017, p. 27) e vai expressar as relações contraditórias entre os proprietários dos meios de produção e trabalhadores. Os primeiros habitando locais na cidade dotados de infraestrutura e mais valorizados e os últimos, empurrados para áreas distantes pelo valor diferencial da terra mercadoria, habitando locais periferizados e precarizados, o que faz com que acabem tendo acesso a pouca ou nenhuma infraestrutura urbana. É neste contexto que "A produção do espaço aparece como a produção da existência humana." (Carlos, 2008, p. 36 apud NÓBREGA, 2017, p. 29).

Foi no contexto do capitalismo moderno que um conjunto de pesquisas e reflexões se debruçaram sobre a questão do cotidiano, muitas tendo como referência a obra de Agnes Heller (1985), intitulada *O cotidiano e a História*. Nas reflexões da autora (1985, p. 37), fica evidente a existência de uma estrutura da vida cotidiana pelo fato da realidade ser imposta à quase totalidade dos sujeitos[7].

É nesta esfera da realidade, segundo a mesma autora, em que mais ocorre a alienação, dado que a "[...] assimilação espontânea das normas consuetudinárias[8] dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo [...]" (Idem, p. 37) pois aqueles que aspiram a uma "vida boa", sem conflitos, têm o conformismo reforçado cotidianamente. Contudo, nos alerta a autora, embora a estrutura da vida cotidiana constitua terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada pois o sujeito tem uma margem de movimento e possibilidade de objetivação (objetivação da subjetividade e subjetivação da objetividade), tomando consciência de si como humano genérico, do individual-particular, rompendo com o processo de alienação. Assim, "Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas" (Idem, p. 38)

[7] Para melhor compreender tais estruturas: "Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação." (PATTO, 1993, p. 125).

[8] Normas praticadas repetidamente, a partir de hábitos, costumes.

Para Heller (1985, p. 39) a alienação da vida cotidiana se realiza apenas em determinadas circunstâncias sociais, pois "[...] a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer humano. [...] a condução da vida [significa] relação consciente do indivíduo com o humano genérico [...]." (Grifo nosso). Verifica-se, portanto, que há uma tendência alienante na vida cotidiana que pode ser rompida, como sintetiza Patto (1993, p. 132) em sua reflexão sobre as contribuições do conceito de cotidiano nas pesquisas em educação, pois trata-se do lugar onde a sociedade adquire existência concreta e também no qual se dão as relações de transformação.

É por meio do trabalho realizado cotidianamente que os grupos que compõem os bairros periferizados vão produzindo o espaço – seja em suas localidades, seja no restante da cidade para onde se deslocam para o serviço remunerado. Zibechi (2015) afirma que nos bairros periféricos existe o predomínio dos valores de uso, observando que as lógicas de vida dos periferizados revelam que estes locais abrigam potencialidades de mudança social que ainda não fomos capazes de compreender em toda sua magnitude. Entendemos que a perspectiva do autor em relação às periferias auxilia a descortinar a existência de relações educativas cotidianas que, não raro, acabam compondo o repertório de ações dos coletivos que atuam nas escolas destes locais.

É neste contexto dialógico, coletivo e de r-existências que os conceitos de trabalho, educação e cotidiano nos auxiliam a compreender que, estar e ser escola em periferias, na maior parte das vezes, implica a ampliação das suas funções para que o seu papel central se realize. Em outras palavras, para efetivar seu papel de instituição ligada à socialização dos conhecimentos histórica e geograficamente produzidos pelos diversos grupos humanos nas periferias, muitas escolas acabam por assumir funções outras, muitas das quais ligadas às condições materiais de existência dos educandos e educandas a fim de que estes consigam acompanhar os processos de ensino e aprendizagem.

É o caso da escola ora em foco. Cabe destacar que atualmente boa porcentagem dos professores, equipe pedagógica, diretiva e de agentes educacionais residem e/ou possuem relação de proximidade com os moradores do bairro em que a escola em foco está localizada. Isto ocorre em função do acesso de parte da população às instituições de ensino superior, o que transformou muitos moradores em trabalhadores da instituição escolar. Estes, por sua vez alteraram a organização escolar e o modo como as pessoas são tratadas.

Os conceitos trabalho, cotidiano e educação permitem observar os bairros periferizados sob outra ótica, revelando a centralidade da classe trabalhadora na produção do espaço escolar por meio de processos dialógicos e colaborativos, sem os quais os papéis das escolas não se realizam. É

neste contexto que convidamos os leitores a refletir sobre como as escolas são significadas cotidianamente pelos trabalhadores e trabalhadoras em seus bairros. Existe uma teia complexa de ações, tensões e desdobramentos nas instituições que possuem potência para serem locais de alienação ou de ruptura com este processo, dependendo do modo como os sujeitos se apropriam da escola e nela tecem relações. Como já afirmamos anteriormente, para que as escolas localizadas nas periferias efetivem seu papel emancipatório, faz-se necessário que outras ações ligadas à materialidade de existência da classe trabalhadora sejam realizadas. Por isso, podemos afirmar que uma escola localizada na periferia urbana é mais do que apenas um lugar onde educandas e educandos terão acesso aos conhecimentos, dado que realizam muitos outros papéis demandados pela materialidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. A polissemia de significados atribuídos às escolas pelos educandos e educandas evidenciam tais processos.

Os múltiplos significados da escola periferizada: os embates com a oficialidade como expressão da construção de territórios de esperança

A conquista do espaço escolar nos bairros periferizados se concretiza a partir da mobilização e pressão de diferentes segmentos populares, que compreendem este direito e equipamento público como uma possibilidade de futuras gerações acessarem territórios, conhecimentos e direitos até então negados. A popularização da educação formal nas periferias é resultado da intensa luta de associações de moradores de bairros e, principalmente, de grupos de mães para que o acesso e a permanência sejam efetivados.

Retomando o que discutimos no tópico anterior, verificamos que a conquista da escola nos bairros periferizados se dá pela mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras que, ao não alcançarem postos de trabalho bem remunerados – majoritariamente sob a justificativa de que não são qualificados no âmbito da educação formal –, desejam que seus filhos e netos possam ter esta possibilidade, colocando nas instituições formais de ensino esperanças e apostas para que as futuras gerações não passem pelos mesmos processos de exclusão e interdição pelos quais passaram ou passam.

