

PARTICIPAÇÃO POPULAR COMO PRINCÍPIO POLÍTICO-EDUCATIVO

ALMEIDA, Adir da Luz – UERJ – UNESA

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

I-INTRODUÇÃO

Os anos 80 e primeira metade dos anos 90(século XX) vêm emergir na cena social e acadêmica, de maneira intensa, o debate em torno do significado e da importância da participação popular junto às escolas públicas e a necessidade de criação de canais para esta participação.

Esta movimentação se materializa, no campo educacional, com iniciativas pela implantação de mecanismos participativos em diversas redes escolares, potencializando discussões em torno da democratização da gestão das escolas públicas. Ocorre a substantivação do adjetivo democrático que, incorporado à palavra gestão, acaba por definir um novo conceito: gestão democrática.

Eleição de diretores, grêmios estudantis, Conselhos Escolares, como dispositivos propulsores da democratização da escola passam a serem implantados, como políticas públicas, em vários municípios brasileiros.

Porém, a partir da segunda metade dos nos 90, com a institucionalização desses mecanismos participativos, particularmente os Conselhos Escolares, vemos, assim como os movimentos sociais na trama da sociedade, o movimento participativo via Conselhos refluir e entrar em descrédito junto à população. Existem como canais burocratizados, servindo somente para garantir o recebimento direto nas escolas de verbas públicas destinadas a gastos cotidianos.

Ao tornarem-se despotencializados no dia-a-dia das escolas, despotencializam a produção de uma cultura participativa e radicalmente democrática e, também, a própria gestão democrática, terminando por fortalecer, ao contrário desta, a burocracia administrativa, e mantendo a população no entorno do espaço escolar a reboque de chamados e demandas vindas das direções das escolas. Inverte-se a lógica que via nos Conselhos instâncias onde a população em geral, e particularmente os que têm filhos nas escolas públicas, pudessem levar suas demandas por quantidade e qualidade de educação aos responsáveis pela gestão da coisa pública.

Longe de considerar este fluxo e refluxo como consequência “natural” de processos associativos preferimos considerar como mais pertinente à visão de que o refluxo dos movimentos se dá pelas correlações de forças colocadas no tecido social.

Se nos anos 70/80, parafraseando Eder Sader, “novos personagens entraram em cena” e redefiniam as formas de participação popular, no século XXI estes personagens foram absorvidos pelo poder público e de poder instituinte tornaram-se poder instituído¹. Esses “novos personagens” modificaram as relações institucionais, mas foram modificados por elas, resultando em uma participação sem força, uma participação sem representatividade popular e, mais profundamente, a institucionalização serviu, também, para reforçar a produção de uma subjetividade² que reafirma o mito da incompetência popular para participar dos rumos das políticas públicas, precisando ser tuteladas e educadas.

Ressaltamos que a idéia de "incapacidade popular" para a participação não é recente, assim como as propostas governamentais "chamando" a participação popular.

Lançando um olhar ao passado, tendo como perspectiva maior compreensão dos movimentos contemporâneos, vemos que na década de 30 do século passado o binômio capacitação/participação já estava presente nas ações que envolviam a escola.

Naquele momento alguns educadores afirmavam que se para o ensino das elites não havia necessidade de canais de difusão da ação educativa, pois havia "harmonia" entre o tipo de ação e a população a que se destinava, o mesmo não se podia dizer da educação das "massas". Neste caso, a escola precisava ter seu alcance disciplinador e formador de mentalidades ampliado de modo a atingir as classes populares através da escolarização de seus filhos.³

Pensar a participação como princípio político-educativo e o poder instituinte que este princípio pode alcançar nas ações de educação popular, nos ajuda a entender melhor porque o peso e o significado dado à participação sofreram alterações no decorrer do tempo, de acordo com a história política do país. Se participação dos responsáveis na escola, dentro da perspectiva escolanovista, tinha uma função socializadora desses responsáveis e conseqüentemente da “comunidade”; a partir de 70 temos a escola controlada e controladora, autoritária por excelência, mas que se apropria de alguns princípios do ideário escolanovista. Na década de 80, marcada pela onda de movimentos de base de caráter popular, vemos a participação da comunidade ser potencializada.

¹ Para maior aprofundamento dos conceitos de poder instituinte e poder instituído remeter a Foucault em *Microfísica do Poder*, Ed. Zahar.

