

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO
POPULAR DO BAIRRO SANTO
ANTÔNIO EM CHAPECÓ

Odilon Luiz Poli¹
Elena M. T. Bernardi²
Giseli Blasi³
Marcilei A. P. Vignatti⁴

Resumo: O presente trabalho tem por objeto a discussão da relação entre movimentos sociais⁵ e educação, a partir da experiência do movimento popular do Bairro Santo Antônio em Chapecó em sua trajetória de lutas por educação, enfocando especificamente o caso da Escola Reunida Municipal Dilso Cecchin, antes e após a sua criação, envolvendo o período que se estende de 1991 a 2001. Visa, sobretudo, caracterizar as diferentes formas de participação (e até a não-participação) nos diferentes momentos da vida da escola, desde a luta pela sua criação até a construção e implementação de sua proposta político-pedagógica.

Palavras-chave: educação popular, educação formal, movimentos sociais.

As reivindicações e lutas dos movimentos sociais populares por educação não são novas e já foram estudadas por diversos autores em diferentes momentos da história⁶. Porém, a questão que se buscará elucidar, com base nas pesquisas realizadas⁷, é se a presença, geralmente marcante dos movimentos populares nas lutas para conquistar a escola para seus bairros e comunidades corresponde à sua presença posterior no cotidiano das propostas educativas, após a construção/instalação da escola em si. O que a observação cotidiana e outros estudos afins têm demonstrado⁸, na verdade, é que embora a população tenha demonstrado motivação e disposição para organizar-se e atuar frente ao Estado para garantir o direito à escola, após a instalação desta, a relação entre a escola e os movimentos sociais organizados tem sido muito menos intensa e geralmente tem permanecido restrita a questões de ordem prático-operacional (arrumação do ambiente, aquisição de alguns equipamentos, organização de festas etc.) sem qualquer participação mais efetiva na construção e implementação da proposta político-pedagógica da escola conquistada.

A escolha da experiência do Movimento Popular de Bairro⁹ do bairro Santo Antônio em Chapecó, em particular, tem relação com a singularidade da mesma e com a forma evidente com que o tema em estudo se apresenta no seu desenrolar. No início da década de 90, quando foram criados no Bairro Santo Antônio dois conjuntos habitacionais – o conjunto habitacional Novo Horizonte e o conjunto habitacional Primavera – cerca de 1.500 famílias instalaram-se no local. Em contrapartida, questões estruturais essenciais não foram viabilizadas, como, por exemplo, escola para atender a demanda de alunos que aumentara em torno de 40%. A partir da demanda colocada, o movimento popular do bairro encampou a luta pela construção de uma nova escola, desencadeando uma série de mobilizações, incluindo manifestações públicas, abaixo-assinados, assembléias, audiências com representantes do poder público, debates e outras. As mobilizações se prolongaram por um período de quatro anos até a construção da escola.

Essas experiências vivenciadas pelas lideranças e pela comunidade, através das ações coletivas na busca de um objetivo comum, possibilitaram desencadear em muitas pessoas a disposição

para renovar suas práticas políticas e sociais, a partir dos desafios apresentados pela dinâmica social da comunidade e da sociedade em geral. O que se pôde perceber no contato cotidiano com as lideranças e com a comunidade envolvida é que a luta pela escola não foi uma luta qualquer e que a mesma influenciou na mudança de concepções de uma parcela das lideranças e das pessoas que dela participaram. No entanto, constatamos que essa participação significativa do movimento popular, registrada até o momento da construção da escola, não manteve a mesma intensidade após a implantação da escola, no momento da construção e implementação de sua proposta político-pedagógica. Essa observação tem profundas implicações no que se refere à compreensão do significado da educação escolar pública para a população das periferias urbanas e do significado da própria presença da escola nos bairros e comunidades dessas periferias. Também tem implicações profundas em relação ao modo como os educadores se colocam, enquanto tais, frente à população atendida, definindo um certo caráter para as relações sociais constituídas em torno do processo do conhecimento. Essa questão torna-se ainda mais significativa se considerarmos que, no caso em estudo, a partir de 1997, a organização político-pedagógica da escola em questão passou a ser orientada por princípios da educação popular, a qual tem na participação e no protagonismo da população os elementos centrais de sua própria definição.

Como coloca Caldart (2000), para compreensão do significado das práticas educativas que acontecem na escola e sua inserção na vida das classes populares é importante retomar algumas questões que estão na origem da própria reflexão pedagógica.

Como nos tornamos humanos? Como educar as pessoas para que cresçam na sua condição humana? Quando este tipo de pergunta é colocado, certamente fica mais difícil de fechar a discussão apenas em torno da escola. Mais ainda se estas perguntas forem colocadas em relação a contextos históricos concretos como: como formar o povo brasileiro para recuperar a sua condição humana de sujeito da história de seu país? Como desenvolver nas pessoas valores humanos capazes de interromper a lógica de barbárie social

que impera em nossa sociedade? Sobre a escola teríamos que humildemente perguntar: como ela pode ajudar nesta formação? A teoria pedagógica empobrece à medida que não se colocam mais as questões que a dinâmica social está trazendo para a educação. Isto recoloca o vínculo entre educação e movimentos sociais, além de recuperar a matriz pedagógica originalmente constitutiva da própria pedagogia e traz novas dimensões a ela, transformando-a. (CALDART, 2000, p. 56).

Com esta reflexão sobre formação humana recupera-se também uma concepção mais universal de educação, para pensá-la para além dos estritos limites da escola e para situar esta no contexto das práticas educativas mais universais. Caldart prossegue colocando que o predomínio de uma certa visão propedêutica, transmissiva, utilitarista e reducionista da educação, que a vê apenas como preparação para a vida, restringindo-a cada vez mais esta vida a uma competição no mercado de trabalho, levou a centralizar a reflexão pedagógica na escola, distanciando-a de uma concepção mais ampla de educação. Isto contraditoriamente impede a própria realização atribuída à escola. A consciência dessa crise de identidade abre espaços para o avanço da reflexão, seja em concepções que visam a transformação social, seja em concepções que tentam manter o atual estado de coisas (CALDART, 2000).

Ou seja, para que se possa apreender o significado da atuação da escola, é fundamental compreender que a escola não é o único espaço de educação. Apenas se compreendermos a educação enquanto processo de formação humana, que se realiza através de múltiplas experiências, no sentido que lhe confere Thompson (1981), pode-se dimensionar corretamente o importante espaço que a educação escolar representa para as classes populares. Mas isto implica que os educadores percebam o limite da experiência educacional da escola, quando não articulada com outras atividades políticas e sociais desenvolvidas na sociedade. Somente quando os educadores percebem os limites da experiência educacional que acontece na escola abrem-se à participação em outros espaços e à articulação da educação

escolar com outras experiências significativas, nas quais a população se envolve e se organiza em torno de diferentes identidades.

A percepção do fato (a baixa participação da população após a criação da escola) nos instigou a buscarmos a elucidação da natureza das relações que vêm se estabelecendo entre os movimentos sociais populares e a educação. Mesmo tendo claro que a educação não se resume à escola, aqui daremos uma atenção especial a esta, já que a mesma se constitui numa experiência bastante presente no cotidiano das classes populares e merece ser elucidada.

A relação entre movimentos sociais e educação

A compreensão da experiência vivida no início da década de 90, no Bairro Santo Antônio da cidade de Chapecó (SC), pelo movimento popular, nas lutas por educação, antes e após a construção da escola, exige que adentremos na relação entre os movimentos sociais e a educação.

Esta relação é complexa e envolve várias dimensões. Em primeiro lugar tem-se a dimensão das lutas pela ampliação das oportunidades educacionais, caracterizadas pelos movimentos de reivindicação de criação/ampliação de unidades escolares e/ou diversificação do ensino oferecido, como por exemplo a criação de cursos de ensino médio, classes de educação de jovens e adultos, entre outros. Nesse caso, a análise recai sobre a observação do tipo de reivindicações feitas, do modo como os movimentos se organizam em suas lutas, bem como das características da participação antes e depois da criação das unidades escolares reivindicadas. Em segundo lugar, tem-se o fato de que os próprios movimentos sociais se constituem, em si próprios, como práticas educativas, passando assim a relacionar-se criticamente com as outras práticas educativas, sobretudo com a escola formal, produzindo elementos para a sua análise crítica, para aproximá-la dos seus interesses. Desse movimento histórico originou-se a educação popular. A seguir abordaremos, de modo um pouco mais detalhado, cada uma dessas situações.

