UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA BORGES CORRÊA OLIVEIRA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO PROJETO ESCOLA CABANA: CONSENSOS E TENSIONAMENTOS ENTRE OS SEGMENTOS SOCIAIS E O PODER PÚBLICO MUNICIPAL

Belém do Pará
Agosto de 2007

IZABEL CRISTINA BORGES CORRÊA OLIVEIRA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO PROJETO ESCOLA CABANA: CONSENSOS E TENSIONAMENTOS ENTRE OS SEGMENTOS SOCIAIS E O PODER PÚBLICO MUNICIPAL.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Belém do Pará
Agosto de 2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Oliveira, Izabel Cristina Borges Corrêa.
O Processo de construção de políticas de inclusão social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal; orientadora, Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira. _ 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Educação e Estado – Belém (PA). 2. Projeto Escola Cabana - Belém (PA). 3. Interação Social – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed. 379.8115

IZABEL CRISTINA BORGES CORRÊA OLIVEIRA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO PROJETO ESCOLA CABANA: CONSENSOS E TENSIONAMENTOS ENTRE OS SEGMENTOS SOCIAIS E O PODER PÚBLICO MUNICIPAL.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Examinada em _____ /_____/ _____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará – Pará
Presidente

_____

Prof. Dr. Antonio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP

_____

Profa. Dra. Ivany Pinto do Nascimento
Universidade Federal do Pará – Pará

Belém do Pará
Agosto de 2007

Ao Grande Arquiteto do Universo que, em sua sabedoria e bondade, tem guiado meus passos na direção da Luz.

Aos meus pais, Ana e Isaac, exemplos de simplicidade e obstinação ao longo de toda minha vida.

Ao meu filho amado Thales, que me faz sempre desejar um presente e futuro melhores.

Ao meu eterno amor, Nelson *(in memorian)*.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Ney Cristina Monteiro de Oliveira que, diante de exigências acadêmicas**,** nem sempre fáceis de serem compreendidas e de suas inúmeras atribuições enquanto pró-reitora, assumiu com competência, determinação e profissionalismo a orientação dos estudos desta dissertação;

Ao professor Orlando Nobre, pela atenção e interesse manifestados com o tema desta dissertação e por ter assumido as primeiras orientações com o entusiasmo e compromisso que lhes são peculiares;

Às instituições com as quais mantenho vínculos de trabalho: Secretaria Executiva de Saúde Pública – SESPA e Secretaria Municipal de Educação –SEMEC, esta última pela liberação de minhas atividades profissionais, o que me permitiu realizar o mestrado;

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado, pela interlocução estabelecida durante as disciplinas e eventos compartilhados;

Às funcionárias da Secretaria do Curso de Mestrado, pelo apoio e paciência sempre que solicitados;

Aos integrantes dos movimentos sociais e dirigentes municipais que, por meio das entrevistas concedidas, possibilitaram-me o contato com valiosas informações sobre o projeto da Escola Cabana;

À Marli Jorge Brito, bibliotecária da SEGEP, pelo compromisso profissional e atenção a mim direcionados e que muito me ajudou na seleção de material fotográfico;

Às amigas Irlanda, Rosana, Ednéa, Rosângela e Jacirene que, de modo mais próximo**,** dividiram comigo a caminhada do Mestrado, compartilhando momentos de profundas reflexões;

Aos colegas da SESPA, em especial Cláudia, Elias e Álvaro que, mesmo não sendo da área educacional, sempre apoiaram minha pesquisa e foram pacientes com meus momentos de isolamento;

Às amigas Eliana Ecila, Denise, Marlene, Cleusa, Núlcia, Ivone, Dora, Rose e Patrícia que, cuidadosas com sua amiga gestaltista, zelaram para que eu cumprisse as exigências acadêmicas do mestrado;

À Irlene, Joel, Rose, Carlinhos, Helenice, Beto, Jaqueline, Márcia, Gil, Eliza, Joel Jr., Fabrício e todos os amigos que ocuparam inúmeras vezes o papel de cuidadores do Thales, enquanto eu me dedicava aos estudos e à produção desta dissertação;

Aos irmãos de Ordem, pela energia positiva a mim dirigida;

À Maria do Carmo, Ellen, Eveline, Camila e Antonio, minha segunda família, presente do Nelson;

Aos meus pais, Isaac e Ana, meus irmãos Socorro, Rosa, Zeca e Brás, pelo incentivo, paciência e orações pela conclusão deste trabalho;

Ao Thales, pelo seu amor incondicional e sentido prático, fazendo-me ver que a diversidade não é um defeito e sim uma virtude.