² Segundo Felix Guattari, que tomamos como referencial teórico para refletir sobre a participação popular, a produção de subjetividade para o capitalismo expressa sua razão de ser no seu próprio desenvolvimento histórico e na necessidade de sua manutenção, onde a produção não estará mais restrita ao âmbito da mercadoria, mas também à fala, aos gestos, ao consenso.

³ Marília Sposito discute e busca redefinir a participação popular em seu texto “Redefinindo a participação popular na escola”, in *Cadernos do CEDI*, número 19.

Já nos anos 90, vemos a instituição escolar reafirmar seu papel de educadora da comunidade, ainda que este lugar possa ser questionado por olhares mais atentos que percebem o estranhamento cada vez maior das escolas frente a questões desafiadoras na sociedade. Percebem, também, que projetos sociais levados nos diversos espaços da cidade vêm, ainda que de maneira muito localizada, respondendo melhor as diferentes dimensões do trabalho educativo.

Nos limites deste trabalho o que buscamos é tomar a participação como princípio político-educativo fundamental nos processos de produção de uma cultura radicalmente democrática, fazendo parte de projetos educacionais em disputa: um que sustenta as ações participativas como princípio político e método de gestão escolar; outro que ao não mais poder impedir as ações participativas encarrega-se de canalizá-las para mecanismos burocráticos (Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, etc.). Em muitos casos observamos a convivência de ambos durante o mesmo período.

Temos buscado avançar na compreensão do movimento participativo via escola a partir da posição investigativa que procura responder se, de fato, ocorreram rupturas na subjetividade produzida a respeito da população que a coloca como passível de ser “educada” pela escola.

II-O SURGIMENTO DA CONCEPÇÃO DA ESCOLA COMO AGÊNCIA EDUCADORA

As décadas de 1920/1930 constituem para nós, a gênese das preocupações político-educacionais direcionadas à participação popular na escola, vista como necessária na construção da escola pública democrática e popular ⁴.

Perguntamos: por que a participação da população na vida da escola é objeto de propostas e, a partir daí, de disputas?

Sem termos a pretensão de esgotar o assunto, resgatamos o princípio das propostas mais tradicionais de educação onde a participação se dava pela sua ausência, como maneira de “proteger” as crianças e, de certa forma, construir um “novo homem” que seria “preparado” para atuar no mundo com suas “paixões destrutivas” controladas. Separa-se da vida para educar o povo para outra vida.

De certo modo, devemos ao escolanovismo⁵ e ao pensamento e ação de seus mais destacados intelectuais, a mudança de enfoque dessa relação. Para os intelectuais da

⁴ Utilizamos o conceito “popular” em contraposição a escola elitista que marcou e marca a vida educacional do Brasil.

Escola Nova, muitos deles fortemente influenciados pelas idéias de John Dewey, o papel da escola como instituição da sociedade – instituição que exerce um papel poderoso - estaria colocado na sua função de “agência (re)construtora da sociedade”.

O Movimento da Escola Nova, no Brasil, contribuiu não só com o vigor da reflexão teórica de seus participantes, mas, também, com a ação pública dos mesmos frente à máquina do poder público. Unidos por uma “vontade de mudar o país”, “construí-lo como um país moderno” viam e agiam dentro da Educação pesquisando, lançando projetos, construindo escolas, lutando por melhor formação de professores, propondo uma também nova relação da escola com a população. Talvez essa vontade produzisse a unidade do Movimento em meio às diferenças de estilo e diferenças teóricas.

Entre os educadores pertencentes a este movimento destacamos, para efeitos desse trabalho, Arthur Ramos que dentro da perspectiva de novas formas de participação nas escolas cria o dispositivo institucional mediador, entre a escola e a comunidade, conhecido como Círculo de Pais e Professores (CPPs), institucionalizado na época do Distrito Federal, através do Decreto 7718.⁶

Ainda que seja reconhecido o afastamento de Arthur Ramos das fortes concepções racistas de cunho biológico, comuns no Brasil de então, alguns autores ainda encontram em suas reflexões aspectos preconceituosos ao considerar “culturas primitivas”, “ilógicas” contrapondo a “cultura verdadeira”, “lógica”.⁷

Chefiando o Serviço de Higiene Mental, na gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Instrução Pública, introduz, no Brasil, as idéias oriundas da Psicanálise nas discussões da educação e na relação que a escola deveria ter com a comunidade onde estivesse situada.