As lutas pela ampliação das oportunidades educacionais

Segundo Souza (1996), os movimentos sociais populares urbanos buscam principalmente solucionar os problemas cotidianos, isto é, as necessidades básicas como alimentação, moradia, educação, transportes, água e outros serviços e/ou equipamentos urbanos. A partir dessas necessidades imediatas conseguem chegar a soluções coletivas para os seus problemas e a organização das pessoas passa a ter um caráter de movimento social.

Na nossa história recente, juntamente com as outras demandas identificadas por Souza (1996), a necessidade de ampliação das ofertas educacionais tem sido uma bandeira capaz de aglutinar pessoas e mesmo articular a construção de identidades junto às classes populares. Spósito (1993) realizou um inventário detalhado das lutas pela ampliação das oportunidades de educação na cidade de São Paulo nas décadas de 70 e 80. Mesmo se referindo a uma realidade específica, o estudo de Spósito apresenta uma idéia da frequência e da importância dessa demanda no contexto das lutas populares no Brasil sendo, por essa razão, tomado como exemplo ilustrativo das lutas que, em maior ou menor intensidade e frequência, ocorreram em todo o país.

Os acentuados contrastes sociais, a concentração de renda e do capital, o crescimento urbano e a precárias condições de trabalho e de vida dos trabalhadores exprimem o contexto em que ocorreram e ocorrem essas lutas. A partir de tais contrastes, o crescimento da consciência dos direitos negados e o desejo de ampliação da noção de direitos desencadeiam inúmeros processos de mobilização. Nesse sentido, assim como em outras regiões do país, a cidade de São Paulo constituiu-se em cenário de intensa luta social, onde as reivindicações pela ampliação de oportunidades educacionais atuou, com muita frequência, como um importante eixo aglutinador da organização e construção de identidades.

No geral, a luta específica pelo direito à educação na sociedade brasileira revela-se também pela

[...] crise da escola pública, acentuada nos últimos trinta anos. Sua expressão mais perversa resulta nos processos de exclusão, manifestados tanto pela impossibilidade de acesso ao sistema educativo, diante da falta de escolas e vagas nos vários níveis de ensino, como pela prática contínua da repetência que induz ao fracasso e propicia o abandono da escola. As vítimas são as populações pobres, radicadas na periferia dos centros urbanos e no mundo rural. (SPÓSITO, 1993, p. 32).

Spósito (1993), ao descrever as lutas por educação nos movimentos populares, faz um resgate e um balanço do período e aponta que a investigação das demandas por educação pública na cidade se dividia em dois blocos: o primeiro relacionava-se à expansão e o segundo à melhoria da qualidade do ensino. As lutas relativas ao primeiro bloco foram sem dúvida predominantes, muito embora a autora alerte de que muitas das demandas pela expansão/ampliação das construções também

[...] engloba uma modalidade de luta pela qualidade de ensino porque, na verdade, pressupõe que mais instalações, melhores e mais adequadas condições físicas das escolas, que são condições necessárias para realização de mudanças nas atividades pedagógicas. (SPÓSITO, 1993, p. 32).

Não obstante, é notório o fato de que as reivindicações populares foram mais acentuadas nos aspectos relativos à estrutura física e menos naqueles aspectos relativos à organização e qualidade do ensino em seus aspectos pedagógicos.

Ainda com relação às demandas, Spósito aponta que essas se agrupam em três grandes eixos:

[...] o primeiro, o mais significativo, diz respeito à conquista da base material para o funcionamento das unidades de ensino; o segundo atinge as questões relativas a gestão da escola do ponto de vista da participação dos grupos organizados ou pais e alunos; o terceiro sob a atividade pedagógica propriamente dita. (SPÓSITO, 1993, p. 139).

Segundo Spósito (1993), as demandas mais presentes e que geravam as principais reivindicações dos movimentos populares ficavam em torno da ausência de vagas, da forma como essas eram concedidas e pela ausência de construções escolares. Na década de 80, além dessas reivindicações, incorporam-se e ampliam-se as lutas que são pautadas em novas exigências e na diversificação da oferta. O período foi fortemente marcado por tensões sociais. Os movimentos populares surgiram e cresceram em todo o país. As lutas ganharam maior organicidade em função dos novos canais de participação possibilitados pela abertura política no Brasil. Apesar disso, a pesquisa aponta que as principais lutas populares mantiveram sua maior intensidade na busca pelo acesso à escola.

Um outro aspecto observado pela autora é que, essas lutas se “constituem a partir de uma temporalidade que não se circunscreve a uma luta específica de um bairro, mas desdobra-se em vários eixos” (SPÓSITO, 1993, p. 129). Segundo a autora, as lutas desencadeadas em função da educação tinham em primeiro momento um caráter pontual, mas jamais ficava só nisso. Ela afirma que

O caráter pontual de uma manifestação de um grupo não esgota sua trajetória enquanto demanda, pois a luta pontual é localizada e recriada em outros momentos a partir de novas demandas ou pela reiteração de benefícios não conquistados. (SPÓSITO, 1993, p. 130).

As lutas por educação no bairro Santo Antônio de Chapecó, ocorridas a partir de 1991, demonstram grande semelhança com as ocorridas na cidade de São Paulo, tanto do ponto de vista das demandas, dos atores envolvidos, bem como a forma como eram desencadeadas as ações. Representam um exemplo típico do tipo de movimento descrito por Spósito (1993) em seu estudo, os quais possivelmente se fizeram presentes na maior parte dos centros urbanos do país nas últimas décadas do século XX, quando a escolarização passou a ser muito importante ou até, em muitos casos, indispensável para a inserção no mercado de trabalho. Não se tem notícia de que um levantamento à semelhança daquele realizado por Spósito (1993) tenha sido feito em relação ao estado de Santa Catarina ou ao município de Chapecó.

Porém, a exemplo da cidade de São Paulo, também em Chapecó são freqüentes as notícias sobre bairros e comunidades que se mobilizaram pela criação e/ou ampliação de escolas em virtude da precariedade das instalações, da falta de vagas ou da inadequada localização das escolas.¹⁰

A análise do caráter das demandas, relativamente aos três eixos apresentados pela autora (ampliação das oportunidades educacionais, gestão da escola e definição das atividades pedagógicas) bem como os demais aspectos relativos ao significado e às especificidades das lutas empreendidas, no caso específico do bairro Santo Antônio, será feita mais adiante.

Os movimentos sociais enquanto práticas educativas

Este segundo aspecto da relação entre movimentos sociais e educação refere-se ao fato de que os movimentos sociais, em si mesmos, geralmente se constituem em experiências educativas de grande significado para os seus participantes.

Poli (1995) estudando a origem e a trajetórias de movimentos sociais envolvendo populações camponesas no Oeste de Santa Catarina concluiu que os mesmos se converteram, gradativamente, em importantes espaços comunicativos/interativos para os seus participantes. A partir do seu próprio processo de constituição, as experiências vivenciadas no seu interior adquiriram grande importância enquanto processos pedagógico-elucidativos que permitiram aos envolvidos alcançar uma nova compreensão das relações sociais em que se encontravam inseridos. Em primeiro lugar, a própria constatação/identificação dos problemas em torno dos quais as diferentes identidades foram constituídas suscitou o levantamento e veiculação de novas informações, até então inacessíveis à população em questão. Em torno da percepção dos problemas (falta de terra, subordinação feminina, iminência do alagamento das terras pela construção de barragens etc.) e das informações levantadas sobre cada um deles amplos processos de discussão foram desencadeados, os quais, em si mesmos, possibilitaram a construção de novas elaborações a respeito da realidade, constituindo-se, verdadeiramente, em processos

educativos. Por outro lado, o início das mobilizações e a estruturação dos movimentos sociais em questão oportunizaram aos camponeses o contato com representantes de outros segmentos da sociedade e, conseqüentemente, o contato com diferentes visões de mundo – diferentes formas de interpretação das relações sociais. Tomando por base o conceito de experiência humana desenvolvido por Thompson (1981), o autor afirma:

Todas essas experiências vivenciadas no espaço dos próprios movimentos sociais nascentes e suas articulações constituíram-se em elementos e informações até então inacessíveis, que permitiram aos camponeses reelaborar em novas bases a consciência das suas experiências. [...] significaram também o reestabelecimento do processo de comunicação, um processo pedagógico-elucidativo que permitiu conhecer e compreender novos aspectos e novas facetas da organização social e suas relações, possibilitando, portanto, um avanço a nível do entendimento e das convicções prático-morais e a elaboração da consciência a partir de novas bases. (POLI, 1995, p. 310).