RESUMO

Este estudo sobre *O processo de construção de políticas de inclusão social no projeto Escola Cabana e os consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal* procurou investigar e refletir se esse projeto possibilitou (ou não) a inclusão e participação dos segmentos sociais (Movimento das Mulheres, Homossexuais, Negros e dos PNEEs), bem como da contemplação de suas reivindicações e interesses no processo de formulação e elaboração de políticas públicas, a partir das análises de documentos oficiais e das falas de integrantes dos movimentos sociais e de dirigentes da educação municipal, no período de 1997 a 2000 e 2001 a 2004. Ele abrange uma discussão sobre as perspectivas de compreensão sobre exclusão e inclusão social, espaços públicos democratizados, participação popular e processos identitários, tendo como pano de fundo a abordagem do período de redemocratização do Brasil. Este trabalho contemplou ainda a relação entre os documentos produzidos pelo governo municipal sobre o projeto da Escola Cabana e os depoimentos dos entrevistados, estabelecendo uma série de variáveis que discriminam as motivações dos sujeitos da sociedade para o envolvimento com os segmentos sociais, bem como dos gestores do poder público com as entidades da sociedade civil, durante a construção do referido projeto. Verifica-se, a partir da pesquisa, que as políticas públicas materializadas em conseqüência das interações entre a administração municipal e os movimentos, mostraram articulações dos mais diferentes vieses, com evidências de bases consensuais, mas com intensos conflitos, tensionamentos e impasses. A discussão, aqui apresentada, enfatiza a relevância dessa experiência tanto para Belém quanto para outros municípios como oportunidade de viabilização, participação e utilização de espaços públicos por setores populares. Revela, ainda, que, apesar da possibilidade de ter criado alternativas, de caráter inovador, às propostas existentes que visam à eliminação de contextos de exclusão social e à configuração de processos de identidade, o projeto ficou comprometido pela inexperiência gestionária de alguns dirigentes, pela sua apropriação parcial por determinados setores sociais e pela sua informalidade legal.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão social; participação; espaços públicos; projeto Escola Cabana.

ABSTRACT

This study about *The building process of politics of social inclusion in the Cabana School project and the consensus and the tensions between social segments and the public government of the city* looked for investigate and reflect if this project made possible (or not) the inclusion and participation of social segments (women's movement, homosexuals, black people and PNEEs), and the contemplation of their claims and interests in the process of public politics formularization and elaboration, from official documents analysis, speaking of social movements integrants and school leaders of the city, in the period from 1997 to 2000, and from 2001 to 2004. It embraces a discussion about understanding perspectives related to social inclusion and exclusion, democratized public spaces, popular participation and identities' processes, having as background the boarding of Brazil's redemocratization period. This study appreciated the relation between documents produced by the city government about Cabana School project and the interviewers' testimonies, establishing series of variables which acquit motivations of society in the involvement with social segments, and managers of the public power with social civil entities during the writing of the related project.

It verifies, from the research, that public politics materialized in consequence of interactions between public administration of the city and the movements showed different articulations, with consensual basis evidences, but with intense conflicts, tensions and some difficulties. The discussion emphasizes the relevance of this experience to Belém and other cities as a viable opportunity to participate and to use public spaces by popular sectors. It discloses that, although the possibilities of creating alternatives of innovative character, the existing proposals which aim the elimination of social exclusion contexts and the configuration of identities' processes, the project was jeopardized by managers' inexperience, by the partial appropriation of determined social sectors, and its legal informality.

Key-words: public politics; social inclusion; participation; public spaces, Cabana School project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

AIs – Atos Institucionais

AID – Agency for International Development

APOLO – Grupo pela Livre Orientação Sexual

ASCEPA – Associação dos Cegos do Estado do Pará

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEDENPA – Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

CEs – Conselhos Escolares

CF – Constituição Federal

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CMCF – Conselho Municipal da Condição Feminina

CME – Conselho Municipal de Educação

CMN – Conselho Municipal do Negro

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COED – Coordenadoria de Educação

COR – Cidadania Orgulho Gay

DCCIM – Delegacia de Crimes Contra a Integridade das Mulheres

DEES – Departamento de Estado de Educação Especial

DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FAOR – Fórum da Amazônia Oriental

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIDESA – Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNB – Frente Negra Brasileira

FSM – Fórum Social Mundial

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNPAPA – Fundação Papa João XXIII

GEMPAC – Grupo de Mulheres Prostitutas da Área Central

GHP – Grupo Homossexual do Pará

IEP – Instituto de Educação do Pará

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSN – Lei de Segurança Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MHB – Movimento de Homossexuais de Belém

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOPROM – Movimento de Promoção da Mulher

NIED – Núcleo de Informática Educativa

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orçamento Participativo

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PMB – Prefeitura Municipal de Belém

PNE – Plano Municipal de Educação

PNEEs – Portadores de Necessidades Educativas Especiais

PT – Partido dos Trabalhadores

RMB – Região Metropolitana de Belém

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDUC – Secretaria Executiva de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SESAN – Secretaria Municipal de Saneamento

SESMA – Secretaria Municipal de Saúde

SNI – Serviço Nacional de Informações

SIIG – Sistema Integrado de Informações Gerenciais

SEMAJ – Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos

SPDDH – Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos

TEM – Teatro Experimental do Negro

UEPA – Universidade do estado do Pará

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNE – União Nacional dos estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