Nunes (2000), referindo-se aos estudos e análises feitas por Arthur Ramos, sinaliza:

Foi dentro do Serviço de Higiene Mental que Arthur Ramos iniciou um largo inquérito sobre as “modalidades de pensamento psicológico” e das “representações coletivas”, estudando as religiões de origem “negro-fetichista” do país. Foi também aí que propôs a criação de círculos de pais e mães, cuja colaboração com o Serviço por ele dirigido era solicitada a fim de uma atuação conjunta sobre os “maus hábitos” da primeira e segunda infância. Nessa perspectiva o Serviço estudou os casos da “criança mimada”,

⁵ Autores como Luiz Antonio Cunha, Demerval Saviani, Carlos Monarcha, Miriam Warde, Clarice Nunes problematizam o movimento escolanovista e seus participantes mais expressivos.

⁶ NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A Poesia da Ação. SP, CDPAH-IFAN, Universidade de São Francisco, 2000.

⁷ PATTO, Maria Helena de Souza. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Queroz Editor, 2ª edição, 1991.

da “escorraçada”, da “caçula”, da “adotada”, (...), do “escolar proletário”, (...). Estudou as características das habitações sobre a personalidade infantil, as atitudes dos pais (rígidas ou muito condescendentes) e a influência das avós sobre o caráter da criança. (p.361).

Temos a compreensão que dentro do cenário da época, onde se buscava lançar o país no rumo da modernidade e do desenvolvimento, a relação da escola com a comunidade tinha como objetivo produzir novos valores sociais na população empobrecida, disciplinar e prevenir desajustes das crianças. Chamando para a escola ações denominadas de educação popular, têm como perspectiva, ao lançar-se junto às camadas mais empobrecidas da população marginalizadas do processo educativo, educar as crianças, educar suas famílias, educar o povo.

Para nós, o vislumbrado por alguns educadores do movimento escolanovista: a construção de uma escola democrática e popular e a impossibilidade concreta da escola sozinha mudar os destinos da sociedade constitui-se, na nossa perspectiva, um legado de idéias e propostas de educação, ainda não superado pelas propostas dos anos 80/90.

III-UMA NOVA/ VELHA DISCUSSÃO: A PARTICIPAÇÃO POPULAR COMO PRINCÍPIO POLÍTICO-EDUCATIVO

Se nos idos de 20/ 30 os educadores envolvidos com as propostas escolanovistas viam na participação da comunidade na escola uma ação importante no sentido de fazer com que esta (a escola) se aproximasse e se comprometesse com a educação de “todas” as crianças, e através da educação alavancar o país para a modernidade, entendendo que sem educação para todos não haveria modernidade; nos anos posteriores vimos à participação transformar-se em civismo para sustentar a ditadura do Estado Novo, vimos nascer às idéias de educação popular de Paulo Freire, vimos à política de participação na vida da escola servir de aparato para vigiar e manter a população sobre controle nos anos 70, e assistimos propostas implantadas em diferentes governos após abertura política dos anos 80.

Através do documento “Histórico do CPP”⁸- organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos anos 70-, nos foi possível desvelar a concepção que sustentava sua prática. Ressaltando o papel da família na educação do indivíduo, relacionava a "eficiência" da escola ao maior ou menor apoio da mesma, ao mesmo

⁸ CPP - Círculo de Pais e Professores antecede a APP (Associação de Pais e Mestres) criada durante o regime militar e que foi substituída pelos Conselhos Escola-Comunidade, na gestão da professora Maria Yedda Leite Linhares na Secretaria Municipal de Educação, no Rio de Janeiro dos anos 80.

tempo em que trazia para a escola a tarefa de "prestigiar" e "fortalecer" a família, já que a escola sozinha não podia assumir a tarefa de educar os seus filhos. Relaciona o sucesso dos alunos ao quanto trazem de "condições básicas", "emotivas principalmente".

Ressalta o objetivo de unir as "forças do lar", "da escola" e "da comunidade", num trinômio que permanecerá como mote das iniciativas que ganham força na década de 80, quando da redemocratização do país: Família/Escola/Comunidade.

O que nos parece é que não houve, de fato, em nenhuma das conjunturas políticas citadas, ruptura com a produção de subjetividade a respeito das camadas mais pobres da população, que as considerada como incompetentes de participar de maneira ativa dos caminhos educacionais de seus filhos.