E mais adiante o autor conclui:

Ou seja, os próprios movimentos sociais em si, a partir do momento em que começaram a ser organizados, passaram a ser importantes espaços comunicativos/interativos, que viabilizaram a veiculação de informações, a vivência de experiências novas e a realização de processos interativos. (POLI, 1995, p. 311).

O exemplo citado permite perceber claramente em que medida os movimentos sociais, em si mesmos, possuem um caráter educativo para os seus participantes. Mas é preciso perceber também que o seu caráter educativo não se restringe a isto. Mesmo aos não-diretamente envolvidos com um determinado movimento social, em si, o mesmo pode revestir-se de um caráter educativo, em virtude dos novos temas e das novas questões que coloca no espaço público, permitindo à população como um todo, através dos múltiplos processos de

comunicação, ter contato com novas questões, até então não percebidas ou mesmo com novas interpretações construídas para velhas questões. Veja-se, por exemplo, a problemática das condições de vida das mulheres agricultoras que só foi trazida à discussão pública devido à organização do seu movimento específico. A partir de então, as concepções correntes sobre a condição feminina e a condição específica da mulher camponesa em si foram enriquecidas com novas interpretações e novos elementos que passaram a povoar o espaço público. Da mesma forma pode-se dizer da problemática da concentração da terra que foi tematizada e ressignificada no espaço público a partir do surgimento e da ação do MST. Do mesmo modo, muitos outros exemplos poderiam ser citados. O que importa aqui é pôr em destaque o caráter educativo dos movimentos sociais, tanto do ponto de vista dos seus membros participantes, quanto da sociedade como um todo.

Há ainda um outro aspecto importante a ser destacado no que se refere à relação entre movimentos sociais e educação. O surgimento e a afirmação da educação popular na concepção atual manteve, em nossa história, uma profunda relação com a práxis desenvolvida no interior de uma multiplicidade de movimentos sociais que marcaram a nossa história.

Na nossa história recente, a partir das primeiras experiências dos movimentos de caráter popular¹¹ que desde a primeira república vêm buscando construir, sob vários matizes (socialistas, comunistas, anarquistas, anarco-sindicalistas, democrático, popular e outros), alternativas emancipatórias para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa, os movimentos sociais têm se destacado como *locus*, originários de iniciativas de educação popular.

A nova prática discursiva que se origina, com muita frequência, leva à análise e ao questionamento das condições de acesso das camadas populares ao saber. Além disso, põe em questão a relação entre o saber popular, construído a partir das práticas cotidianas e o conhecimento científico, produzido e/ou e valorizado pela sociedade instituída, o qual com frequência mantém uma relação de negação com o saber popular. No contexto dessa discussão, a análise da escola e de suas práticas é quase inevitável. A partir desse ponto, tal análise

passa a desenvolver-se em intensidade e alcance variáveis. Em muitos casos, a prática discursiva dos integrantes do movimento limita-se a identificar a oposição entre os interesses populares e a ação pedagógica da escola. É comum nesse caso construir-se, na prática discursiva dos participantes, uma oposição entre a educação oficial e a educação do povo, sem, no entanto, avançar-se significativamente em direção à proposição de uma nova alternativa de ação pedagógica. Outras vezes, porém, dependendo do grau de intensidade dessa crítica e mesmo da especificidade do movimento, a crítica à educação formal pode avançar para a elaboração de propostas alternativas de educação, em oposição à denominada educação oficial identificada com interesses contrários aos setores (populares) que constituem a base do movimento¹².

Paludo (2001), reconstituindo a trajetória da afirmação de uma concepção popular de educação no Brasil, demonstra que a emergência de uma tal concepção de educação, comprometida com a construção de uma sociedade vinculada aos interesses das classes populares, deuse no interior das experiências de organização e lutas populares. A autora demonstra que esse processo de afirmação da educação popular, “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é comprometida com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (p. 82), foi um processo lento e gradativo. Partindo das próprias bandeiras colocadas pelo pensamento liberal e das reflexões sobre os muitos episódios envolvidos nas diferentes lutas, foi, aos poucos, elucidando os limites das proposições do pensamento liberal em relação à educação e estabelecendo uma diferenciação teórica e política com as mesmas, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no âmbito pedagógico.

Segundo Paludo (2001), apesar da grande diversidade de atores e de orientações ideológicas, é possível apreender nos diversos movimentos uma orientação de sentido comum a respeito da educação:

- a) a afirmação e desempenho do papel que as classes populares deveriam desenvolver no cenário sociopolítico, contrastando com a orientação hegemônica da educação para a formação profissional, em busca de melhor rendimento socioeconômico e do progresso; b) o despertar das energias

populares para o desvelamento dos conflitos sociais e das tensões existentes, visando a construção de uma força social com pressão suficiente para realizar as mudanças propostas, diferenciando-se da orientação educativa que, buscando um melhor funcionamento da sociedade, anulava as tensões sociais em nome do bem comum, por meio de cooperação entre os diversos setores sociais. (PALUDO, 2001, p. 90).

Destaquem-se nesta trajetória as experiências dos movimentos sociais que precederam o golpe militar de 1964, unindo várias frentes (Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base, Centros de Cultura Popular e outros) no interior das quais amadurece e ganha consistência com a contribuição de muitos intelectuais comprometidos com as lutas populares (Paulo Freire é, sem dúvida, o de maior destaque), uma pedagogia que leva em conta a realidade brasileira e latino-americana, em vista de sua transformação, e em que as classes populares assumem um papel central (PALUDO, 2001). Deu origem, assim, a uma nova concepção de educação que passou a se denominar “educação popular”.

Mais recentemente, as experiências produzidas pelo novo sindicalismo¹³ e pelos chamados “Novos Movimentos Sociais”¹⁴ recolocaram a educação popular no cenário político e pedagógico brasileiro, superando o silêncio imposto pelo regime militar e pela feroz repressão política que o mesmo patrocinou.

Educação popular e participação social

A partir de 1997, com o resultado do pleito eleitoral, assume a administração do município de Chapecó uma corrente política (frente popular) que se propõe a realizar uma administração democrática baseada na participação popular. A partir de então o município viveu um momento de ruptura com as formas tradicionais de conceber o serviço público e neste contexto a educação passa a ser repensada.

Desse momento em diante, a proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino passou a ser construída coletivamente pelos educadores envolvidos, os quais têm buscado diversas estratégias para promover também a participação de alunos(as), pais e mães.

É preciso ter presente, também, que a região Oeste de Santa Catarina possui uma trajetória muito rica e significativa de mobilização e organização popular, uma vez que foi e continua sendo palco de intensos e significativos movimentos sociais, especialmente envolvendo populações camponesas, as quais, em grande medida, conseguiram trazer para a comunicação pública os ideais de transformação das relações sociais, já que, em sua essência, partilham da mesma lógica de educação popular.

Tinha-se, assim, a expectativa de que essa trajetória pudesse contribuir para a transformação das práticas e relações sociais nas diversas instâncias, inclusive na escola. Não se pode ignorar que muito antes da vitória da frente popular nas urnas já se registravam movimentos de resistência dentro das redes públicas de ensino e de experiências pontuais de promoção da participação da sociedade organizada na escola, inclusive no que se refere às questões especificamente pedagógicas. Merece destaque principalmente a criação do Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública (FOMDEP) que a partir do final de 1993 passou a articular as ações dos diversos movimentos de resistência, tanto ligados à rede municipal, quanto à rede estadual de ensino. Baseando-se no princípio de que a escola existe em função das necessidades da população, defendia que a superação da dura realidade da escola pública passava pela ação conjunta e articulada de pais, alunos e professores, com a participação ativa de todas as organizações sociais de caráter popular existentes na sociedade local.

De alguma forma, esse substrato cultural e organizativo influenciou o processo de construção da proposta político-pedagógica de rede municipal de ensino após a vitória de frente popular no município. Desse modo, a Proposta Político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi definida e tem como objetivo a

[...] construção, no cotidiano escolar, de experiências democráticas, cidadãs, coletivas e autônomas para que os indivíduos – alunos(as), pais, mães, professores(as) – na participação e interação de um processo dialógico, se construíssem como sujeitos sociais (CHAPECÓ, 1998, p. 3).