Historicamente a escola sempre esteve imersa, segundo Soltau (2004), em um contexto que inclui cerceamento, homogeneização e clausura, balizado pelo pensamento científico europeu. Sua criação então serviu e serve hegemonicamente a um conjunto de regras e hierarquias que buscam perpetuar um modelo de sociedade altamente estratificado, no qual a educação formal, depois de

ser negada por séculos para os povos periferizados, teria como um de seus objetivos promover o acesso aos conhecimentos mínimos necessários para a formação de trabalhadores subalternizados[9].

Visto sob esta perspectiva poderíamos então questionar: qual é a necessidade ou sentido da mobilização da classe trabalhadora periferizada lutar por uma instituição que tem como objetivo manter as gerações seguintes sob as mesmas condições que as anteriores, por meio do acesso a uma educação formal alienante e que corresponde às expectativas do mercado para formar mão de obra? Mesmo que a instituição escolar represente a expressão mais visível da segmentação, da hierarquização e da diferenciação (SPÓSITO, 1993, p. 118), ainda assim, numa sociedade fortemente balizada pela escolarização[10] - historicamente reservada às elites – estudar significa para a imensa maioria de famílias de trabalhadores empobrecidos e periferizados, transgredir o papel que cotidianamente lhes é imposto na sociedade de classes.

Isto significa dizer que as classes populares não agem ingenuamente quando cobram e lutam pelo acesso e permanência no espaço escolar. Sua defesa em conquistar este ambiente reside na consciência da necessidade de acessar e assimilar signos e culturas necessários para ocupar outros espaços na sociedade, seja no mercado de trabalho ou em outras instituições como a universidade. Tal entendimento se torna possível quando compreendemos que, para estas populações, o trabalho remunerado é uma das únicas formas de reproduzir e r-existir em seus territórios – estejam elas do campo ou da cidade. Logo, acessar signos e ferramentas para que possam atingir melhores postos de trabalho constitui estratégia de sobrevivência, de r-existência e também supõe transgressão acerca do papel que o sistema político econômico capitalista lhes impõe.

Esta perspectiva, calcada na esperança de um amanhã melhor para as novas gerações, com a possibilidade de sua alfabetização e escolarização, já seria suficiente para compreendermos a importância da escola nestas localidades. Todavia, há que enfatizar que o papel da escola, nas mesmas, não se restringe ao ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, fazendo com que, embora importante, o significado da escola nas periferias siga sendo ampliado, conforme as desigualdades sócio territoriais aumentam.

Fugindo um pouco das especificidades de cada grupo e buscando focar esta análise nas potencialidades apresentadas pelo ambiente escolar[11], demos atenção especial a dois modos de apropriação da escola pela comunidade escolar, a partir de valores, concepções e processos

[9] Esta concepção ancora-se no que Freire (2011) denomina de “educação bancária” por meio da qual a educação adapta e torna passivos os sujeitos para viverem no mundo tal como ele é.
[10] Canário (2008) aborda a perspectiva da escola como uma instituição que fortalece a crença em um futuro promissor.
[11] Sabemos que nem sempre este ambiente é acolhedor e sinônimo de espaço de liberdade, principalmente para estudantes que não se encaixam nos padrões de raça, gênero e sexualidade da ordem social vigente. Todavia, optamos neste texto por abordar o papel emancipador da escola para os povos periferizados, evidenciando sua função social alargada por processos coletivos de participação, um dos elementos fundamentais para a politização do cotidiano.

educativos trazidos das localidades nas quais estas instituições estão inseridas: como **territórios de esperança** e de **solidariedade,** concepções estas orgânicas aos povos periferizados que, em suas lutas cotidianas pela r-existência, constroem sentidos contra hegemônicos do estar e ser das escolas em seus territórios.

Arroyo (2003) já nos chamou a atenção para a importância da produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, elementos centrais no cotidiano daqueles que vivem do trabalho. Por este motivo, centrar a análise na significação da escola como um território de esperança e de solidariedade implica demonstrar que os espaços existentes nestas localidades serão apropriados, nomeados e organizados a partir dos valores e perspectivas dos que ali vivem (educadoras, educadores, educandas, educandos e suas comunidades) – ainda que para isto estabeleçam embates, organizem ocupações, tensionem os mecanismos e processos que restringem sua participação. Verificamos nestes processos organizativos e educativos efetivados cotidianamente o tecer da democracia e da gestão participativas que materializa a afirmação de que a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003).

A partir do exposto, a escola, estando na periferia, se constrói como território de esperança e solidariedade[12] pois materializa-se a partir das demandas das comunidades nas quais encontra-se inserida, tal como destacamos anteriormente. Segundo Zibechi (2015), estas localidades irão se formar a partir de espaços das diferenças, nas quais existem formas de vida que se contrapõem à cidade do capital, destacando-se em tais lugares as trocas solidárias entre famílias, nos quais aqueles que passam por dificuldades, dificilmente são excluídos e/ou abandonados à própria sorte, expressão de um forte sentido de coletividade. Nas escolas periferizadas, frequentemente, grupos de pessoas ou redes auxiliam na organização de ações voltadas à manutenção das vidas, portanto, das r-existências dos que estão em situação de risco.

Neste contexto, a escola também não fica alheia a tais processos, pois as pessoas que a ocupam cotidianamente trazem tais valores cultivados em suas casas e comunidades para dentro deste espaço institucionalizado. Na prática do chão da escola, enquanto educadoras e educadores, somos demandados a ações especificas, promovidas tanto por estudantes quanto por professores e/ou agentes educacionais, como a arrecadação e distribuição de alimentos, de materiais escolares, agasalhos, a promoção de atividades que fortaleçam a auto estima de estudantes periferizados, a criação de grupos que discutem sua saúde mental, entre outras ações coletivas que se constituem

[12] Solidariedade esta que para Freire (1992) configura-se como o "ser para o outro", no qual as pessoas estão *com* as outras em busca da mudança da realidade. Tal elemento é fundamental na constituição da politização do cotidiano.

com o objetivo de "realizar o possível" junto às famílias e seus educandos que passam por dificuldades materiais, emocionais, entre outras.

Tais demandas, vão se constituindo conforme a sucessão da vida cotidiana e do mundo do trabalho e, se não atendidas, constituem enormes obstáculos aos processos de ensino e aprendizagem, ampliando as taxas de evasão e repetência. Evidencia-se aqui que as geografias das escolas nas periferias forjam ou tornam inexorável a mobilização coletiva em torno da luta pela vida, condição para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem.