Essa análise não desconhece, porém, as tentativas de produzir subjetividades subversivas⁹, buscando desconstruir o pensamento hegemônico sobre o significado e a importância das ações participativas, que ganham algum vigor nos anos 80 com os processos de redemocratização do país. Reconhecemos o esforço de diversos movimentos sociais para produzir a cultura democrática na sociedade brasileira, lutando por uma escola pública de qualidade para a população.

Nesta arena de lutas, marchas e contra-marchas, as propostas de participação popular na escola foram combatidas por dentro do poder público e na sociedade pelas forças conservadoras que as viam (vêm) como perigosas, terminando, muitas vezes, por simplesmente tirá-las de cena.

Dando sentido as lutas por educação vemos emergir os movimentos populares do final de 70 e início de 80 que, livres de qualquer força que busque guiá-los¹⁰, organizam-se de maneira nova, adentram na cena social, reivindicam, entre outros direitos, o direito de ter escolas para seus filhos, utilizando a participação como força ativa e princípio político.

Três trabalhos, entre muitos outros, analisam a emergência desses movimentos: "Quando Novos personagens entraram em Cena", de Eder Sader; "A Ilusão Fecunda (A Luta por Educação nos Movimentos Populares)", de Marília Sposito e a dissertação de mestrado de Francisco Alencar intitulada "As Associações de Moradores vinculadas a

⁹ O sentido da subjetividade em seu aspecto subversivo é explicitado por Felix Guattari no artigo Subjetivação Subversiva, in Teoria e Debate, nº 12.

¹⁰ Várias análises ressaltam os registros que buscaram unificar os movimentos sociais: através de ações do Estado ou do partido político, particularmente o Partido Comunista.

FAMERJ e a construção de uma Educação para Cidadania através da politização de base”.

As análises sobre os novos movimentos sociais constroem a noção de sujeitos coletivos, entendida como “uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas” (SADER, 1988, p. 61), presente na maioria dos trabalhos acadêmicos produzidos a partir desse período para refletir sobre a relação escola–comunidade.

Destacamos, também, os trabalhos de Maria da Glória Gohn¹¹ e sua intensa produção acadêmica não só sobre movimentos sociais, mas sobre as formas participativas, dando destaque para os conselhos gestores. (GOHN, 2000, 2001).

Na conjuntura política do final dos anos 70 e início dos anos 80 - pressões oriundas dos novos movimentos populares, quando a ditadura civil-militar já estava em fase final de esgotamento -, vemos (re)surgir às discussões e propostas de reformulações do sistema de ensino, onde se destaca a escola pública como lugar onde, finalmente, serão realizados projetos de educação popular. Retoma-se a problematização da alfabetização de crianças dos grupos populares, defende-se uma avaliação centrada em novos sentidos, busca-se a redefinição dos Círculos de Pais e Professores (CPPs) e das Associações de Pais e Mestres(s), através da implantação dos Conselhos Escolares e da “gestão democrática”.

Buscando perceber os embates presentes naquele momento recuperamos documentos sobre o processo de implantação dos Conselhos Escolares no Município do Rio de Janeiro. Destacamos o ofício abaixo, enviado por escola, que nos demonstra mais uma vez esses embates e como, de fato, estariam repercutindo as propostas oriundas do poder público para uma participação efetiva da comunidade (responsáveis, associações de bairros) no cotidiano das escolas.

“Em atendimento ao Ofício-Circular nº 810/83/E-DGED:

- 1- O grupo entende como ótima a participação das classes citadas, porém não entende como parte do processo de democratização, visto que a Escola já é democrática, havendo um perfeito sincronismo entre as partes.
- 2- Sugerimos a intensificação das atividades da Associação de Pais e Professores de modo a incluir:

¹¹ GOHN, Maria da Glória - Teorias dos Movimentos Sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos. SP. Loyola, 2000, 2ª ed. e Conselhos Gestores –e participação sóciopolítico. Ed. Cortez, SP. 2001.

- a) reuniões mais frequentes para tomada de conhecimento dos problemas e necessidades da escola;
- b) reuniões culturais com exibição de filmes educativos, palestras informativas sobre Campanhas de Saúde e outras;
- c) reuniões de caráter social-recreativo, como festas diversas, festas dançantes, torneios esportivos entre pais, mestres, alunos e a própria comunidade;
- d) curso de artesanato e outros, utilizando os conhecimentos e disponibilidade de mães que possam eventualmente colaborar ajudando aos demais interessados;

Acreditamos que a escola é democrática porque não discrimina ninguém e procura atender as diferenças individuais.