		Pág.
	RESUMO	
	ABSTRAT	
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
	UMA INTRODUÇÃO À TRAJETÓRIA: PERCURSO DE VIDA E OPÇÃO METODOLÓGICA	14
	CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS INCLUSIVOS E PARTICIPATIVOS.	24
1.1.	**As Idéias de Exclusão e Inclusão Sociais**	25
1.2.	**O Percurso da Redemocratização no Cenário Brasileiro**	34
1.2.1	**Experiências de Inovações Municipais**	51
1.3.	**Espaços Públicos Participativos: noções referenciais e experiências democráticas.**	53
1.4.	**Políticas Públicas e Participação Popular**	61
1.5.	**Políticas Públicas e Novas Identidades**	67
1.5.1	**Movimento de Mulheres: atuações visíveis**	70
1.5.2	**Movimento Étnico-Racial: pelo respeito e valorização de identidades.**	73
1.5.3	**O Movimento de Homossexuais e a Luta pela Visualização de Novas Identidades Sexuais**	76
1.5.4	**Portadores de Necessidades Educativas Especiais, Políticas de Inclusão e Afirmação de Identidades**	79
	CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA	82
2.1.	**Referências para o Estudo**	82
2.2.	**O Cenário Local**	89
2.3	**Organização e Seleção do Material Obtido**	100
2.4	**Para Entender a Relação Entre Exclusão e Inclusão no Projeto Escola Cabana**	110
2.5	**A Importância e as Configurações da Participação Popular e dos Espaços Públicos: elementos – chave da escola cabana**.	115
2.6	**A Abordagem de Processos de Identidades no Projeto da Escola Cabana.**	123

CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O PODER PÚBLICO MUNICIPAL 127

3.1 As Relações Construídas a Partir dos Fatores de Motivação para o Envolvimento dos Sujeitos 128

3.2 As Relações Construídas no Processo de Elaboração e Implantação do Projeto Escola Cabana 133

3.3 As Relações Construídas pelos Gestores do Poder Público na Interface com os Movimentos Sociais 137

3.3.1 As Formas de Contato 137

3.3.2 Os Espaços de Construção 141

3.3.3 Tipos de Participação 148

3.3.4 O Formato da Rede de Relações entre os Dirigentes Municipais e os Segmentos Sociais durante a Construção do Projeto da Escola Cabana 153

3.4 As Principais Contribuições do Projeto da Escola Cabana para os Movimentos Sociais 158

3.4.1 Processos de Identidades 158

3.4.2 Demandas Apresentadas 161

3.4.3 Processos de Inclusão 162

3.4.4 Dimensões Inovativas 164

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS 166

REFERÊNCIAS 171

INTRODUÇÃO

UMA INTRODUÇÃO À TRAJETÓRIA: PERCURSO DE VIDA E OPÇÃO METODOLÓGICA

> Perceber as partes de si mesmo que deixou para trás, as que usa mal, as que não usa e as que usa bem. Não é sintoma e sim a pessoa como um todo...
>
> Descobrir fora de si pessoas e coisas que lhe sejam nutritivas e nutridoras, permitindo que suas energias mais preservadas facilitem seu contato com o mundo interior (PONCIANO, 1985, 37).

A elaboração de um trabalho dissertativo**,** para fins de mestrado**,** compreende vários momentos de construção que traduzem as reflexões, indagações e hipóteses de um caminho que se refaz a cada leitura, discussão, análise e orientação. Com esta pesquisa não foi diferente. Nascida da perspectiva de investigarmos[1] políticas públicas de inclusão social**,** no âmbito educacional**,** elege a chamada Escola Cabana como objeto de estudo a partir da participação de diferentes movimentos sociais,[2] em sua elaboração e implantação, desenhando um percurso investigativo que se (re) configurou diversas vezes.

---

1 **[1]**Apesar de nesta introdução apresentar fatos referentes a minha vida pessoal e profissional, utilizarei, ao longo da dissertação, o tempo verbal na primeira pessoa do plural por entender que esta é uma construção coletiva, em virtude do diálogo estabelecido com vários autores, por meio das diferentes referências consultadas e, principalmente, com minha orientadora, Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

2 A compreensão de movimentos sociais que elegemos para fundamentar as análises aqui presentes se remete às expostas por Doimo (1995) ao retratar a trajetória dos movimentos sociais surgidos no Brasil a partir do período autoritário instituído na década de 1960. Destacamos suas interpretações a respeito dos chamados "novos movimentos sociais" que, ao apresentarem questões envolvendo reivindicações não-materiais, legitimação de identidades, renovação das formas de vida política entre outras, se distinguem dos movimentos mais tradicionais voltados para demandas materiais, tais como habitação, saneamento, saúde e educação. A autora ressalta que os novos movimentos sociais "[...] jamais reproduzirão o padrão clássico do conflito de classes porque as contradições agora são metapolíticas, ou seja, muito mais pautados em valores do que em reivindicações negociáveis "(p.46). Além disso, tais movimentos são atuantes em um campo ético-político que supõe "[...] a existência de uma sociabilidade comum aflorada pelo senso de pertença a um mesmo espaço compartilhado de relações interpessoais e atributos culturais, com signos de linguagem, códigos de identificação, crenças religiosas e assim por diante" (p.68). Diversos movimentos partícipes da elaboração e implantação do projeto Escola Cabana evidenciam características congruentes com as dos novos movimentos sociais, entre os quais os escolhidos como sujeitos nesta pesquisa: mulheres, negros, homossexuais e Pessoas com Necessidades Especiais.

Inicialmente, a discussão sobre processos de exclusão e inclusão foi posta em tela. Essas temáticas fazem parte de inquietações pessoais desde o começo de minha vida profissional como professora de ensino fundamental, iniciada em setembro de 1985, durante a mais longa paralisação de profissionais da educação neste Estado. De minhas memórias, destacamos a interação, desde a primeira turma, com alunos oriundos de segmentos sociais, onde a fome de aprender freqüentemente vinha acompanhada da fome por comida, afeto e direitos sociais e onde consistia prática comum excluir, através da reprovação e da evasão, educandos que não se enquadravam nos parâmetros selecionadores da seriação.