A partir dessa definição a Rede Municipal de Educação desencadeou a construção de um projeto político-pedagógico que vem caracterizando-se pela educação com participação popular, fundamentada nos princípios de democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo.

Esse projeto pautou-se nas diferentes experiências de organização popular e de administrações públicas democráticas e populares que têm apontado para a necessidade de redimensionar essa função,

[...] valorizando os saberes que as crianças e suas comunidades possuem, reorganizando os tempos e espaços sob uma lógica que respeite os processos de construção do conhecimento e socialização, os ritmos de aprendizagens, as idades culturais, cognitivas e sociais e que acima de tudo considere as múltiplas dimensões da forma dos sujeitos. (CHAPECÓ, 1998a, p. 8).

A partir desse entendimento, desencadeou-se o processo coletivo de construção da proposta visando criar condições para o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar tendo vez e voz no processo, “criando uma nova estrutura, nova concepção e uma nova prática na educação municipal” (CHAPECÓ, 1998a, p. 9).

A referida proposta suprimiu o sistema de seriação e implantou os ciclos de formação no ensino fundamental e as totalidades do conhecimento na educação de jovens e adultos e nos coletivos dos centros de educação infantil.

Os ciclos de formação compreendem o ensino fundamental em nove anos, com três ciclos de três anos, ou seja, 1º Ciclo: 6, 7 e 8 anos; 2º Ciclo: 9, 10 e 11 anos; 3º Ciclo: 12, 13 e 14 anos.

No que se refere à gestão democrática do ensino público municipal, as principais iniciativas voltaram-se para a institucionalização de um Conselho Municipal de Educação representativo dos diversos segmentos da sociedade civil e das comunidades escolares – cujos membros são eleitos pelos próprios pares – e da eleição dos dirigentes das escolas e dos centros de educação infantil, conselhos escolares e conselhos dos centros de educação infantil, elaboração participativa do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino e das escolas, dos regimentos escolares, realização da conferência municipal de

educação¹⁵ e a transparência nos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da proposta (CHAPECÓ, 1998a, p. 22).

No que se refere à capacitação dos educadores, esses participam de um processo permanente de formação através de momentos de aprofundamento da proposta no início de cada ano, de encontros semanais e/ou quinzenais nas escolas e CEIs, organização e/ou de seminários, debates, feiras, mobilizações, congressos, conferências, palestras, oficinas pedagógicas, encontros por áreas, visitas para conhecer experiências de outros locais, encontros de direções, coordenação de EJA, Ciclos, e 3ª e 4ª séries (CHAPECÓ, 1998).

O planejamento escolar é construído através da metodologia do tema gerador. É feito o estudo da realidade que posteriormente transforma-se em conhecimento organizado, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados no dia-a-dia da prática pedagógica.

Esse processo é desencadeado a partir de uma metodologia que é denominada “pesquisa educativa”. Nessa pesquisa as falas e manifestações dos alunos, dos pais e dos elementos da organização social (lideranças de associação de moradores, do conselho de pastoral, dos grupos de idosos, dos grupos de mulheres etc.) se transformam em uma espécie de mapa pedagógico construído pelos educadores.

[...] o educador se torna um pesquisador, visitando as famílias da comunidade, promovendo encontro com lideranças, participando das rodas de chimarrão, dos encontros informais para desvelar as relações sociais estabelecidas na comunidade, se apropriando das experiências cotidianas, dos discursos das problemáticas ali presentes. (CHAPECÓ, 1999, p. 25).

Segundo a proposta pedagógica da rede municipal de educação o educador deve atuar como mediador e assessor das falas da comunidade, entendendo as razões de suas falas, nesse sentido o

[...] primeiro passo no envolvimento é ser ouvinte das decisões do movimento popular, deve-se colocar a serviço da prática política da comunidade, coloca suas ferramentas científicas a serviço da prática, como observador crítico e participante ativo e militante. (CHAPECÓ, 1999, p. 29).

Nesse sentido, segundo a formulação da proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino de Chapecó, a organização popular tornou-se o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica na ótica da educação popular. Segundo ela, o educador e a escola devem utilizar-se das experiências de organização dos movimentos populares para planejarem a sua prática em sala de aula e sua organização enquanto uma escola que propõe formar cidadãos críticos que lutam por uma possível transformação da sociedade. Portanto nessa perspectiva pode-se concluir que a participação do movimento popular torna-se central para que se tenha uma prática em educação coerente com o discurso de educação popular.

Em vista da importância dessa participação popular no processo educativo e, por outro lado, tendo em vista as dificuldades observadas na concretização de tal participação nas experiências de educação formal, uma das questões postas para o presente estudo foi exatamente em que medida essa participação ocorreu e vem ocorrendo no caso em estudo. A participação do movimento popular de bairro foi, de fato, decisiva para a viabilização do atendimento da população pela escola pública (criação da escola)? Após a criação da escola, o movimento popular continua “tomando parte da historicidade” (AMMANN, 1976) no que se refere à educação, isto é, continua participando ativamente do processo de organização e definição dos rumos da escola que atende a população local? A quem cabem as decisões sobre o currículo, sobre as perspectivas políticas e pedagógicas do trabalho da escola e da organização escolar como um todo? O movimento popular de bairro participa das discussões da proposta pedagógica da escola que ajudou a criar? A existência do movimento popular de bairro, enquanto uma instância fundamental de organização da população local para a melhoria das condições de vida desta população, faz parte do currículo escolar? Sua existência é lembrada no currículo escolar? Qual o lugar da organização popular no currículo

dessa escola orientada pela perspectiva da educação popular? Que tipo de discussões sobre este tema esta escola promove junto aos seus alunos? A pesquisa de campo realizada buscou respostas a essas questões.¹⁶

O movimento popular de bairro e as lutas por educação no bairro Santo Antônio de Chapecó

A lutas por educação, objeto de estudo desta pesquisa, representaram um importante elo aglutinador dos interesses e ações que foram importantes para a própria constituição do movimento. A consciência do direito negado acabou por se constituir num importante fator de construção de identidade comum entre os moradores participantes de diferentes organizações e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a uma comunidade com objetivos e necessidades comuns.

Registrou-se através das entrevistas que uma das maiores lutas do movimento popular do bairro Santo Antônio foi a luta pela construção de uma Escola, hoje denominada Escola Reunida Municipal Dilso Cecchim.

Os entrevistados referem-se a ela como uma marca importantíssima na história do movimento popular do bairro desencadeada para atender à realidade do início da década de 90, quando o bairro recebeu um grande acréscimo populacional, devido à criação de dois novos conjuntos habitacionais com cerca de 800 famílias.

Tal fato gerou, um acréscimo considerável no número de crianças que deveriam já naquele ano freqüentar a escola. Como não foi possível deixar os alunos sem estudar, o centro comunitário do conjunto habitacional Novo Horizonte teve que se transformar em escola. Porões foram alugados e até mesmo as salas de catequese da igreja católica viraram sala de aula. Não havia professores suficientes, as condições de trabalho para alunos e professores eram demasiadamente precárias. A merenda escolar, por exemplo, era transportada a braço pelas serventes da Escola Severiano Rolin de Moura¹⁷ que até então era a única escola do bairro, responsável inclusive pelas novas turmas implantadas nos diferentes espaços alugados. Em outros momentos

eram as professoras que levavam seus alunos para fazerem o lanche ou mesmo as atividades de recreação e educação física na Escola Severiano Rolin de Moura.

Segundo os entrevistados, a indignação dos moradores, lideranças e pais com a situação foi tanta que estimulou a entrarem na luta até mesmo aqueles que nunca haviam participado de qualquer mobilização anterior¹⁸. Essas lutas foram concretizadas através de a uma série de manifestações como abaixo-assinados, assembléias, debates, audiências com o poder público municipal, reuniões com pais, entre outros.

Para conseguir a escola fizemos pressão em cima da administração, não tinha mais onde por a piaçada. Quantas crianças tinham fora de aula na época, eu não estou lembrado, mas tinha um número bem alto de crianças que nem escola freqüentavam, porque não tinha sala de aula. Mesmo com turno intermediário, com porões alugados e a fábrica de tubos lá em baixo, não tinha vaga para todos os alunos, então a pressão não foi fácil. Teve várias audiências. (Entrevistado n. 1).