3- Acreditamos que a idéia do Conselho deveria ser aproveitada em outras escolas que ainda não são democráticas; isto é não dão a comunidade oportunidade de se expressarem em seus anseios.

4- As atribuições citadas já funcionam com a APP e representantes dos Clubes de Serviço da Comunidade.”

Perguntamos-nos se neste ofício não estão colocados alguns dos entraves para uma ação efetivamente participativa e que, ao longo da história, atravessaram a relação da escola com a comunidade: a visão de democracia como o somatório de partes prevalecendo que os mais competentes têm o poder de decisão – o diretor, o professor -; o caráter “neutro” da escola que atende a todos “sem discriminação”; o destaque para as características individuais.

Entendemos, a partir da produção dessa maneira de pensar as relações escolares, porquê a implantação dos Conselhos Escola-Comunidade, nos anos 80, dentro da perspectiva de construir a “gestão democrática” se deu atravessada por dilemas que ocasionou, na busca de alternativas, o que chamamos de “avanço conciliado”, onde co-existiram mobilizações, discussões, embates, e manutenção de tradicionais mecanismos de relação com a comunidade (Caixa Escolar, Clube de Mães, etc.), sem, contudo superar a visão de “educar o povo”.

Depoimento de participante nas discussões travadas durante os anos 80 / início de 90, no Rio de Janeiro, muito nos ajuda a adensar as reflexões sobre qual o alcance na produção da cultura democrática a partir da relação da escola com a comunidade e como a participação como princípio político-educativo é vivida no cotidiano das mesmas.

“Acho que na verdade a gente não chegou a ver concretizada a criação dos Conselhos Escola- Comunidade (CECs) nas escolas, em nenhum momento, apesar da efervescência que havia naquele período, apesar das discussões terem atingido a totalidade das escolas, acho que houve resistências, continuam existindo...Porque as pessoas diziam na época, principalmente os diretores:” a minha escola é aberta”, “a comunidade participa da minha escola” , “o pai vem pintar o muro, participa consertando tudo na escola”.

Até aí era permitido, mas no momento que agente entrava na discussão que a participação tinha que ser mais abrangente e que esse pai, ao mesmo tempo em que pintava o muro, tinha que estar discutindo a questão do currículo, da avaliação dessa escola, ameaçávamos o poder do professor, do diretor.”

Sem ter a intenção de fazermos análise de maneira linear, mas entendendo o permanente embate entre subjetividades hegemônicas e subjetividades subversivas, percebemos nesta conjuntura forças que conduzem para, a partir dos anos 90, entrarmos no processo que, paulatinamente, esvazia as idéias e a participação ativa de força instituinte ao transformar-se em discurso instituído. Esvazia-se a discussão mais substantiva e incorpora-se ao discurso oficial, como algo dado e compreendido por todos, as expressões: “gestão participativa”, “gestão democrática”, “ação dos conselhos-escolares”.

A população – representada pelos pais, responsáveis, representantes de associações de bairros - é tratada de maneira que suas ações possam ser assimiladas pela ordem social vigente sem que se tornem “ameaças” incontroláveis à vida urbana.

III-A PARTICIPAÇÃO POPULAR E A VIDA URBANA

Assim, processos de participação popular via Conselhos Escolares não podem ser descolados da própria vida da cidade.

No panorama da sociedade brasileira, a educação pública da Cidade do Rio de Janeiro e suas diversas propostas marcam a educação pública no país. A cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, que já foi Capital do Império, Capital da República, Estado da Federação e agora município, viveu experiências e projetos muito significativos no campo educacional.

Cidade símbolo, cidade paraíso, cidade cultura, por tantos nomes conhecida, podemos cunhar um novo nome para ela e, quem sabe, falar de cidade democrática, numa

referência às movimentações que nela tiveram lugar nos anos 30 e nos anos 80 do século passado.

Se a cidade com sua rede urbana propicia encontros os mais variados podemos justificar, tanto para os educadores escolanovistas como para os educadores dos anos 80 do porquê a escola - também pensada como a rede escolar - é vista como lugar estratégico para produzir a participação como princípio político-educativo. Politicamente anuncia a produção da cultura democrática, educativamente tira a cidadania do lugar de abstração.