Na verdade, naqueles idos não se falava tanto sobre exclusão/inclusão como nos dias atuais, assim como sobre políticas direcionadas a setores sociais considerados, de forma tradicional ou não, como excluídos, chamados à época de pobres e/ou marginalizados (CASTELL, 2004). Este é o caso de grupos étnicos, raciais, de mulheres, homossexuais e de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - PNEEs[3].

O perfil desses segmentos sofreu mudanças de nomenclatura e de ângulo de abordagem a partir do início dos anos 1990, quando ganhou força o termo integração como forma de melhor caracterizar o que se vinha vivenciando, sobretudo na educação especial, isto é, a adaptação de educandos às características do ensino regular e**,** conseqüentemente**,** à sociedade organizada. Posteriormente, o conceito de inclusão, entendido como a transformação da sociedade em geral para a inserção das pessoas com qualquer tipo de necessidade especial, sobressaiu**-**se à visão integracionista, predominando em quase todas as políticas públicas implementadas na área educacional.

Os últimos anos do século XX constituíram um período marcado pela realização de grandes conferências internacionais que envolveram discussões concernentes a situações de preconceito, pobreza, desigualdade e exclusão, assim como de formulação e implantação de políticas alternativas a tal contexto. Essas conferências foram organizadas e financiadas quase sempre por organismos internacionais, como Banco Mundial-BM, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, entre outros. Salientamos**,** aqui**,** a repercussão de algumas delas, entre as quais a Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, onde foi ratificada a idéia de que toda pessoa tem direito à educação, proclamada na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; a Conferência de Salamanca, organizada

---

[3] O termo Pessoas com Necessidades Educativas Especiais será identificado, ao longo deste capítulo e de toda a dissertação, através da sigla PNEEs.

em 1994 e sediada na Espanha, tendo como ponto alto a aprovação de sua Declaração voltada para a inclusão das PNEEs e**,** finalmente, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, a qual discutiu temas urgentes e polêmicos com relação às diferentes formas e posicionamentos extremistas existentes contra os grupos étnico-raciais, reafirmando a defesa pela diversidade cultural e igualdade de oportunidades e tratamento autêntico aos povos de todo o mundo.

Apesar da evidência de que esses organismos possuem interesses voltados para uma perspectiva de mercado (ALVES, 2002), esses grandes encontros mundiais possibilitaram alavancar**,** a um primeiro plano**,** demandas que não atingiam toda a expressividade que necessitavam por meio das entidades profissionais ou de classe.

Meu percurso profissional vai ao encontro desse contexto quando, a partir de 1991/1992, passo a atuar no Departamento de Estado de Educação Especial – DEES, da Secretaria Executiva de Educação - SEDUC, como psicóloga, e posteriormente, como pedagoga, de maneira mais específica na Divisão de Diagnósticos. Os primeiros sopros de processos inclusivos chegavam via consultoria ao DEES da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e do emergente predomínio da concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, pautada principalmente nos escritos de Lev S. Vygotsky e seus colaboradores.

Nesse cenário, passo a compartilhar das experiências de vidas de mães, pais, responsáveis por crianças, adolescentes e jovens que, diariamente, lutavam pelo direito à educação, saúde, transporte gratuito, à escola pública de qualidade, além de sua própria sobrevivência física, pois a maior parte procedia de classes discriminadas e excluídas socialmente. Por outro lado, nesse mesmo período, em âmbito nacional, acentuaram-se medidas de desregulamentação do Estado, tendo como uma de suas principais conseqüências o acirramento das desigualdades sociais.

Dialeticamente, são essas mesmas condições que provocaram a organização e a luta de vários segmentos sociais, entre os quais aqueles referentes às mulheres, negros, homossexuais e PNEEs que, apesar de muitos desses atores participarem de organizações profissionais e de trabalhadores, como sindicatos e conselhos, não conseguiam ter contempladas nas agendas governamentais suas demandas quanto à discriminação entre gêneros, raças, etnias e até mesmo como cidadãos de direitos como era o caso das PNEEs.

Essas demandas, gradativamente, foram sendo abordadas por programas governamentais que ora as aprofundavam e articulavam com lutas tradicionais na sociedade

de classe, como a socialização das condições e formas de produção, ora as descontextualizavam de tais processos, imprimindo-lhes características próprias.

Nesse âmbito, passaram a ser ressaltados projetos de inclusão que já não se limitavam ao universo da educação especial, abrangendo outros setores relacionados a questões sócio-econômicas e culturais. Alguns, como já foi dito, contaram com o apoio de organismos internacionais e, em contrapartida, acataram as orientações que essas instituições determinavam a eles. No Brasil, parte desses projetos se concentrou em ações de renda mínima e redes de solidariedade.

Essas condições fizeram com que políticas sociais mais gerais fossem substituídas por políticas compensatórias e focalizadas, e, por outro lado, que se desenvolvessem em uma posição contraposta, experiências onde a sociedade civil participa de maneira decisiva na busca de alternativas aos problemas sociais, fazendo surgir novos protagonistas em um movimento atual de inovação e transformações, apesar de ainda prevalecerem em contextos locais.