O contexto da pandemia por Covid-19 e do aumento das taxas de desempregos em nosso país, evidenciam o que foi afirmado anteriormente pois muitas escolas foram convocadas a realizar mutirões para distribuir o alimento escolar e garantir que estudantes sem recursos tecnológicos pudessem ter acesso às atividades impressas, estratégias para que os mesmos não perdessem o vínculo com a instituição. A partir da observação e da vivencia desta realidade em uma instituição de ensino no bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR foi possível constatar o aumento de kits alimentação distribuídos ao longo do ano, bem como a ocorrência de estudantes que perderam acesso à internet e à luz elétrica pela falta de dinheiro para pagar as contas.

É justamente nos contextos periferizados que percebemos a intensa mobilização de movimentos e/ou grupos sociais e das instituições de ensino em realizar arrecadação de alimentos, elaborar propostas pedagógicas de ensino remoto, ações voltadas à arrecadação de celulares, computadores e tablets, organização de rifas e de auxílio para que as famílias acessassem o seguro-desemprego, o auxílio emergencial, dentre outras políticas que garantissem a sobrevivência dos mesmos. Verificamos neste contexto que o direito à vida nas periferias é condição para o acesso e permanência à escola, em outras palavras, constituem direitos mutuamente imbricados e implicados.

A análise das ações descritas a partir da dimensão cotidiana do trabalho docente evidencia que as mesmas se encontram ancoradas em princípios de solidariedade e coletividade, frutos de uma construção sócio territorial de gerações que vivem e viveram com base nestes valores para que pudessem manter sua r-existência no meio urbano capitalista e excludente. Desse modo, tais ações auxiliam na constituição de um repertório de conceitos e práticas que conferem materialidade e caráter político à vida cotidiana.

Resumir o ambiente escolar a um local no qual conteúdos científicos são transmitidos, como inúmeros segmentos têm defendido, significa não compreender a complexidade e centralidade que a escola tem para inúmeros sujeitos[13], principalmente aqueles das periferias. Ignorar as demandas

[13] Fato que se torna evidente no contexto do ensino remoto emergencial.

dos mesmos implica em desconsiderar as lutas de inúmeras(os) trabalhadoras e trabalhadores que se organizaram de maneira coletiva para conquistar o acesso à escola para si e/ou para sua prole. Implica em ocultar e desconsiderar as motivações subjacentes à intensa batalha por uma vida digna e, consequentemente, supõe apagar a importância histórica e geográfica desta instituição para os periferizados. São justamente estas motivações e olhares outros na e para a escola que explicitam e materializam sua importância, para além dos conteúdos que ensina.

O espaço escolar para quem nunca foi a escola ou detém lembrança fugaz de sua passagem é, segundo Spósito (1993), fundamental, pois constitui possibilidade de materialização de um sonho articulado ao projeto de mudança de vida, que extrapola o seu sentido material e manifesta-se como a possibilidade de recusa da exploração e subordinação social a que estão expostos os trabalhadores e trabalhadoras. Neste espaço cotidiano de vida se deposita e fortalece a lembrança de que o futuro não é imutável[14] o que permite esperançar o amanhã, possibilitando materializar um mundo no qual tenham acesso a direitos e suas vozes sejam ouvidas e consideradas. Paulo Freire (1992) já dizia que a esperança é indispensável para que a população oprimida possa refazer o mundo, assim, a imaginação, a conjectura em torno de um mundo outro, o desenho de uma nova realidade com mais dignidade, entre outros, são indispensáveis para que ela possa realmente se efetivar.

É preciso reforçar o caráter emancipatório, de esperança e solidariedade do espaço escolar nestas localidades. É nesta perspectiva que é possível compreender a centralidade material e simbólica das escolas nas periferias que se constitui cotidianamente a partir dos coletivos organizados. Tendo em vista as duas dimensões apresentadas, verificamos que os territórios de solidariedade e esperança possuem profunda relação com ensinamentos muito provavelmente constituídos na vivência cotidiana do bairro Sitio Cercado desde a mais tenra idade, ou seja, no âmbito da educação informal e não formal. Por isso, entendemos que estes valores estão fundados nas aprendizagens construídas no cotidiano do mundo trabalho que, tal como destacado, são centrais para a compreensão de mundo desta população.

Podemos dizer que a dimensão da esperança e da solidariedade, presentes de forma efetiva nas escolas da periferia ora em foco, condição para a manutenção das vidas, possuem uma profunda relação com ensinamentos transmitidos de geração para geração acerca dos valores, dos significados e símbolos ligados a estas instituições para que os mais novos possam r-existir nesta sociedade. Não raro, esta aprendizagem está centrada na figura das mulheres, uma vez que sua

[14] Freire (2011)

presença é massiva nos bairros periferizados e também pelo fato de que, historicamente, as ações ligadas ao cuidado (trabalho reprodutivo) lhes foram socialmente impostas.

Percebe-se então que, desde há muito tempo, muitas mulheres são lideranças orgânicas em suas comunidades, demonstrando sua importância para pensarmos os movimentos sociais periféricos em uma outra lógica[15], por meio dos quais mães e/ou responsáveis, via de regra, são as primeiras a se organizarem na reinvindicação de escolas (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, técnico, tecnológico, profissionalizante, ensino superior, entre outros), hospitais e políticas públicas de segurança, em sua luta cotidiana por direitos, serviços e equipamentos públicos de qualidade, fundamentais na manutenção das vidas, nos cuidados e no acolhimento dos filhos e netos.

Para além dos espaços de educação formal, defendemos que as mulheres que habitam e r-existem nas periferias são centrais nos processos de educação formal, não formal e informal, seja na luta pelo direito ao acesso e permanência à escola, seja a partir dos ensinamentos das e para as vidas socializados junto às gerações que as sucedem. Por este motivo, no próximo item apresentamos mais elementos que corroboram com estas afirmações, tendo como foco a atuação da Associação Cultural de Negritude e Ação Popular no bairro Sítio Cercado (periferia sul de Curitiba/PR), que exemplifica as ações cotidianas destas mulheres que tecem os entramados entre educação formal e não formal.

Pedagogias das esperanças tecidas pelas mulheres periferizadas

Como apontamos no item anterior, a situação de vulnerabilidade econômica dos territórios periferizados incide diretamente na vida das mulheres que neles habitam de uma maneira peculiar. Podemos dizer que elas sistematicamente vivenciam as condições de desigualdade econômica às quais foram submetidas, que coexistem com múltiplos outros cerceamentos que operam no seu cotidiano, como a desigualdade de gênero, o racismo, o sexismo, entre outros elementos que potencializam suas situações de vulnerabilidade.