Lugar privilegiado devido o acesso ao conjunto da população através dos filhos-estudante, pode ser visto como espaço potencializador das possibilidades de mudanças sociais mais amplas ou de manutenção e controle da ordem social. Para isso é necessário pensar a escola não como lugar de reprodução das relações sociais existente e nem , tampouco, lugar de mudança da sociedade , mas sim como espaço de permanente produções e reproduções de subjetividades. É preciso reconhecer a potencialidade contida no local e como esta potencialidade contida na localidade pode se universalizar.

Porém para qualquer projeto de participação popular, tomado na direção emancipatória, consolidar-se, é necessário enfrentar o desafio de buscar entender no que se constitui a chamada "inorganicidade" dos grupos populares. Entender que há uma subjetividade subversiva sendo permanentemente produzida pelos grupos populares, e pensar a cidade em sua dimensão educadora – dimensão que acreditamos vislumbrada pelo escolanovistas. Se a unidade escolar puder ser pensada e vivida não como voltada para si mesma, mas como elo de uma rede maior, ressignificamos como uma ferramenta fecunda à idéia de rede como categoria de análise.

Muito presente, hoje, em alguns escritos acadêmicos, a consideramos na sua dimensão política e para isso remetemos a produção de três autores que consideramos representar bem a posição do intelectual que não deixa de ser um militante político. Primeiramente recuperamos e reafirmamos as reflexões de Felix Guattari, particularmente nos escritos "A Trama da Rede", do seu livro "Revolução Molecular" e "Subjetivação Subversiva"; nos aproximamos dos trabalhos de Milton Santos, principalmente os contidos no livro "A Natureza do Espaço" e continuamos com José de Souza Martins, e o seu "A Chegada do Estranho".

Pensar a rede de escolas é pensar a quem ela é dirigida e a quem ela tende. Como as ações de cunho participativo implementadas pelo poder público dirigem-se as camadas

mais empobrecidas da população encontramos diante, muitas vezes, de com que categoria trabalhar: subalternos ou pobres? José de Souza Martins utiliza a categoria de subalternos, e entendermos que esta, da maneira com que é tratada por Martins, comporta não só as contradições econômicas configuradas pela forma de realização do capital em nossa sociedade, mas também as contradições que se afirmavam no campo da cultura.¹²

Porém, os sujeitos para quem se dirigem às ações se reconhecem nesta categoria?

Nos parece que não. Devido a esta compreensão, optamos por buscar uma categoria que não só refletisse melhor a subjetividade produzida sobre esses sujeitos sociais, mas por eles também produzida; e que nos auxiliasse na reflexão sobre a cidade, a vida urbana e sua função educadora.

Vem constituindo-se em uma ferramenta de compreensão sobre os espaços socialmente construídos na cidade a categoria “pobre” como por Milton Santos é discutida. Remete o geógrafo a toda população excluída, os pertencentes aos "espaços opacos" da cidade, os sem visibilidade, os despossuídos. Ele fala, portanto dos pobres sobre cujas carências são erguidos os projetos de um futuro que é *"imaginado ou entrevisto na abundância do outro e entrevisto, como contrapartida, nas possibilidades apresentadas pelo mundo e percebidas no lugar"*. (Santos, 1997:261).

Este autor nos permite, a partir de intensa reflexão sobre os fluxos relacionais produzidos nas cidades, particularmente as grandes metrópoles, o aprofundamento desta análise no espaço da cidade, quando nos afirma que neste local a força não dos que detêm a velocidade (as classes médias e altas) e sim dos “lentos” (dos pobres), que produzem formas de sociabilidade que muitas vezes passam desapercibidas ou não são consideradas.

É ainda Milton Santos que nos instiga a desnaturalizar o espaço da cidade ocupado pelos pobres como os lugares do atraso, ao nos afirmar que *“na cidade, hoje, a “naturalidade” do objeto técnico - uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa – essa historização da metafísica, crava no organismo urbano, áreas “luminosas”, constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem e contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas “opacas”. Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zonas luminosas) espaços da exatidão, são*

¹² Ainda Martins nos ensina que no papel dos intelectuais impõe-se como exigência o entendimento de que ao lidarmos com as classes populares estamos lidando com um objeto que é sujeito, e que precisa ser alçado à condição de OBJETIVO de nossa ação e de nossa reflexão.

espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores são espaços da lentidão e não da vertigem.”... “Creio, porém, que na cidade, na grande cidade atual, tudo se dá ao contrário. A força é dos “lentos” e não dos que detêm a velocidade... Quem na cidade tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrihá-la - acaba por ver pouco da Cidade e do Mundo. (SANTOS; 1997, op.cit: 83/84).