Entrelaço-me nessa conjuntura atuando, enquanto docente substituta da Universidade Federal do Pará – UFPA (1995-1997) e da Universidade do Estado do Pará – UEPA (1997-2000). Contudo, foi a participação no projeto da Escola Cabana, através do exercício da coordenação da Equipe Técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, em Belém, entre os anos de 1997 a 2001, que me permitiu interagir com pessoas que recebiam a denominação de minorias, em geral, caracterizadas por serem pobres e discriminadas.

Diante das lutas que eram obrigados a travar diariamente para serem vistos como cidadãos, foi possível constatar a grandeza de suas percepções, suscitando-me um profundo incômodo, que passou a me acompanhar ao vê-los sempre tutelados, sendo alvos de políticas assistencialistas e/ou repressivas, onde lhes eram negados os direitos de participar das formulações e ações públicas destinadas a superar as dificuldades que os acometiam.

Foram esses sujeitos e suas histórias de vida que nos permitiram defrontar com o desafio de investigar a proposta da Escola Cabana no que concerne à formulação coletiva de políticas públicas, lançando um olhar investigativo sobre os fundamentos do que sejam exclusão e inclusão social, os tipos de participação popular materializados em experiências alternativas e a criação de espaços públicos democratizados que influenciam nos processos identitários dos segmentos sociais envolvidos na construção dessas políticas.

Assim sendo, esta pesquisa está inserida no âmbito das políticas públicas de inclusão social no campo educacional, na perspectiva de refletir se o projeto da Escola Cabana

possibilitou (ou não) a inclusão e participação dos movimentos sociais (Movimento de Mulheres, Homossexuais, Negros e de PNEEs), bem como de suas reivindicações e interesses. Para isso, duas questões foram levantadas:

- Qual a perspectiva da relação entre exclusão e inclusão social, participação popular, espaços públicos e processos identitários presentes nos documentos do referido projeto educativo?
- Em que bases relacionais o projeto da Escola Cabana ocorreu e de que maneira este pode ser considerado enquanto inovação educativa, considerando-se as expectativas dos movimentos sociais e as propostas elaboradas pelo poder público municipal?

O objetivo principal de nossa investigação assenta-se na prerrogativa de identificar como o Projeto Escola Cabana contemplou as necessidades e expectativas dos movimentos sociais destacados, quanto ao processo de exclusão e inclusão social, e a partir de quais elementos e mecanismos viabilizou a participação e utilização de espaços públicos por esses setores.

Nesta direção, apresentou como escopo a análise dos impactos que pudessem resultar: a) na identificação de possíveis alternativas, de caráter inovador, às propostas existentes que visam à eliminação de contextos de exclusão social e; b) na configuração dos processos identitários dos segmentos sociais envolvidos no projeto em questão.

A escolha em analisar a participação de atores sociais dos movimentos de mulheres, negros, homossexuais e PNEES[4] se deve aos seus envolvimentos com as políticas inclusivas que foram elaboradas, discutidas e implantadas na cidade de Belém no período de 1997 a 2004.

Esse delineamento corresponde em assumir o processo de pesquisa de modo compromissado e crítico, sem arroubos ilusórios de quem indaga um objeto de estudo perfeito e acabado mas, com toda certeza, datado em um tempo e espaço simbólicos que extrapolam a vigência do chamado Governo do Povo. Afinal, a inquietação que sentimos não se refere

[4] Esses segmentos sociais não foram os únicos a participarem da política de inclusão do Governo do Povo. Outros movimentos como os de indígenas, afro-descendentes e de crianças também atuaram na construção dessas políticas. Apenas para efeito de delimitação do trabalho de pesquisa é que realizamos um recorte metodológico através dos movimentos aqui destacados.

apenas ao que foi vivido, mas também ao presente e às possibilidades da construção de redes voltadas para a perspectiva da solidariedade e da emancipação.

Nesta linha de prospecção, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo e analítico-descritivo, pois, como afirma Chizzotti (1991, p.79):

> Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...]. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desta forma, se entende que ao se aprofundar os estudos, vêm à tona, por mais complexas que sejam, toda a fluidez e contradição inerentes ao objeto de investigação.

Assim sendo, organizamos a metodologia desta pesquisa em três etapas distintas, mas interdependentes. A primeira constitui-se do desenvolvimento de uma revisão bibliográfica, acerca da literatura pertinente, não restrita ao campo educacional. Nesta fase, trabalhamos com referências que nos ajudaram a delinear o fundamento teórico adequado, possibilitando definir de forma mais precisa os eixos temáticos que nortearam todas as fases do estudo.

No percurso dessa fase, foram nosso norte autores correspondentes a caminhos investigativos que contemplam políticas inovadoras, de inclusão e aqueles que se detêm no contexto da sociedade civil, de forma especial, focalizando movimentos sociais. Destacamos aqui Santos (1995; 2002; 2003; 2005; 2006), pelo seu empenho em sistematizar uma série de experiências sobre como grupos sociais se organizam para resistir à exclusão social, tendo como ponto de partida a democracia participativa e a afirmação que experiências alternativas são as manifestações mais consistentes e globais da resistência contra o neoliberalismo.

O trabalho de Scherer-Warren (1999), também é de grande relevância, pois apresenta um estudo sobre a criação, nos últimos anos, de espaços democratizados. Do mesmo modo, as proposições de Lima (2003), colaboraram de maneira significativa com as reflexões sobre os tipos de participação evidenciados em espaços públicos, bem como com a análise sobre a elaboração e implantação do projeto no plano das orientações e da ação organizacional.