Viver em territórios marcados por múltiplas expressões de desigualdade social, requer a construção de estratégias, ousadia e compromisso político para a luta pela vida. Na busca permanente por justiça sócio territorial, as mulheres emergem como protagonistas construindo as mais diversas alternativas de r-existências. A feminização do poder (FONSECA et al, 2008) possibilita a construção de ações concretas de transformação social. Portanto, movidas pela vontade coletiva, solidariedade, esperança e inconformismo, as mulheres possuem uma grande importância social nos territórios periferizados.

[15] Gohn (1985)

O número de lares brasileiros chefiados por mulheres passou de 23% para 40% entre 1995 e 2015, segundo a pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, divulgada em março de 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Nessas famílias, em 34% há presença do cônjuge[16]. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), mais de 57 milhões de lares brasileiros são chefiados por mulheres, o que significa algo em torno de 40% das famílias do país. Desse total, aproximadamente 57% das famílias chefiadas por mulheres com filhos/as vivem abaixo da linha da pobreza. Entre as mulheres negras, a proporção sobe para 64,4%[17].

Como demonstramos anteriormente, as ações desenvolvidas nos bairros periferizados reverbera no modo como a escola se organiza e também é compreendida nesta localidade. Assim, quando os trabalhadores e as trabalhadoras formam coletivos para atender determinadas demandas em seus territórios, podemos perceber que os valores e estratégias de resistências ali construídos também estarão presentes no ambiente escolar, levados tanto por estudantes como por professores, agentes educacionais e comunidades que, não raro, vivenciam ambos os espaços.

Frente a um espaço desigual, racializado e sexista as mulheres negras da periferia engendram estratégias territoriais que resultam em múltiplas territorialidades. São estas mulheres que mais experienciam os efeitos da desigualdade, mas também são elas que protagonizam os principais processos de resistências à esta realidade. Desassistidas pelo Poder Público em seus territórios periferizados, estas mulheres tecem sua emancipação social a partir de estratégias inerentes à sua materialidade de vida e constroem saberes a partir do inconformismo com a realidade que vivem.

Torna-se evidente a importância dos coletivos e associações originados nos bairros periféricos e que são compostos, de modo significativo, por mulheres – dentre elas, inúmeras mulheres negras. Buscando visibilizar as resistências tecidas por mulheres negras em seus territórios, construídas a partir de múltiplas pedagogias da esperança, tomamos como exemplo nesta reflexão a Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP)[18]. Esta associação desempenha um papel central na construção de um projeto educativo emancipatório há 30 anos na cidade de Curitiba, especificamente na Vila Xapinhal (Sitio Cercado), sob a liderança de Vera Paixão. As ações ali desenvolvidas por meio de suas pedagogias de r-existência resultam em transformações na forma

[16] RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA. 4. ed. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso em: 21 de Abril de 2020.

[17] IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Síntese de Indicadores Sociais, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10070/64506?ano=2017>. Aceso em: 21 de Abril de 2020.

[18] Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP). Disponível em: <https://sites.google.com/site/acnapbr/home>. Acesso em: 21 de Abril de 2020.

de pensar e agir perante as problemáticas da comunidade que envolvem inúmeras instituições, inclusive as escolares.

Ao olhar para os espaços cotidianos, sobretudo aqueles dos periferizados, verificamos que neles são também tecidos os múltiplos significados do território escolar. As linhas que seguem abordam a atuação da Associação e evidenciam como, em seu trabalho cotidiano, pessoas negras periferizadas vão produzindo e ampliando os significados não apenas do território escolar, mas de outros espaços educativos, evidenciando a interdeterminação entre os conceitos trabalho, cotidiano e educação que evidenciam a confluência necessária entre a educação informal, não formal e formal em ações políticas voltadas à dignidade das existências.

A Associação Cultural de Negritude e Ação Popular foi fundada no ano de 1990 por Paulo Borges e José de Arimatéia no intuito de debater diversas questões inerentes à população negra curitibana. Suas atuações foram tecidas em uma cidade na qual está incrustado o mito de não haver nela negras e negros e que, historicamente tem reforçado o falso discurso de uma especificidade cultural e étnico-racial da cidade: a de ser formada por uma população branca na capital mais europeia do Brasil, (SOUZA, M. L., 2003; CARVALHO, 2011, 2016). Pesquisas sobre esta temática mostram que esta narrativa, acabou e acaba relegando a um segundo plano e mesmo ocultando a existência e a participação negra na formação sociocultural[19] e territorial da cidade.

Logo após a fundação da associação, a co-fundadora Vera Lúcia de Paula Paixão inicia sua militância no grupo. Mulher negra, mãe de 3 filhos (Keny Adubi, Laremi e Moyemi), poetisa[20] e técnica em enfermagem, sua vida está imersa na militância do Movimento negro em Curitiba há mais de 30 anos. Neste período, fundou diversos projetos na cidade voltados especificamente para a valorização da cultura negra.

Ao longo dos anos, a sede da associação, localizada no Sítio Cercado, foi epicentro de uma pluralidade de atividades envolvendo danças afros, teatros, debates, apresentações de hip hop etc. Dentre as diversas atividades desenvolvidas ao longo dos anos de militância, Vera Paixão tem orgulho de destacar quatro ações principais: A fundação do Grupo Afro cultural Ka-naombo, Projeto Ka-naombo, Cursinho pré vestibular e o Concurso Miss Palmares[21]. Dado os limites do presente

[19] Os dados sobre autoidentificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), indicam que 24% da população curitibana é composta por negros e negras, evidenciando que é a capital mais negra do sul do país, dado este que se contrapõe à falsa narrativa de ser a capital mais europeia e branca do país.

[20] É autora do livro AYO (2017) e também do livro Danças Negras (2018).