Ainda que formatados pela força hegemônica dos “rápidos” da cidade, os pobres que têm a escola pública de seus filhos como um lugar, com todas as contradições que o atravessam, de encontros e desencontros percebidos por eles, muitas vezes demonstram nas próprias falas sua intensa capacidade de criatividade e de abrir novos debates. Não conformados com essa formatação, sua inadequação pode ser sua arma de estar no mundo, e a maneira como utiliza a participação como princípio político-educativo na vida da cidade também pode nos apontar novas possibilidades instituintes ao construir novos canais de solidariedade e aproximação.

IV-CONCLUINDO:

Trouxemos nesse texto, como pontos para debate, as possibilidades existentes se pudermos utilizar a participação popular como princípio político-educativo. Para isso procuramos, ao trazer uma perspectiva histórica-política, demonstrar que se a visão educadora da população, via escola, presente nos anos 30, não foi superada pelas propostas dos nos 80/90. O fato de terem os mecanismos de participação popular – especialmente os Conselhos Escolares – terem sido objeto de ações burocratizantes nos indica o quanto de subversivo existe em estado de potência nestas propostas.

Gohn, sinalizando um certo enfraquecimento nas reflexões sobre participação popular, que consideramos como resultado dos embates dos anos 80/90 e dos desafios colocados frente ao mundo globalizado e das novas formas de informação e comunicação, trata o tema participação como uma *“lente que possibilita um olhar ampliado para a História”* e que *“nesse olhar observamos que as questões envolvidas no universo da participação são muito mais antigas que a própria formulação do conceito. O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas nos conduz ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira; o resgate dos processos de participação leva-nos, portanto, às lutas da sociedade por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização”* (GOHN, 2001, p.13/14)

Dentro das lutas da população e das iniciativas do poder público, em diversos períodos da vida política brasileira, a escola – como instituição privilegiada por ocupar diferentes lugares da cidade - é palco, também, do enfrentamento dos tempos (tempo lento dos pobres/tempo rápido das classes médias e altas) que são propiciadas na Cidade. Santos, como fonte inesgotável, nos ensina que esse enfrentamento se realiza hoje, e em qualquer lugar, por conta da globalização e do ritmo das novas tecnologias.

A participação tomada como princípio político-educativo e cada escola vista como elo de uma vasta rede e, então, como espaço do confronto entre projetos diversos de sociedade, não potencializaria a solidariedade e união entre os grupos populares? Com sua recusa a participar de canais burocratizados a população não desnatura, ainda que não vença, a lógica dominante de que através da escola – com seus mecanismos burocráticos de participação - a população será "conscientizada", "educada" para a vida urbana?

Essas são questões que, para nós, estão em aberto. Necessitamos, porém, tomarmos como tarefa refletir sobre o princípio político-educativo da participação popular na escola, obrigando-nos, também, a encará-lo como novo desafio teórico e, principalmente, metodológico.

Se Santos tem razão ao afirmar que mais do que espaços de informação, os “espaços opacos” da Cidade seriam espaços de comunicabilidade, onde a interação supera a individualidade, então supomos que esses valores contidos nos “espaços opacos” poderiam ser potencializados via participação popular. Como potencializá-los através de canais que foram burocratizados e despotencializados? Podem os Conselhos Escolares ser espaços onde seja produzida a solidariedade, o sentimento de valor coletivo da população?

Parece-nos que uma discussão que, já está atrasada, seria relativa não aos mecanismos de burocratização e sim discussões e ações que desinstitucionalizem¹³ esses mecanismos, já que uma prática participativa moldada por escaninho, papéis e velhas formas hierárquicas de poder está fadada ao fracasso.

Desinstitucionalizar seria acreditar, por exemplo, que a necessidade para a sobrevivência força os grupos populares a estarem conectados com o outro o tempo

¹³ Trabalhamos o conceito de desinstitucionalização na esteira dos trabalhos oriundos do movimento antimanicomial, particularmente o trabalho Desinstitucionalização, de Franco Rotelli e outros, Ed. Hucitec, 1994.

todo, torna-os sensíveis a redes aproximativas enquanto espaço de difusão, de conexão e de produção de novas conexões.¹⁴

Desinstitucionalizar seria produzir mecanismos de participação que superassem os já burocratizados, através de ações em rede que poderiam constituir-se em linhas de fuga para o congelamento das práticas participativas.