Todas essas ações eram coordenadas pela associação de moradores, a qual tinha o apoio das demais organizações, que funcionavam como uma espécie de rede, ou seja, as lideranças representantes das diferentes organizações vinham para a reunião, planejavam a ação e voltavam para suas bases fazendo com que a ação fosse reproduzida e ecoasse mais fortemente.

[...] como a associação era um fórum de entidades, a APP da escola que era uma das entidades que estavam dentro da associação, eles traziam mais presentes essa questão da escola. Através disso se fez todo um planejamento pela luta da escola. A reivindicação pela escola não foi fácil e nem rápida, foi muito suado e demorado, porque o colégio saiu praticamente no último mandato do Prefeito de Chapecó Aldi Berman. (Entrevistado n. 4).

O processo de mobilização dos moradores do bairro resultou na efetivação da construção da Escola Reunida Municipal Dilso Cecchim em 1994.

No início da organização da associação de moradores, além da situação de abandono que vivia o bairro e das demandas educacionais já descritas anteriormente, o movimento enfrentava ainda problemas com a direção da única escola então existente no bairro (Escola Básica Municipal Severiano Rolin de Moura) – que denominaremos aqui de escola antiga. Segundo os entrevistados, como a direção da escola era cargo de confiança do governo municipal, a diretora tentava conciliar os interesses da secretaria da educação e da associação, mas não resistiu, já que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEC) vinha com ordens impostas e não aceitava qualquer concessão. Diante disso a SEC nomeou uma outra diretora, vista pelos moradores como uma ditadora. A relação tornou-se muito problemática, e caracterizou um período em que o diálogo com a escola ficou restrito a algumas reuniões em que os encaminhamentos nunca ecoavam satisfatoriamente entre os moradores do bairro.

Os relatos feitos pelos entrevistados apontam que a estratégia usada pela associação de moradores para participar de fato dentro de escola, naquele momento, foi a articulação de uma chapa para concorrer a APP da escola (antiga). Os componentes do grupo que faziam oposição eram alguns pais da escola que, ao mesmo tempo, tinham uma participação, ou conheciam o trabalho da associação de moradores. Essa estratégia deu bons resultados e, a partir de então, as discussões no interior da escola eram levantadas e conduzidas por pais pertencentes à escola e não mais a pessoas alheias à comunidade escolar. Tratavam-se, então, de pessoas eleitas pela comunidade escolar, as quais passaram a estabelecer um diálogo institucional com a associação de moradores a respeito das questões relacionadas à escola, chamando a associação de moradores para discutir questões relativas à escola e, inclusive, para participar nas reuniões da escola. Esse fato revelou-se de grande importância, uma vez que qualquer discussão sobre o atendimento escolar às crianças do bairro não podia ocorrer sem a participação dos representantes da escola existente e, em última análise, eram as condições da referida escola em prestar atendimento

a todo o bairro que estavam em discussão. Dessa forma, a presença de pais comprometidos com o movimento popular na direção da associação de pais e professores da escola existente foi de importância estratégica. A partir das entrevistas e da análise documental percebeu-se que este foi de fato o início da relação da escola com o movimento popular no bairro Santo Antônio.

Percebeu-se que as estratégias montadas pela associação de moradores e pelas demais entidades na busca pela solução dos problemas relacionados à educação eram muito bem organizadas e articuladas às forças locais do bairro, tanto que, na medida em que a diretora da escola passou a se contrapor às mesmas, atendendo às orientações da SME, a mesma não conseguiu se sustentar no cargo. Em vista disso, suas sucessoras pouco se envolveram nas questões relativas às reivindicações da associação de moradores, tornando-se passivas aos processos de lutas desencadeados posteriormente.

Com o passar do tempo, as relações foram ficando um pouco melhores. Quando foi desencadeada a luta concreta pela construção de uma nova escola, o envolvimento foi maior. Nem mesmo os professores e a direção concordavam com a precariedade das condições que dispunham para trabalhar, as quais inviabilizavam qualquer possibilidade de um trabalho educativo de qualidade. Segundo os relatos, nesse momento, não houve quem não participasse. Foi uma luta na qual todos, alguns mais, outros menos, tiveram a sua contribuição. Cabe lembrar que, segundo os relatos dos participantes, a posição política das diretoras não mudara em relação ao movimento. Elas continuaram tendo cargos de confiança sem qualquer envolvimento político favorável ao movimento.

Tomando por base a classificação das reivindicações e conquistas, apresentada por Spósito (1993), é possível perceber a amplitude e os limites das conquistas do movimento popular do bairro Santo Antônio. Como já foi explicitado anteriormente, a autora classifica as demandas e conquistas em três eixos principais a saber: o primeiro diz respeito à conquista da base material para o funcionamento das unidades de ensino; o segundo atinge as questões relativas à gestão da escola, do ponto de vista da participação de pais e alunos; o terceiro refere-se à participação nas atividades pedagógicas propriamente ditas.

Em que eixo podemos situar a presença do movimento popular nas lutas por educação no bairro Santo Antônio antes e depois da construção da escola?

Do ponto de vista do primeiro eixo definido por Spósito (1993), a participação do movimento popular de bairro parece estar bastante evidenciada, já que a mobilização em torno da criação da escola, como foi visto acima, envolveu grande parte da população do bairro e suas entidades representativas. Já a participação do movimento popular na gestão administrativa da escola, os dados obtidos revelaram que as lutas por educação desencadeadas nesse local, além da conquista do bem material (espaço físico adequado e com maior qualidade) e a criação da escola em si, conseguiu também, parcialmente, participar na gestão material e administrativa do novo espaço. Sob este ponto de vista o movimento popular em muitos momentos conseguiu participar, opinar e até mesmo interferir nos rumos da escola. Mesmo assim, permanecem alguns problemas no relacionamento do movimento com a direção da escola. A propósito, atualmente as diretoras são eleitas pela comunidade escolar, fruto das políticas implantadas pela administração popular na gestão 1997/2000. Apesar disso, ficou evidenciado nas entrevistas que, em certos momentos, ainda hoje a sintonia entre as diretoras da escola e a associação de moradores deixa um pouco a desejar, uma vez que as mesmas não se reportam à associação para que a mesma seja uma interlocutora efetiva para discussões e encaminhamentos dos rumos da escola. Na verdade, segundo as lideranças entrevistadas, elas sabem do poder da associação e procuram respeitar, mas não reconhecem a organização como uma instância legítima, pois não encaminham nada explicitamente através dela. Também não se sensibilizam e não se envolvem com as prioridades discutidas e definidas para o bairro pela associação de moradores. Nos últimos tempos a questão vem evoluindo positivamente, pelo menos no que diz respeito ao diálogo e às possibilidades de participação na gestão da escola.

Porém, o mesmo processo de participação não pode ser percebido nas questões relativas à atividade pedagógica propriamente dita. Vale ressaltar que o movimento popular organizado no bairro nunca participou de qualquer reunião pedagógica ou de qualquer processo

desencadeado para a definição do sentido e do significado da presença da escola junto a essa população e, conseqüentemente, da definição do direcionamento da organização pedagógica e curricular da mesma. Num certo sentido, o significado da presença da escola no bairro é tido como dado, sem necessidade de qualquer discussão, como se fosse possível a existência de uma única maneira de interpretar ou de atribuir tal significado, havendo uma função naturalmente definida para a escola. Em momento algum o currículo ou a metodologia do trabalho constituíram-se objeto de discussão com a participação do movimento popular, ao menos enquanto organização coletiva da população do bairro ao qual a escola atende. Em nenhum momento o movimento pôde (e nem mesmo reivindicou) participar da definição das temáticas a serem estudadas na escola, a partir da pesquisa realizada por esta junto às famílias.

É preciso ter presente que nos primeiros anos de existência da escola, durante a gestão Cecchin/Berdian¹⁹, a proposta pedagógica não previa a definição de temas geradores para o processo educativo, sendo o trabalho pedagógico organizado de modo tradicional, por disciplina, tendo como ponto de partida os próprios conteúdos escolares. Neste caso a proposta pedagógica não comportava qualquer espaço de participação da comunidade na organização do currículo, nem tinha isto como perspectiva. Neste caso, o currículo seguia a lógica da visão funcionalista de educação, pela qual a proposta pedagógica e o currículo escolar devem ser definidos por um grupo de especialistas das diferentes áreas, cabendo ao professor o seu desenvolvimento. Logo, não existia qualquer justificativa para a participação comunitária nesse âmbito. E mais, aquela perspectiva de trabalho não colocava sequer a necessidade dos conteúdos escolares estarem articulados com a realidade que me são ensinados.