[21] O concursou Miss Palmares aconteceu de 1998 a 2012. Anualmente é no mês da consciência negra, no dia 20 de novembro. O concurso durava 3 meses e trabalhava com o processo de (re)construção da estética corporal negra, principalmente da mulher e visava contribuir para o desenvolvimento de uma identidade negra positiva. Já chegou a reunir 800 pessoas na cidade, grande parte composta por negras e negros (LOPES, SOUZA, M. G., CRUZ, 2010). Além do desfile, o concurso envolvia dança e círculos de debates sobre a questão racial. O cursinho de preparação pré-vestibular, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, chegava a atender até 600 pessoas. De início, era voltado apenas para a comunidade negra, depois foi aberta uma cota de 20% para não negros pobres, conforme aponta Vera Paixão. A ACNAP desenvolveu outros grupos de formação política de base: o grupo “Escolhido a dedo” que surgiu em 1989, tinha por objetivo valorizar a estética e a cultura negra através de desfiles, o grupo Xirê, que visava a dança, música e teatro da cultura

artigo, abordamos o Grupo e Projeto Ka-naombo, tendo em vista que o mesmo está inserido nas atividades da ACNAP e possui inúmeras ações de mobilização na cidade.

O grupo Ka-Naombo, coisa de negro na língua africana kimbundu, fundado em 1991, tem por objetivo divulgar a cultura negra, valorizar as identidades e construir uma consciência da negritude através da dança afro. Verifica-se neste sentido, um trabalho cotidiano de politização para o enfrentamento dos processos de racialização. Ao longo dos anos, agregou diversas crianças de várias idades da Vila Xapinhal e arredores, trabalhando a valorização da autoestima e empoderamento do grupo negro, elemento essencial na contenção da evasão e repetência escolares e na ruptura com processos de alienação e subalternização.

Sobre a atuação do grupo Vera informa:

> [...] eu comecei a fazer trabalho com as crianças daqui do Xapinhal. No começo era no salão da minha irmã, bem pequeno e tinham 32 pessoas, depois ficamos com 98 crianças [...] depois nós fomos fazer parte da associação de moradores para conseguir arrumar aqui [...] então nós não tínhamos lugar para ensaiar, tava muito pequeno e ai fomos para uma creche ali no Parigot de Souza. Eles chamavam nós aqui de favelados e lá era bairro nobre, então barraram nós lá, chamamos até polícia, eles falavam que os batuques eram macumba [...] Daí conseguimos esse espaço aqui e levamos 20 anos para construir, em 1992 começamos a construir, depois paramos e em 1998 nós conseguimos um projeto com recurso e fomos arrumando aqui, nossa sede [...] Aqui tinha muita atividade, fora também, fazíamos apresentações no teatro Guaíra, íamos para todo lugar, era trabalho na escola, trabalho na faculdade, parcerias, associação dos moradores (Vera Paixão, Curitiba, 2019).

As crianças e adolescentes realizavam ensaios na sede aos finais de semana e, desde a sua fundação, o grupo viajou por vários estados e cidades do Paraná realizando apresentações da dança afro-tribal, como denominada por Vera Paixão, que remete à guerra e acompanha toques percussivos dos tambores. A dança para ela, tem a capacidade de trabalhar o corpo e reforçar a sua importância como instrumento e símbolo de poder, de liberdade e memória, pois carrega um conjunto de valores e crenças que são transpostos para as coreografias. Verifica-se na fala de Vera que os locais de atuação do grupo envolviam espaços educativos formais e não formais, evidenciando uma estratégia política de atuação integradora de tais espaços, incluindo aqueles informais.

Vera Paixão relembra ainda situações racistas que vivenciou com os grupos ao longo das atividades. Aponta que era comum em todos os lugares passarem por tais situações, sobretudo quando realizavam apresentações no centro da cidade no qual o racismo era muito perceptível. Ela relata que o grupo era visto como estrangeiro naquele lugar por ser predominantemente formado por negros e habitantes de áreas periferizadas, marginalizadas e de intensa estigmatização. Os olhares julgadores eram constantes, não raro, o grupo era barrado em determinados lugares.

negra. Verifica-se nestas ações, a confluência entre educação formal, não formal e informal. É neste contexto em que ocorre a formação política necessária aos processos de ruptura com a alienação presente no cotidiano.

Deste modo, a ACNAP torna-se local e território para auxiliar na construção de uma comunidade antirracista e apresentar referências para que as crianças possam, através do exemplo, construir suas identidades inseridas em uma estrutura social permeada por relações de poder, atravessada pela colonialidade e racismo que influenciam negativamente nessa construção. Dessa forma, a construção do "ser negro/negra" e a autoafirmação de suas identidades constituem estratégias de enfrentamento político e territorial a essa estrutura colonial e excludente.

Depois de ter passado por uma longa reforma, a sede da associação foi reinaugurada no ano de 2020, seus membros pretendem retomar diversas atividades de fortalecimento da negritude, dentre as quais: feijoada, biblioteca, fórum de educadores(as) sociais do Paraná (FESP – PR), atividades de economia solidária, ateliê de arte, parceria com o Museu da Periferia (MUPE), trabalho na comunidade, educação e esporte, estúdio de fotografia, cuidados com a saúde, entre outras. A diversidade de ações evidencia a complexidade da vida nos territórios periferizados e, por isso, perpassam uma diversidade de questões, ações e espaços educativos.

Verifica-se que a associação atua com as dimensões não formais, informais e formais de educação, travando diálogo intenso com os processos de racialização e construção identitária, elementos fundamentais para a construção da emancipação e ruptura com os processos de alienação que politizam seu cotidiano. Essas diversas territorialidades de resistência negras, construídas ao longo dos anos pela ACNAP produziram/produzem pedagogias que possuem um valor epistemológico intrínseco, através de um tipo específico de conhecimento: o construído na luta, nascido de uma leitura do mundo no interior das práticas sociais de sujeitos periferizados e marginalizados pelas políticas públicas.

A autora Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação, traz à tona o debate que os movimentos sociais, em especifico o movimento negro, sistematiza e produz saberes, através de suas lutas por emancipação, evidenciando mais uma vez as intensas relações entre trabalho, cotidiano e educação. Nesse sentido, Gohn (2011, p. 333) entende que os movimentos sociais possuem um caráter educativo, são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes, pois a educação não se restringe à sua dimensão pedagógica nos espaços escolares. Segundo a mesma, o caráter educativo das relações humanas está para além das instituições formais escolares, realizando-se também nos espaços educativos não formais e informais, é o que evidenciam as inúmeras ações e estratégias políticas da ACNAP e de Vera Paixão.