Por seu turno, Carvalho (2001) nos auxilia através da exposição de uma visão abrangente do contexto político-econômico e social que antecipa o golpe militar de 1964 e vai até o período de redemocratização do país, considerando em suas análises as condições e transformações entre sociedade e Estado.

No âmbito de investigação sobre exclusão/inclusão social, ao se pretender uma análise rígida, não se pode abrir mão das propostas teóricas de Martins (1997) e de Castell (2004), que nos oferecem uma perspectiva crítica e favorecem a leitura desses conceitos a partir de múltiplos olhares reflexivos. Neste panorama ainda os Atlas da Exclusão Social, em seus diversos volumes organizados por Campos et. all (2004), Pochmann et. all (2004 e 2005), permitiram o acesso a inúmeros dados e informações, acrescidas ainda pela contribuição de Almeida (2002) e pelos trabalhos de Pereira e Nascimento (2006).

Deste modo, durante a realização da pesquisa bibliográfica, procuramos utilizar algumas dessas possibilidades, permitindo-nos perceber a realidade social local, sobretudo no aspecto educacional, porém sem desejar que se tornem as únicas configurações dos contextos educativos em foco.

Vale ressaltar que, na abordagem da Escola Cabana, as recentes dissertações e teses concluídas sobre tal projeto, constituíram fonte imprescindível de estudo. Entre vários desses estudos, considero o trabalho de Oliveira (2000) de contribuição extrema para esta pesquisa, pois além de contemplar o contexto da educação municipal de Belém, traçando o cenário geo-político-econômico e cultural da Região Amazônica, consegue articulá-lo com todo o contexto educativo brasileiro. A dissertação de mestrado de Sousa (2004) também auxiliou nossas pesquisas ao revelar o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional do município no período do projeto Cabano.

Como forma de complementar a revisão bibliográfica, recorreu-se a um estudo documental que envolveu a leitura de documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, correspondente aos vários eventos que promoveu para discutir e definir os fundamentos e diretrizes da Escola Cabana; os Cadernos de Educação lançados durante as duas gestões do chamado Governo do Povo (1997-2000 e 2001-2004) e referências concernentes ao Congresso da Cidade[5], que contou com a participação atuante dos movimentos sociais enfocados neste projeto. Esses documentos foram utilizados para que fosse possível configurar, no plano das orientações (LIMA, 2003), as propostas de educação inclusiva ali expostas.

Na segunda etapa de nosso estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, tendo como objeto de investigação a participação de movimentos sociais na elaboração e implantação do

[5] O Congresso da Cidade deriva da perspectiva do Governo do Povo de que os espaços públicos não se limitam aos espaços estatais, pois acredita que seja possível construir um público não estatal, vista enquanto resultado de um processo de interação produtiva entre Estado e Sociedade Civil, passando ambos a serem responsáveis pelos destinos da cidade (BELÉM, 1998).

Projeto Escola Cabana. Os sujeitos que constituem o universo da pesquisa correspondem aos atores ligados ao âmbito governamental do Município no que tange à educação, durante o período pesquisado, a saber: os dirigentes que exerceram a função de secretários municipais de educação, de coordenadores de educação e de esporte, arte e lazer, além dos representantes dos movimentos sociais envolvidos (movimentos sociais de negros, de homossexuais, PNEEs e de mulheres).

No processo de coleta de dados, optamos por entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente com os dirigentes municipais e com os representantes dos movimentos sociais citados, tendo em vista que este instrumento realizado permite diferentes condições de produção do discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenham um diferente lugar e ponto de vista (CHIZZOTTI, 1991).

Foram entrevistados um total de nove (09) sujeitos sociais, sendo que no âmbito do poder público municipal, participaram: uma Secretária de Educação que ocupou tal função entre os anos de 2001-2004; duas (02) Coordenadoras de Educação e uma (01) Coordenadora de Esporte, Arte e Lazer. Infelizmente, não conseguimos realizar entrevista com o primeiro Secretário de Educação (1997-2000), pelo fato de o mesmo residir na Capital Federal e, apesar de termos insistentemente tentado manter contato, não conseguimos retorno do roteiro encaminhado via e-mail.

Com relação aos protagonistas dos movimentos sociais, entrevistamos cinco (5) atores: uma participante do Movimento de Mulheres; um integrante do Movimento de Negros e Negras; dois componentes do Movimento dos Homossexuais e um membro do segmento dos PNEEs.

Neste percurso, é importante ressaltar que as entrevistas ocorreram por meio de dois roteiros: um direcionado aos elementos dos movimentos sociais e outro aos dirigentes da educação municipal. As mesmas foram gravadas com a autorização dos participantes, tendo em média cada uma 45 a 60 minutos. Somente um dos informantes solicitou o retorno de suas declarações para que pudesse revisá-las. As entrevistas fundamentaram-se a partir dos seguintes eixos temáticos: exclusão e inclusão; participação popular; espaços públicos e processos identitários que contemplam o envolvimento participativo dos atores sociais; o teor inclusivo e inovador do projeto; os mecanismos estabelecidos para a atuação dos representantes sociais, entre outros aspectos.