Porém, a partir de 1997, com a chegada ao poder de um governo democrático popular, desencadeou-se um processo de profunda redefinição da proposta político-pedagógica da rede municipal de ensino, tendo por base a perspectiva teórico-metodológica da educação popular. Um amplo processo de discussão sobre o significado, o conteúdo e a forma do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na rede municipal de ensino foi posto em movimento. A partir desse momento seria esperar

que passasse a existir uma possibilidade real de participação do movimento popular na discussão e definição de tais questões de caráter político-pedagógico e curricular das escolas, uma vez que, conforme já descrito acima, na ótica da educação popular a organização popular torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos educativos. O educador, nessa nova prática, deve se tornar em primeiro lugar um “[...] ouvinte das decisões do movimento popular, deve colocar-se a serviço da prática política da comunidade.” (CHAPECÓ, 1999, p. 29).

Analisando os dados coletados, observou-se que o movimento popular do bairro, enquanto tal, representando um processo de organização coletiva da população do bairro, não tomou parte desse processo e não se constituiu enquanto interlocutor efetivo junto à escola e/ou a rede municipal de ensino na definição de seus rumos. A definição de tais rumos, não obstante a participação dos pais em determinadas reuniões e debates, coube efetivamente aos educadores. Observou-se que a comunidade participa da vida da escola através das pesquisas que são realizadas pela escola no intuito de definir os temas geradores a partir dos quais o trabalho passou a ser desenvolvido. No entanto, há que se observar que a participação das famílias ocorre de modo individualizado, a partir da iniciativa da escola.

Esse processo, do ponto de vista da participação social, tem pelo menos duas implicações. Em primeiro lugar a definição e o controle do processo de pesquisa é exclusivo da escola. A comunidade (e o próprio movimento popular) não participa da definição, do sentido e da forma do processo nem dos seus resultados. Este é de responsabilidade da escola. Logo, no momento em que a comunidade participa (através dos depoimentos das famílias individualmente), o faz, na verdade, de modo passivo, sem ter controle sobre o processo. Em segundo lugar, o processo de pesquisa para a construção das redes temáticas não comporta momentos efetivos de participação da comunidade enquanto coletivo e, de modo especial, não comporta a possibilidade de interlocução com os movimentos sociais organizados. Por essa razão, pode-se afirmar que o movimento popular não logrou atingir o 3º eixo definido por Spósito (1993) de discussão da perspectiva pedagógica da escola, nem participa da vida da escola de modo ativo, na perspectiva definida por Ammann (1976).

O que parece fundamental enfatizar é que, pelo que se pode observar nos vários momentos da pesquisa²⁰, o movimento não tem qualquer participação na vida pedagógica e organizativa da escola. E isso pode ser observado sob pelo menos três aspectos. Em primeiro lugar, como já foi descrito acima, o movimento não participa enquanto organização coletiva do processo de pesquisa e definição dos temas peradores em torno dos quais a prática pedagógica é organizada. Em segundo lugar, observa-se que, no desenvolvimento das atividades da escola, o movimento popular, articulado pela associação de moradores, mesmo sendo o principal *locus* da organização da comunidade, não aparece como um interlocutor efetivo para a discussão e encaminhamento das decisões inerentes ao processo. Basta observar que boa parte dos professores (que chegaram à escola nos últimos dois anos) sequer sabe da existência da associação de moradores e do movimento popular. Em terceiro lugar, nem o movimento popular como um todo, nem a associação de moradores em particular fazem parte do currículo escolar. Ou seja, sua existência e suas ações não são objeto de análise e discussão junto aos alunos quando da análise da realidade local e mais, sua existência sequer é informada aos alunos, a não ser pontualmente, por iniciativa de uma ou outra professora que acompanhou a trajetória do movimento desde o início. Essas iniciativas isoladas, contudo, não conseguem colocar a questão da organização popular do bairro ao conjunto da escola. Ou seja, o movimento popular de bairro, que esteve na origem da própria criação da escola, atualmente é um ilustre desconhecido entre os que hoje se beneficiam dos resultados de sua ação. Vários professores revelaram que sequer tinham consciência da participação do movimento no processo de criação da escola e que não têm qualquer contato com o mesmo. Os dados a seguir contribuem para ilustrar essas afirmações.

As professoras entrevistadas que trabalham há pouco tempo na escola e não residem no bairro afirmam não conhecer a história de construção da escola e tampouco a atuação do movimento popular do bairro Santo Antônio.

Não conheço a história de construção da escola Dilso Cecchim. Só sei que a escola foi construída para atender a população aqui, que a princípio não funcionava no prédio aqui, ela funcionava num salão, num espaço impróprio para a escola. E sobre o movimento popular desse bairro não tenho nenhum conhecimento. (Entrevistado n. 7).

Outra entrevistada, que atua há cinco anos na escola e atuava também quando a escola funcionava nos porões e com turnos intermediários, afirma não lembrar do processo de construção da escola.

Nós éramos em cinco, nós trabalhávamos no Severiano Rolin de Moura, mas como tinha muito aluno nós não tínhamos espaço e foi passado para o salão da comunidade que seria do conjunto Novo Horizonte e a gente trabalhou lá. Não me lembro certo se foram dois anos, sempre trabalhando naquele salão. A gente fez abaixo assinado, um movimento da comunidade pedindo outra escola. Daí começaram a construir aqui. Eu não lembro quem puxou essa proposta, pois eu estava em sala de aula. (Entrevistado n. 5).

Outra entrevistada que trabalha na escola desde 1992 e não reside no bairro demonstra conhecer a história de construção da escola bem como do movimento popular do bairro.

A história da associação do bairro eu tenho tido até algumas participações e procuro me engajar. No início eu não tinha, nos primeiros anos que trabalhei, mas depois fui participando da APP da escola. De alguma forma a gente sempre vai participando, reivindicando e querendo melhor para o bairro, é isso que tem acontecido no movimento. Não é só a APP da Escola sozinha que pensa em exclusivo a escola, mas as entidades todas do bairro. Estamos pensando juntos o melhor para o bairro. (Entrevistado n. 6).

Essas informações deixam claro que a escola foi fruto de uma ação organizada da associação de moradores, juntamente com as outras entidades presentes no bairro. No entanto, permitem perceber que, após a criação da escola, o movimento não está presente na definição

dos seus rumos, especialmente no que se refere às questões pedagógicas, visto que muitos dos atuais educadores da escola sequer sabem de sua existência.

Outra entrevistada que reside no bairro é professora da escola e participa da associação de moradores. Evidencia em sua fala que procura realizar um trabalho trazendo o movimento popular para dentro do cotidiano das séries iniciais, discutindo o porquê desse movimento, debatendo quais as soluções e propostas. Porém, ressalta que nem todos os professores têm essa noção,

Tem professores que são contra o movimento, tem professores que não se envolvem e por isso não conseguem perceber nem fazer um debate sobre o movimento popular na sala de aula com os alunos, até porque não é prática deles, não é envolvimento deles, eles não conseguem incorporar isso. (Entrevistado n. 2).

A população que viveu e percebeu o processo de luta foi a que diretamente se envolveu. Muitos atores, mesmo envolvidos diretamente com a escola, ficaram praticamente alheios ao processo de organização e luta. Percebe-se que nem todas as pessoas que estavam trabalhando nos espaços precários em que a escola estava instalada se envolveram no processo de luta por uma nova escola.

Do que foi até aqui exposto, pode-se concluir, então, que, não obstante a escola estar inserida na proposta de educação popular da atual administração do município de Chapecó, que surgiu como uma alternativa política e pedagógica para se confrontar com os projetos educacionais tradicionais existentes até então e que não representavam os interesses populares; não obstante o fato de que a proposta educacional do município estar embasada na educação popular que

[...] apóia-se na organização, posto que a educação não é um processo individualizado para o progresso e o desenvolvimento de pessoas mas um processo social em que as classes sociais, com interesses não antagônicos, somam forças para a formação de uma sociedade historicamente determinada. (NÓBREGA, 1988, p. 19);

mesmo assim, o trabalho desenvolvido pela escola, em que pese todos os avanços conseguidos (que são inegáveis) e em que pese a sincera vontade política dos educadores em produzir uma proposta alternativa de educação, articulada aos interesses populares, não tem conseguido dar conta de promover a participação da comunidade de forma organizada, enquanto sujeito político capaz de politizar a discussão sobre os rumos da proposta político-pedagógica da escola. Também não tem logrado, enquanto agência educativa, ser uma efetiva estratégia de fomento à organização, visto que em momentos decisivos age como se ignorasse a existência de coletivos organizados na comunidade.