Partimos do entendimento de que as mulheres periferizadas produzem e articulam saberes emancipatórios que, ao serem ensinados-socializados, historicamente realizam uma "[...]

intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada [...]" na sociedade (GOMES, 2017, p. 67). Desse modo, podemos compreender que a *práxis* educativa transcende os territórios educativos formais e transpõe e/ou se realiza para além dos muros da escola, ou seja, avança para os espaços cotidianos das associações de bairro, das casas, das ações coletivas cotidianas, entre outras. Eis a dimensão transformadora da ação política no cotidiano a que se referia Heller (1985), organizada pelas mulheres negras periferizadas.

Ao analisarmos as diferentes práticas educativas que compõem o conjunto das ações da ACNAP, é possível enxergar distintos eixos de atuação, dentre as quais destacamos três saberes deles oriundos: os identitários, políticos e estético-corpóreos que, a despeito de apresentarem especificidades, se constroem de maneira articulada (GOMES, 2017), dado que se contrapõem, como ação política, às exclusões e preconceitos inerentes ao processo de racialização nas sociedades capitalistas.

É no chão dos territórios periferizados que são construídos saberes que visam transformar as vidas dos indivíduos que, vivendo em bairros estigmatizados e carregados de referências negativas, têm na participação de projetos como os da ACNAP, suas expectativas e motivações produzidas, restauradas e/ou fortalecidas, evidenciando a politização do seu cotidiano. Eis a pedagogia da esperança, materializada nos projetos da Associação e reproduzida nos ambientes escolares do bairro.

Através da associação, os saberes produzidos, articulados e sistematizados por mulheres periferizadas são fortalecidos. Saberes que produzem outros discursos, estratégias políticas e territoriais, apontam novos significados e sentidos que tensionam o sistema. O processo cotidiano das experiências sociais de Vera Paixão assume não apenas uma forma de denúncia: o peso das desigualdades se transforma em um amplo repertório de ações concretas. Do cotidiano de Vera, emanam forças para resistir e lutar que se efetivam em diferentes tempos e lugares na cidade de Curitiba, do centro à periferia, da Associação para as escolas, amalgamando/entramando assim, educação formal, informal e não formal, a construção identitária e a ressignificação de si e dos outros, transformando por meio deste trabalho as vidas dos sujeitos que têm acesso às ações do Projeto.

Construção identitária que é estratégica e posicional: a afirmação identitária está inserida em um contexto de relações de poder. Seus laços constitutivos, as dimensões de cultura e política, são tecidas em meio a um jogo de forças. É necessário, portanto, compreender as dimensões culturais do político e as dimensões políticas da cultura. A cultura não pode ser entendida sem levar em conta as relações de poder presentes em suas práticas. Por sua vez, as relações de poder não podem ser

entendidas sem a compreensão de um caráter cultural que nelas se manifesta (ALVAREZ; DAGNINO e ESCOBAR, 2000). Desse modo, os significados, os sentidos e os sistemas simbólicos que constroem uma identidade carregam relações de poder. Portanto, a construção política da identidade é estratégica, posicional e campo de disputas.

A potencialidade dessas pedagogias apresentadas consiste em construir, articular e transmitir saberes emancipatórios não só pelas vias formais da educação, as quais reeducam as crianças, adolescentes e toda a sociedade sobre seu lugar no mundo e sobre si mesmos, seus modos de estar e ser no mundo. Apesar das diversas dificuldades enfrentas pela ACNAP ao longo dos anos, estas não impediram que Vera Paixão, mulher negra, plural, com seu caráter emancipatório e reivindicativo, em especial em prol da superação do racismo, atuasse como politizadora de pessoas, visando um mundo antirracista. Eis o trabalho no e do cotidiano promovendo ruptura com os processos de alienação.

Compreendemos que Vera, assim como diversas outras mulheres periferizadas no calor das injustiças sociais e territoriais, marcadas por uma multiplicidade de expressões de desigualdade, evidencia a solidariedade ao priorizar a coletividade em seu tempo individual. Desse modo, sobrevive a diversidade e se constroem a cada dia histórias de lutas, que auxiliam a re-inventar repertórios políticos a partir de suas práxis.

Entendemos, portanto, que existem dimensões pedagógicas as mais diversas nos territórios periferizados. E, neste sentido, destaca-se o papel central das mulheres que, historicamente, empreendem uma luta concreta e cotidiana visando reverter a pobreza material, institucional e simbólica em que vivem.

São as mulheres que realizam mobilizações para que existam ofertas de creches, de escolas públicas funcionando no bairro, essenciais para a sua condição social e a dinâmica de vida das famílias nos territórios. Nessas instituições, os sujeitos periferizados mobilizam outros sentidos como o de pertencimento, intensificam interações, constroem valores e processos de solidariedade, questionando a lógica centralizada das relações construídas nas escolas (educação formal) e que, não raro, pautam um distanciamento entre tais instituições e as comunidades nas quais estão inseridas.

Para além da escola formal como um território de solidariedade e esperança, evidenciamos a ACNAP como *locus* de criação destas outras pedagogias e lógicas, que articulam experiências educativas, organizadas e sistematizadas que promovem a inserção de crianças, adolescentes e jovens em atividades culturais, recreativas, entre outras, fortalecendo suas identidades e sentimento de pertencimento à comunidade.

As mulheres que estão na linha de frente dessas lutas, muitas vezes, protagonizam uma revolução aparentemente silenciosa, constroem diversas formas organizativas e metodologias de ação voltadas à transformação social e, via de regra, são invisibilizadas. Porém, é através de um repertório próprio de práxis política, que essas mulheres constroem de forma permanente e cotidiana, a transformação da comunidade e suas instituições, que são seus lugares de vida e de luta, transformando assim as geografias do bairro e das escolas em suas comunidades.

Neste item, demonstramos que a presença de associações e mobilizações, construídas pela organização de trabalhadoras e trabalhadores em seus bairros, influenciam na ressignificação da escola em tais localidades, politizando este espaço de educação formal e forjando o embate de ideias e a construção de um território efetivo de esperança e de solidariedade. Para tanto, tomamos como exemplo as ações políticas que permeiam o cotidiano de Vera Paixão e do coletivo que se mobiliza em torno da ACNAP. Por meio de suas ações políticas no âmbito da educação informal, não formal e formal, este coletivo visa transformar os valores de negros, negras e da sociedade como um todo a fim de que os mesmos sejam incorporados à instituições que, em uma primeira aproximação, representam e reproduzem os valores da sociedade moderno ocidental (classista, sexista, machista e racista).