Como forma de analisar a relação entre os movimentos sociais e o poder público municipal que foi se constituindo no decorrer da implantação e implementação do Projeto Escola Cabana, nos referendamos na metodologia de redes sociais. De fato, nos últimos anos,

o conceito de redes vem sendo utilizado como um modelo de análise em variados campos de conhecimento, apresentando, contudo, compreensões conceituais diversas. Segundo Scherer-Warren (1999), a noção de redes pode ser definida, em termos metodológicos ou conceituais, como: a) metodologia de análise científica; b) como conceito teórico; c) como rede técnica, enquanto conceito operacional-instrumental para o planejamento e; d) como estratégica de ação coletiva, sendo que as duas primeiras definições correspondem a faces de uma mesma atividade da pesquisa científica.

A autora afirma ainda que, para alguns pesquisadores, rede diz respeito a um conjunto de técnicas para a coleta de dados, ou a uma representação gráfica da realidade (utilização da teoria de gráficos). No que concerne ao conceito utilizado por atores coletivos e movimentos sociais, redes sociais se referem a uma estratégia de ação coletiva, isto é, a uma nova forma de organização e de ação articulada. Subjacente a essas concepções evidencia-se, pois, uma nova perspectiva interpretativa para os processos de participação social, permitindo o descortinamento de relacionamentos entre os diversos protagonistas que se fizeram presentes no projeto da Escola Cabana, bem como a visualização de dimensões políticas, participativas e institucionais**,** tanto na elaboração e implantação quanto em seus desdobramentos e resultados. Referendamos-nos, portanto em Scherer-Warren (2005, p. 42), por considerar que:

> A idéia de rede assume freqüentemente um caráter propositivo nos movimentos sociais, isto é, a rede como forma organizacional e estratégia de ação que permitiria aos movimentos sociais desenvolverem relações mais horizontalizadas, menos centralizadoras e, portanto, mais democráticas.

Em relação à análise dos dados, esta não se restringiu ao que estava explícito no material coletado, tendo ido além, através do desvelamento do conteúdo implícito nos diversos discursos presenciados e registrados no decorrer do processo das investigações. À medida que os dados foram sendo coletados, sua organização e sistematização procederam-se a partir das leituras dos depoimentos e dos documentos buscando analisá-los à luz do referencial bibliográfico, com a intenção de identificar possíveis discrepâncias, convergências, sem perder de vista o problema e os objetivos da pesquisa.

A trajetória construída permitiu a proposta de estruturação desta monografia da seguinte forma:

Capítulo I -Abordagem dos aspectos teóricos referentes ao processo de redemocratização do país, assim como os eixos exclusão/inclusão social, espaços públicos e

participação popular cidadã, além de contemplar mudanças nos processos identitários de mulheres, negros e negras, homossexuais e PNEEs.

Capítulo II - Apresentação e análise dos documentos elaborados pelo poder público durante as duas gestões do Governo do Povo, considerando para isto os eixos balizadores da pesquisa e os aportes teóricos expostos no capítulo anterior.

Capítulo III – Abordagem dos dados e informações coletados durante a realização das entrevistas individuais com gestores da educação municipal, no período de 1997 a 2000 e 2001 a 2004 e**,** da mesma maneira**,** com os integrantes dos segmentos de mulheres, negros e negras, homossexuais e PNES que participaram do processo de elaboração e implantação do projeto Escola Cabana, analisando a dinâmica das relações e redes estabelecidas durante a vigência do projeto.

Aproximações conclusivas – considerações concernentes às interpretações alcançadas com o desenvolvimento da pesquisa e possíveis indicações de perspectivas para políticas públicas de inclusão, como também para os processos de participação popular cidadã.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS INCLUSIVOS E PARTICIPATIVOS.

> O que está em causa é a criação de um novo tipo de Estado-Providência [...] Este novo tipo actua na criação de condições para que possam ser experimentadas sociabilidades alternativas. Esta forma de Estado deverá criar condições para que: na formulação de tais políticas, esteja sempre presente que o princípio de igualdade e o princípio de reconhecimento da diferença devem ser prosseguidos conjuntamente; e, finalmente, para que seja possível experimentar com diferentes soluções institucionais e organizacionais (SANTOS, 2006, 369).

A abordagem da participação de representantes de mulheres, negros e negras, homossexuais e Portadores de Necessidades Educativas Especiais – PNEEs na formulação e implantação de políticas de inclusão no projeto político pedagógico[6] da Escola Cabana e a análise de seus efeitos nos processos de afirmação de identidades dos segmentos sociais desses representantes, assim como a construção de políticas públicas inovadoras, exige que nos remetamos ao contexto político econômico e social das décadas de 1980 e 1990. Períodos em que, historicamente, foi possível configurar, segundo Carvalho (2001), a retomada e renovação de movimentos de oposição à ditadura militar instaurada em 1964, a partir de ações de caráter mais participativo.

A importância de enfocar tal período se deve ao fato de ter sido neste contexto que, além da abertura política e do surgimento de uma nova configuração dos movimentos sociais, terem se registrado as primeiras experiências de participação popular em processos de tomada de decisão, formulação e implantação de políticas públicas**,** visando à inclusão social, principalmente no âmbito educacional, mote de nossas reflexões aqui presentes.