Essa ausência da participação efetiva é inclusive reconhecida pelas lideranças do movimento popular. Percebe-se que apesar de chamarem a escola para discutir os problemas do bairro, não têm se preocupado em discutir a proposta pedagógica da mesma, tratando meramente de problemas referentes à infra-estrutura.

A Escola Dilso Cecchim tem um monte de trabalho, seja na área da educação, seja dos profissionais que trabalham lá, né, mas que a gente consiga de fato fazer daquela escola, que foi fruto da nossa organização, uma escola bem mais democrática, uma escola que respeite bem mais as diferenças, e que consiga dar respostas efetivas e que seja sujeito de participação desse espaço de luta. Eu não acredito que o Dilso Cecchim hoje seja na comunidade um ator, um sujeito de participação popular, eu não acredito. (Entrevistado n. 4).

Para a compreensão devida dessas constatações, há que se ter presente pelo menos dois outros aspectos de suma importância. Em primeiro lugar, o trabalho de pesquisa junto às lideranças do movimento revelou que o mesmo sequer tinha esta perspectiva de participação da definição dos rumos pedagógicos da escola no seu imaginário e no horizonte de suas ações possíveis. Ou seja, as falas coletadas indicam que o movimento popular não desejou e não colocou como meta a possibilidade ou a necessidade de participar das discussões sobre o direcionamento político-pedagógico da escola e no direcionamento de suas ações cotidianas. As entrevistas apontam, inclusive, o reconhecimento de que o movimento também deixou a desejar no processo de

discussão dessa relação pós-construção da escola. A manifestação a seguir, de um dos componentes do movimento popular do bairro, é ilustrativa nesse sentido.

Um segundo passo é que a gente não deu de fazer com que aquela escola que foi de luta, que foi conquista, fosse instrumento de mais luta e de mais conquista. A gente percebe a escola como um ente que está aí, aí presente na comunidade, agora sem muita oxigenação na comunidade, não erradia organização, não erradia mobilização, não consegue se inserir no processo da comunidade. (Entrevistado n. 4).

O que se observa é que apenas nesse momento (talvez até fruto das discussões provocadas pela realização da presente pesquisa) as lideranças começam a questionar a escola pelo fato de que, após o processo de sua democratização, não chamam a comunidade organizada para construir em conjunto o projeto político da escola. A discussão do PPP se reduz ao grupo que está na escola.

O segundo aspecto a ser observado é que essas dificuldades enfrentadas pelos educadores da Escola Municipal Dilso Cecchin em promover a participação popular organizada na escola, ou seja em incorporar os processos organizativos presentes na comunidade no cotidiano da prática da educação escolar, parecem não ser dificuldades localizadas nesta escola, fruto de algum problema localizado nesse espaço. Tudo indica ser uma dificuldade generalizada das experiências de educação popular em desenvolvimento no âmbito da educação formal no país. Ao que parece, a experiência pedagógica escolar brasileira orientada pelos princípios de educação popular, em que pese todos os avanços conquistados, ainda não conseguiu produzir uma alternativa consistente a essa questão da participação popular organizada na escola²¹. É fundamental não deixar de reconhecer os inúmeros avanços conseguidos, como a construção dos conselhos deliberativos escolares, a estruturação dos conselhos municipais de educação enquanto instância representativa dos diferentes segmentos organizados da sociedade e diversas outras práticas que estimulam o processo de organização popular. Porém, é preciso também não deixar

de reconhecer os avanços que ainda são necessários, particularmente no que diz respeito aos aspectos propriamente pedagógicos da prática escolar. Esses avanços, longe de serem algo a ser conquistado apenas pelos educadores da escola aqui estudada, devem ser tomados como um desafio de todos aqueles que se encontram comprometidos com a luta em favor de uma prática pedagógica articulada aos interesses populares.

Considerações finais

A pesquisa realizada apontou que as experiências vivenciadas pelas lideranças e pela comunidade, através das ações coletivas na busca de objetivos comuns, possibilitaram desencadear em muitas pessoas a disposição de renovarem suas práticas políticas e sociais, a partir dos desafios apresentados pela dinâmica social da comunidade e da sociedade em geral. Esse processo organizacional não só transformou fisicamente o bairro, como conseguiu interferir na forma das pessoas pensarem e, através da conscientização, transformaram-se de simples moradores em sujeitos ativos participantes da vida do bairro. Aspectos como a afetividade e orgulho de morar no bairro Santo Antônio foram também identificados nesta pesquisa.

Com relação à luta pela construção da Escola Reunida Municipal Dilso Cecchim, essa caracterizou-se como um dos principais momentos da história da organização do movimento popular de bairro, do bairro Santo Antônio.

Observamos que essa ação demandou muito trabalho, esforço coletivo e a participação de toda a comunidade, seja nos momentos de assembléias, seja nas audiências com o prefeito ou com representantes da Secretaria de Educação do Município, seja na participação dos moradores e lideranças nos abaixo-assinados encaminhados pelo movimento popular do bairro.

No entanto, apesar da efetiva participação do movimento popular de bairro para a concretização da construção da escola, essa participação não corresponde à sua presença posterior no cotidiano das propostas educativas, após a construção da escola em si. Nossa pesquisa revelou que, embora toda a ação desencadeada pela comunidade

e da disposição e motivação para organizar-se e atuar frente ao Estado para garantir o direito à escola, após a implantação desta, a relação entre a escola e o movimento popular de bairro do bairro Santo Antônio tem sido muito menos intensa e geralmente tem permanecido restrita a questões prático-operacionais (arrumação de ambiente, aquisição de equipamentos, organização de festas etc.) sem qualquer participação mais efetiva na construção e implementação da proposta político-pedagógica. Observou-se que, mesmo sendo atualmente orientada pelos princípios da educação popular, em suas definições político-pedagógicas, a escola não tem conseguido estabelecer um diálogo efetivo com movimentos organizados e muito menos tem conseguido estimular sua emergência junto à população envolvida. Da mesma forma, não obstante uma ou outra iniciativa isolada, os processos organizativos e a participação popular organizada não foram incorporados ao currículo escolar.

Por fim cabe retomar o que já foi afirmado no corpo de trabalho a respeito dessas dificuldades enfrentadas pelos educadores da Escola Municipal Dilso Cecchin em promover a participação popular organizada na escola, ou seja em incorporar os processos organizativos presentes na comunidade no cotidiano da prática da educação escolar, que parecem não ser dificuldades localizadas nesta escola, fruto de algum problema localizado nesse espaço. Tudo indica serem dificuldades generalizadas das experiências de educação popular em desenvolvimento na educação formal no país. Sem deixar de reconhecer os avanços já conquistados, é preciso ter claro que muitos outros ainda são necessários, particularmente no que diz respeito aos aspectos propriamente pedagógicos da prática escolar. Esses avanços, longe de serem algo a ser conquistado apenas pelos educadores da escola aqui estudada, devem ser tomados como um desafio de todos aqueles que se encontram comprometidos com a luta em favor de uma prática pedagógica articulada aos interesses populares.

Notas

¹ Doutorando em Educação pela UNICAMP e Professor do Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ.

² Pedagoga.

³ Pedagoga.

⁴ Pedagoga.

⁵ Não incluímos no presente trabalho uma discussão sobre o conceito de movimentos sociais. Informamos apenas que utilizamos como base para nossas discussões o conceito desenvolvido por Ammann (1991, p. 22), o qual, tomando a contestação como o ponto de clivagem dos movimentos sociais, que os diferencia das organizações de tipo promocional e de cooperação com o estado, assim os define: "Movimento social é uma ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade". Uma abordagem mais detalhada do tema pode ser encontrada em Bernardi e colaboradores (2002).

⁶ Nesse sentido, ver por exemplo Ammann (1991), Boschi (1982), Gohn, (1992), Spósito (1992, 1993), entre outros.