Os trabalhos realizados por Vera Paixão e pela ACNAP constituem um, dentre muitos outros exemplos de ações políticas cotidianas que compõem o entramado complexo das pedagogias das esperanças tecidas pelas mulheres periferizadas e que, via de regra, são invisibilizadas. Neste item, demonstramos a relevância das pedagogias das mulheres periferizadas, fundamentais para ampliar o conceito de periferia que, para além de ser local de violência e pobreza se constitui, também, como um local de vida com solidariedade e potências. É por meio do entramado produzido pelos conceitos de trabalho, cotidiano e educação que ficam evidenciadas a relevância de tais pedagogias que, ao confluírem para os espaços educativos formais, juntamente com outras ações fundadas na solidariedade, demonstram que as escolas das periferias, além de serem locais de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos, agregam muitas outras funções por meio do orquestramento de repertórios de ações coletivamente organizadas. Eis o contexto de politização cotidiana fundamental para a ruptura com os processos de alienação aos quais se referia Agnes Heller (1985).

À guisa de conclusão: as esperanças tecidas no chão-da-escola e suas potencialidades para a transformação da realidade

Ao longo da presente reflexão, demonstramos a relevância dos conceitos trabalho, cotidiano e educação, elementos constituintes e constituidores dos seres humanos e também fundamentais

para o esgarçamento do tecido social da alienação, um dos pilares de sustentação das sociedades capitalistas. Tais conceitos constituem instrumentos importantes na defesa de processos educativos emancipatórios nos âmbitos da educação formal, não formal e informal, cuja confluência se efetiva quando ocorrem adensamentos e construção de coletividades de profissionais da educação, educandos, educandas, membros das suas comunidades, entre outros sujeitos sociais que, coletivamente, auxiliam a construir repertórios de ações voltados à transformação do cotidiano periférico e, assim, o próprio conceito de periferia que, para além de ser local de violência e pobreza, se constitui, ao mesmo tempo, como lugar de solidariedade e de potências. A criação e atuação de tais coletividades constituem e, ao mesmo tempo, expressam potências transformadoras porque forjam a ruptura com processos de alienação inerentes às sociedades capitalistas.

Demonstramos também que os referidos conceitos (trabalho, educação e cotidiano) auxiliam na visibilização e compreensão ampliada e amplificada dos sentidos e significados das escolas, sobretudo daquelas localizadas nas periferias, como foi o caso das escolas do Sítio Cercado em Curitiba/PR, abordadas na presente reflexão, cujas geografias acabam demandando a diversificação de seus papéis, dada a ampla desigualdade social do Brasil, que se expressa de forma mais intensa e cruel nas áreas periferizadas. Como nos lembra Arroyo (2003), a materialidade produzida pelo avanço da opressão e da exclusão impõe aos periferizados e as instituições que os atendem, sobretudo a escola, à retomada da produção da existência como matriz e princípio educativo, formador-deformador. Ao fazer esta opção política, a escola constitui e/ou agrega em torno de si significados outros demandados pelas comunidades que atendem.

Neste sentido re-afirmamos: as escolas dos periferizados vão se constituindo a partir da realização de múltiplos papéis, para além da tarefa de ensinar os conteúdos historicamente construídos pela humanidade. Nelas, esperança e solidariedade são a base de outros valores fundamentais, uma vez que muitos educandos e educandas os trazem de casa, compreendendo que sem eles é difícil senão impossível r-existir nas periferias.

Neste cotidiano, tecido pelos trabalhadores e trabalhadoras, os espaços informais e não formais de educação confluem para os formais, a exemplo das ações efetivadas pela Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP), por meio das quais se verifica uma transformação dos sujeitos que participam de suas ações e que são, também, estudantes das escolas públicas da região do Sítio Cercado. Esta associação foi criada por Vera Lúcia de Paula Paixão, mulher negra que atua em um bairro da periferia curitibana, cujas ações educativas populares em defesa da negritude, reverberam na educação formal, não formal e informal.

Por este motivo, não podemos deixar de enfatizar a importância das mulheres, sobretudo, das mulheres negras em contextos periferizados, pois são elas que articulam e protagonizam ações concretas de transformação da comunidade em que habitam, justamente por experienciarem com mais intensidade as situações desiguais relacionadas às questões ligadas à raça, ao gênero, à classe social, entre outras opressões. Por meio de tais ações, conseguem desenvolver estratégias especificas que dialogam profundamente com as suas realidades porque suas ações foram tecidas pelas contradições nelas presentes.

Ressaltamos ainda que as mulheres negras historicamente construíram e constroem e articularam e articulam estratégias de resistências. Contudo, por estarem inseridas em uma estrutura patriarcal, machista, racista e misógina, seus protagonismos são invisibilizados até mesmo dentro do seu próprio espaço de luta, que não está isento de reproduzir opressões e que, não raro, ocultam tais processos organizativos que acontecem informal e cotidianamente na vida dessas mulheres e que transbordam para espaços educativos não formais e formais.

Apontamos também a importância da representatividade negra para crianças e jovens negras e não negras, pois o conhecimento obtido através de uma liderança negra influencia no processo de construção da autoestima e das subjetividades. Ter como referência e liderança política uma mulher negra insubordinada, rompe com o imaginário racista/machista e com as visões eurocêntricas que a colocam sempre em um lugar de inferioridade e subalternização. Assim, tais mulheres exercem cotidianamente ações políticas que desnaturalizam as opressões impostas. Desse modo, constituem-se como sujeitas da sua história, dotadas de consciência da sua situação e se mobilizam para modificá-las coletivamente, forjando o esgarçamento dos processos de alienação que atuam no cotidiano das sociedades capitalistas.

Tais ações políticas constituem pedagogias da esperança e práticas de educação populares que evidenciam a necessidade de que a produção da existência se constitua como matriz e princípio educativo das escolas e outras instâncias de formação nos territórios da periferia (ARROYO, 2003). Apesar de ainda existirem resistências às pedagogias populares, sobretudo no âmbito acadêmico e institucional, evidenciamos o quanto tais pedagogias constituem fundamentos para a construção de conhecimentos válidos, transformadores e que dialogam e convergem com as necessidades e demandas dos habitantes da periferia.