Cabe, como intelectuais, nos perguntarmos qual deve continuar sendo o nosso esforço teórico e o nosso compromisso político, para usar as palavras do velho mestre? Talvez o esforço teórico fosse *entender (não descobrir, nem criar) os mecanismos dessa solidariedade que já existe, fundada nos tempos lentos da metrópole e que desafia a perversidade difundida nos tempos rápidos da competitividade*. (Santos, op.cit: 1997 p.86), e tomar a participação como princípio político-educativo e não como princípio burocrático-administrativo.

O compromisso político seria reafirmar, mais uma vez, o sentido e a direção de nossa teorização e descobrir, como nos diz Martins que *“a vontade de saber dos pobres dos confins da cidade é uma vontade que abre para todos nós, e não só para eles, a possibilidade da emancipação e a obrigação da luta”*.(Martins; 1993; p.10)

Sem o esforço teórico e sem o compromisso político a participação popular continuará sendo uma ilusão pedagógica em nossas vidas de intelectuais e de militantes. Ilusão necessária, mas insuficiente como força instituinte a favor dos grupos populares.

¹⁴ Reafirmamos, aqui, que os valores e cultura dos grupos populares se produzem respaldados fundamentalmente pela vivência e pela experiência histórica de suas condições cotidianas de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco. Rodrigues Filho. As Associações de Moradores vinculadas a FAMERJ e a construção de uma Educação para a cidadania através da politização de base. Dissertação de Mestrado, IESAE, FGV, 1990.

ALMEIDA, A.L. *Por um Tema Menor: Democracia e Participação Ativa (o medo e a luta produzindo relações democráticas na escola pública)*. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1995.

_____. *A Produção do Mito da Incompetência Popular, in No Chão da escola*. RJ, Ed. Paratodos. 1999.

_____, PEREGRINO, Mônica, CUNHA, Marize. *As armadilhas da capacitação e as possibilidades do trabalho em redes: reflexões sobre a participação popular na escola*. MG, Caxambu, ANPED, 1999, mimeo.

CUNHA, M. B. *Parque Proletário, Grotão e outras Moradas: saber e história nas favelas da Penha*, Niterói, UFF, 1995.

_____. *Movimentando o binóculo: das análises que imobilizam as falas que interrogam*, Cadernos Cedes, 38, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. RJ, Ed. Zahar, 1990.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. SP. Loyola, 2000, 2ª ed.

_____. *Conselhos Gestores e participação sóciopolítico*. Ed. Cortez, SP. 2001.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, SP, Brasiliense, 1981.

_____, e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 2ª edição, 1986.

_____. *A Subjetivação Subversiva*, in Teoria e Debate, nº 12, 1990.

_____. *A Chegada do Estranho*, SP, Hucitec, 1993.

LOPES, E.T; MENDES, Luciano; GREIVE, Cíntia (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. BH: Autêntica, 2000.

MAGALDI, A.M.; ALVES, C.; GONGRA, J. (orgs) . *Educação no Brasil: História, Cultura e Política*. SP, EDUSF, 2003.

MARTINS, José de Souza. *A Chegada do Estranho*. SP, Hucitec, 1993.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da Cidade e da Multidão*. SP, Cortez, 1990.

NUNES, Clarice. *A Escola reinventa a Cidade*. IN: HERMSMANN, M.M.; PEREIRA, C.A.M. (orgs). *A Invenção do Brasil Moderno*. RJ, Rocco, 1994.

_____. *Anísio Teixeira. A Poesia em Ação*. SP, EDUSF, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*. SP, Quieiroz Ed., 2ª ed. 1994.

SADER, E. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena (experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo – 1970/1980)*, RJ, Paz e Terra, 1988.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço*, SP, Hucitec, 1997.

_____. *Técnica, Espaço, Tempo (globalização e meio técnico científico-informacional)*, SP, Hucitec, 1997.

SPOSITO, M. *Redefinindo a Participação Popular na Escola*, Caderno do CEDI, 19, 1989.

_____. *A Ilusão Fecunda (A luta por educação nos movimentos populares)*, SP, Hucitec, 1994.