⁷ Referimo-nos especialmente à pesquisa "A participação do movimento popular de bairro nas lutas por educação no bairro Santo Antônio de Chapecó", realizada pelos autores do presente artigo, além de outras pesquisas sobre a participação na escola, realizadas sobre "Educação Trabalho e Cidadania", no Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ, algumas das quais serão citadas ao longo do presente texto.

⁸ Ver, por exemplo, o estudo desenvolvido por Salete Patussi (2000) sobre as representações de pais e educadores a respeito da participação das famílias no processo de educação escolar, o qual demonstra a falta de percepção de ambos (pais e educadores) sobre a possibilidade de participação das famílias nas questões propriamente pedagógicas no cotidiano escolar.

⁹ O Movimento Popular de Bairro, segundo Ammann (1991), é uma forma específica de movimento social. O Movimento Popular de Bairro tem como uma das razões de sua constituição "a consciência da falta de moradia, de escolas, de equipamentos de saúde, de transporte, de creche, de energia elétrica, de esgoto, etc, que as compele a iniciar a luta" (p. 57). Porém, mesmo tendo as necessidades cotidianas como ponto de partida e uma certa heterogeneidade em sua constituição, o movimento popular de bairro pode, em seu desenvolvimento, superar o âmbito dos problemas imediatos e conduzir suas ações para questões mais abrangentes que dizem respeito à vida social em geral. Essas definições foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em referência. (Confrontar com a nota 5).

¹⁰ Para ilustrar essa afirmação, basta tomar o fato de que, nas assembleias do orçamento participativo, o tema da construção de escolas e/ou ampliação de salas de aula continua a ser um dos mais frequentes nas reivindicações das comunidades.

¹¹ Segundo Paludo (2001, p. 34), o termo popular aparece, na nossa história, relacionado às camadas segregadas e excluídas do ponto de vista cultural, econômico ou político. Nas suas palavras: "As identidades populares carregam a marca da exploração e exclusão econômica, da discriminação cultural e da dominação política. Carregam, também, a marca do conformismo de quem já perdeu a esperança e a marca do desejo de uma vida melhor, do inconformismo e da resistência que travam em busca de sua sobrevivência e humanização."

¹² Nesse sentido é ilustrativa a longa e significativa trajetória de discussão sobre a educação escolar no interior do Movimento dos Sem Terra (MST), a qual conduziu à formulação de uma verdadeira "pedagogia do MST", que apresenta propostas efetivas para a

transformação e o direcionamento da prática pedagógica das escolas dos assentamentos (cf. CALDART, 2000).

¹⁵ O Novo Sindicalismo diz respeito a um movimento de renovação das práticas sindicais, iniciado no final dos anos 60, mas que se consolidou durante a década de 70, também conhecido como sindicalismo de oposição, o qual buscou recolocar a luta sindical no campo político, rompendo com a tradição de sindicalismo burocrático e assistencialista predominante na época. Suas principais orientações apontam para a autonomia frente ao estado, independência em relação aos partidos políticos, negociações diretas entre empregados e patrões, sem interferência governamental, mobilização popular e democracia interna. Sobre esse tema ver: Scherer-Warren (1987); Colares (1989); Cruz (2000) e Poli (1995).

¹⁴ A expressão “Novos Movimentos Sociais” diz respeito a movimentos sociais surgidos a partir da década de 70 e que são portadores de características que rompem com certas características dos movimentos sociais registrados até então, especialmente com o movimento operário clássico de tradição marxista. Dentre as características mais marcantes desses novos movimentos sociais está o fato de não possuírem um projeto claro e predefinido de futuro. O seu projeto de futuro vai sendo construído a partir do presente, pelo redimensionamento das experiências cotidianas. Além disso, possuem ligação com um movimento cultural mais amplo que busca romper com todas as formas de autoritarismo de opressão, presentes tanto no capitalismo, quanto em muitas das alternativas propostas para a sua superação, como o socialismo real, por exemplo. Sobre esse conceito ver: De La Cruz (1987), Scherer-Warren (1993) e Poli (1995).

¹⁵ A Secretaria Municipal de Educação realiza, a cada dois anos, a conferência municipal de educação como fórum municipal de debates e deliberações sobre a educação, com a participação de “representantes de pais, dos estudantes, dos professores e demais trabalhadores em educação, das comunidades escolares das instituições públicas do sistema Municipal de ensino, dos órgãos públicos da educação e entidades afins tendo a finalidade de avaliar e estabelecer diretrizes à política educacional no município, a ação do Conselho Municipal de educação e a aprovação dos planos municipais de educação”. (CHAPECÓ, 1999).

¹⁶ O trabalho de campo envolveu a realização de entrevistas individuais e coletivas com lideranças do movimento popular de bairro, educadores e alunos da Escola Básica Municipal Dilço Cecchin, análise documental, tanto do arquivo da associação de moradores do Bairro Santo Antônio, quanto de documentos diversos da escola, bem como a realização de observação participante em diversos momentos da escola.

¹⁷ Trata-se de uma outra escola que, até então, atendia as crianças do bairro. Suas possibilidades de crescimento, no entanto, já estavam praticamente esgotadas e a mesma não comportava o ingresso do grande número de crianças que passaram a residir no bairro.

¹⁸ Desde 1991, a associação de moradores vinha articulando diversas mobilizações e ações, em vista de conquistar melhores condições de urbanização para o bairro, como a instalação de iluminação pública, a criação de um posto policial etc.

¹⁹ Administração municipal de Chapecó, comandada por Dilço Cecchin (falecido durante a gestão) e Aldi Berdian (vice-prefeito que concluiu o mandato). Governaram o município de 1993 a 1996.

²⁰ Esclarecemos que um outro processo de pesquisa vem sendo desenvolvido especificamente sobre o processo de definição dos temas geradores e construção das redes temáticas desenvolvidas pelas escolas, de modo a observar, de maneira mais detalhada, se tal processo pode, talvez, contemplar a participação da população, enquanto protagonista efetivo do processo e esteja se constituindo num estímulo ao processo de organização, já que o levantamento feito ao longo da presente pesquisa não resgatou de modo detalhado todo esse processo.

²¹ Pode-se fazer uma exceção nesse sentido à experiência das escolas dos assentamentos ligados ao MST, os quais, por um longo processo de enfrentamento das políticas educacionais propostas pelo poder público, conseguiram incorporar a organização escolar no conjunto das questões discutidas e pela comunidade.

Referências

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1976.

_____. **Movimento Popular de Bairro**: de frente para o Estado, em busca do parlamento. São Paulo: Cortez, 1991.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAPECÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Revista Pedagógica da Educação Infantil**, 1999.

_____. **Revista Ler e Escrever a Realidade Para Transformá-la**. Chapecó: Editora Grifos, Ano 1, n. 1, 1998a.

_____. **Revista da Educação de Jovens e Adultos**, Chapecó: Editora Grifos, Ano 1, n. 1, 1998b.

COLARES, Marcos A. P. (Coord.). **Sindicalismo e assessoria popular**: uma análise documental. Teresina: CEPAC/CPT, 1989.

CRUZ, Antônio. **Janela estilhaçada**: a crise do discurso do novo sindicalismo. Petrópolis: Vozes, 2000.

DE LA CRUZ, Rafael. Movimentos sociais: encontros e desencontros com a democracia. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo. **Uma revolução no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo; NOBREGA, Cezar. **Teorias da educação popular**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Reivindicações populares urbanas**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

NÓBREGA, Lúcia de Moura P. **CEBs e educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PALUDO, Maria Conceição. **Educação popular, em busca de alternativas**. Tomo Editorial, 2001.

PATUSSI, Salete. **Representações de pais e educadores sobre a participação da família na educação escolar**. 2000. Monografia de pós-graduação. Chapecó, 2000.

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste catarinense**. 1995. Dissertação (Mestrado em educação). UNICAMP, Campinas (SP), 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**. Florianópolis: UFSC, 1987.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Abstract: The text aims to discuss the particularities of social movement particularities and education, from the experience of Popular Movement in Santo Antônio suburb, from Chapecó in its trajectory environment for education, emphasizing the Combined Scholl Municipal Dilso Cecchin, before and after its creation, from 1991 to 2001. It intends, especially, to characterize the different forms of participation (or no participation) in the various moments of the its existence, since the contest for its creation, until the construction and implementation of its pedagogical polites proposition.

Keywords: popular education, formal education, social movements.

Recebido em fevereiro de 2003.

Aceito em maio de 2003.