Assim, a escola e os processos educativos vistos do lado de cá, ou seja, da perspectiva da periferia e dos periferizados, entendidos por meio dos conceitos trabalho, educação e cotidiano, revelam os seus vários significados, os multiversos que a constituem, portanto, revelam as suas complexidades: trata-se de um dos primeiros direitos, política pública e serviço do Estado acessado

pelos bebês, crianças, jovens, adultos e idosos periferizados durante uma boa parte de suas vidas. Sendo espaço dos cuidados, do brincar, do lúdico, do aprender, das primeiras relações sociais com pessoas externas ao grupo familiar, da alimentação, às vezes não disponível no cotidiano doméstico, da aprendizagem das regras de convivência, do contato com a diferença e a diversidade, com adultos escolarizados... Às vezes, é o único lugar em que as relações com adultos não são atravessadas por violências dos mais diferentes tipos, dentre uma miríade de outras ações.

A escola nos locais periferizados atende a inúmeros anseios de mães, pais, avós, avôs, enfim, uma enormidade de pessoas que a considera instituição capaz de mudar os cruéis destinos das classes populares, bem como aspectos de suas condições materiais de vida. Em muitos lugares de exclusão, as escolas constituem a única institucionalidade e política acessada por sujeitos que, nas relações com os profissionais que nela trabalham, acabam se apropriando das mesmas. Há muitas que acabam por sediar torneios e jogos do bairro, bazares das comunidades, algumas servem como espaços para formaturas, casamentos, batizados, aniversários, velórios, entre outros, expressando a apropriação comunitária desta instituição.

Em comunidades onde os pais e mães e/ou outros chefes de família trabalham, a escola se torna também o local do cuidado com a prole na ausência forçada dos mesmos. Neste sentido, tal instituição nestes bairros não são meros locais de aprendizagem de conteúdos, mas se constituem também como um lugar que auxilia ou dá suporte para que os sujeitos que ali estão r-existam.

Entendemos então que a escola se constitui para as classes que vivem do trabalho, elemento fundamental de esperança de melhores dias e condições de vida, mesmo que alguns discursos e práticas restrinjam o sentido da instituição a uma função única de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados para as novas gerações. Ao olharmos para a geografia da escola na periferia fica evidente que se esta não amplificar ou assumir outras funções, não é possível constituir materialidade para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, que dependem minimamente de condições dignas de existência.

Dentre as atividades e funcionalidades ali produzidas encontram-se desde aquelas planejadas, como palestras para mães e pais, campanhas de vacinação, festas de arrecadação, até aquelas que se desenvolvem no cotidiano, como é o caso das conversas entre estudantes, que entendem este espaço e o período em que estão nele, como local de socialização e construção de relações com grupos de faixas etárias similares. Logo, são entramados no chão-da-escola diferentes territórios de autonomia, aprendizagem, sociabilidade, de liberdade, mas, principalmente, em se tratando dos periferizados, de solidariedade que se sobrepõem, justapõem e se interligam.

Ao olharmos para as geografias das escolas nas periferias parametrizados pelos conceitos trabalho, educação e cotidiano podemos verificar que, para além do trabalho com os conteúdos de aprendizagem, muitas outras ações coletivas e populares são necessárias para que o seu papel primeiro se realize. Tais ações tecidas na con-vivência cotidiana entre educadores, educadoras, educandos, educandas e suas respectivas comunidades resultam em processos educativos multidimensionais e que reverberam em vários espaços (informal, não formal e formal). É dessa maneira que as escolas nas e das periferias, vão agregando inúmeros papéis e constituindo múltiplos significados, tecidos pelas práticas sócio territoriais populares daqueles e daquelas que coletivamente a constroem como um espaço de esperança, cujo objetivo é auxiliar a tecer o sonho por vidas dignas, bandeira histórica de suas lutas.

Referências

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais. Curriculo sem Fronteiras**, s.l., v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan./Jun. 2003.

CANÁRIO, R. **A escola: das "promessas" às "incertezas".** Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, Maio/Ago, 2008.

CARNEIRO, S. **Gênero, raça e ascensão social.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, ano 3, p. 544-552, 1995.

CARVALHO, T. V. R. de. **A identidade do movimento Hip-Hop curitibano a partir da análise do discurso de letras de música de Rap.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 141p., 2011.

_____. **O silêncio sobre o negro na construção da identidade de Curitiba: Memória e Esquecimento**. Tese. (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 178p., 2016.

CIRQUEIRA, D. M. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e na trajetória socioespacial de Milton Santos.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - IESA, Universidade Federal de Goiás, 45p., 2010.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

D'ANDREA, T. **Contribuições para a definição dos conceitos e periferia e sujeitas e sujeitos periféricos.** Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 01, p. 19-36, Jan.-Abr. 20200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FONSECA, D.; PAGNOCELLI, D. S. M.; MAGALHÃES, M. L. **Feminização do Poder**. Revista Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 246-256, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. da G. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago, p. 333-361, 2011.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.
HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
LOPES, T. A; SOUZA, M. G. L; CRUZ, C. M. **Memórias coletivas de ativistas do movimento social negro, sobre suas ações nas décadas de 1980 e 1990 em Curitiba**. Mimeo. 2010.
MARTINS, E. de M. **Pelos Caminhos Empoeirados das Periferias.** In: CASTRO, A. M; MACHADO, R. de C. F. (Orgs.). Estudo feministas, mulheres e educação popular, Curitiba: CRV, 2016. p. 245-262.
MOREIRA, J. **Carregamos o mundo no ventre**. In: Blog "nós, mulheres da periferia", 2016. Disponível em: <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/nossas-vozes/carregamos-o-mundo-no-ventre/>. Acesso em: 21/04/2020.
NÓBREGA, P. R. da C. **Leituras sobre o cotidiano, a cotidianidade e a centralidade do estudo da vida cotidiana na reprodução do urbano.** Revista Rural & Urbano, Recife, v. 2, n. 2, p. 26-46, 2017.
PATTO, M. H. S. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação.** Perspectivas, São Paulo, n. 16, p. 119-141, 1993.
PORTO-GONÇALVES, C. W**. O latifúndio genético e a r-existência indígeno campesina**. Geographia, Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, p. 39-60, 2002.
SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial**. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2025. p. 73-94.
SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan. abr., p. 1520180, 2007.
SOUZA, M. G. **Juventude negra e racismo: o movimento hip hop em Curitiba e a apreensão da imagem de "Capital Européia" em uma "harmonia racial".** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná. 360p., 2003.
SOUZA, M. J. L. **Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 165-205.
SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
SOLTAU, A. M. V. **Jovens Nômades em Fronteiras Fixas: Juventude e Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 103p., 2004.
SPÓSITO, M. P. **A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.
ZIBECHI, R. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas.** Rio de Janeiro: Consequência, 2015.