---

[6] A concepção de projeto político-pedagógico aqui empregada corresponde **à** descrita no Caderno de Educação nº 01, formulado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém em 1999. Esse documento afirma que o projeto "é o conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática político-pedagógica de uma escola. Envolve um processo de reflexão sobre a escola, sua missão, seus objetivos e seus compromissos sociais e políticos, definidos com a participação de todas as personagens envolvidas: professores, alunos, pais, diretores, funcionários e Conselhos Escolares" (p. 122).

No presente capítulo, no entanto, pretendemos realizar um recorte um pouco mais amplo abrangendo o tempo histórico do golpe militar de 1964, a fim de estabelecer um nexo com as formas e dinâmicas vivenciadas nos decênios de 1980 e 1990, por sujeitos pertencentes a classes sociais atingidas por processos de exclusão e de seu suposto reverso, a inclusão social. Ressaltamos que nossa perspectiva se concentrará de modo especial no âmbito educacional, cujo desenvolvimento relaciona-se com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos durante essas últimas décadas do século XX.

O caminho proposto objetiva apresentar os eixos que irão balizar nossa exposição e análises, a saber: exclusão e inclusão social, espaço público, participação popular e identidade social. O cenário histórico citado acima servirá de fio condutor para percorrermos os principais acontecimentos e transformações vividas pelos sujeitos da nossa pesquisa que possibilitaram processos participativos e de identidades, de forma especial aqueles ocorridos durante o desenvolvimento do projeto Escola Cabana.

1.1. As Idéias de Exclusão e Inclusão Sociais

A focalização do período de redemocratização do Brasil e sua relação com o surgimento de novos movimentos e sujeitos sociais, nos levaram, inicialmente, a refletir acerca dos variados posicionamentos referentes aos conceitos de exclusão e inclusão social. Para este intento, buscamos nos fundamentar, em primeiro plano, nas contribuições de Martins (1997), Campos et all (2004), Almeida (2002), Lesbaupin (2000) e Castel (2004) que apresentam importantes proposições sobre esses conceitos e suscitam intensas discussões. Ao mesmo tempo, não abriremos mão da contribuição teórica de outros estudiosos sobre a temática.

Em seus estudos, Martins (1997) afirma a existência, nos dias atuais, de rótulos rígidos que, aparentemente, demonstram explicar determinados termos mas, acobertam, distorcem e mistificam a realidade, pois tentam fazer com que esta seja a concretização de seus significados e não o contrário. É como se a palavra não possuísse um sentido claro e definido, servindo para caracterizar, concomitantemente, diversas situações.

Este seria o caso do termo exclusão, um tema classificado pelo autor como polêmico, que compreende certa fetichização e reducionismo interpretativo, por meio do qual podem ser nomeados diferentes aspectos problemáticos da realidade social. Além do mais, seu uso

indiscriminado provocaria o desinteresse pelo esclarecimento dos significados que lhes são atribuídos.

Essas ponderações são muito pertinentes, pois nos levam a traçar considerações mais objetivas sobre os possíveis processos de exclusão e inclusão vivenciados por mulheres, negros e negras, homossexuais e PNEEs, localizados na cidade de Belém e sua possível influência na formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Necessitamos, no entanto, avançar um pouco mais no entendimento e importância que esses conceitos adquiriram nas últimas décadas.

A trajetória do termo exclusão é longa, tendo recebido outras denominações nos anos de 1960 e 1970, tais como marginalidade e pobreza social. Martins (Ibid.) esclarece que a mudança de nome para exclusão significa que a palavra, nos dias atuais, mais do que salientar uma simples troca de terminologia, implica mudanças de formatos, de espaços e de conseqüências da pobreza social, acentuadas em meados da década de 1990, devido à implementação mais radical, em nosso País, de políticas com viés neoliberal. Sobre esse cenário, o autor nos diz que:

> O mercado, no fim das contas, seria o juiz inflexível de uma opção assim. Aos trabalhadores resta, por enquanto, na urgência dos problemas de sobrevivência, *moverem-se no interior do possível* estabelecido por essas limitações excludentes. E tentar a transformação social a partir daí e da perspectiva que essa nova situação abre e propõe (Id., 1997, p.15).

A despeito das mudanças conceituais, esse autor ainda estabelece a diferença entre velha e nova pobreza. Descreve a primeira como aquela que oferecia ascensão social por meio do acúmulo de pequenas economias, de privações e/ou da escolarização e estudo dos filhos. Era uma condição que permitia uma mobilidade social vertical mais freqüente, apesar de ser tão árdua quanto a que caracteriza a nova pobreza. Esta, por sua vez, não oferece possibilidades de ascensão vertical, além de raríssimas perspectivas em nível horizontal, com chances de ocorrer somente através de patamares de indigência à miserabilidade.

Nas investigações de Campos et all (2004) também foram identificadas distinções entre velha e nova exclusão social. Esses autores explicam que tais condições corresponderiam ao aprofundamento da crise econômica nos países capitalistas com a adoção de políticas macroeconômicas de viés neoliberal, bem como pela difusão de uma nova onda de inovação tecnológica. O conceito de velha exclusão social, para esses autores, compreende

> A forma de marginalização dos frutos do crescimento econômico e da cidadania, expressa pelos baixos níveis de renda e escolaridade, incidindo mais freqüentemente sobre os migrantes, analfabetos, mulheres, famílias numerosas e a população negra (Id., 2004, p.43).

Neste sentido, verificamos que a chamada velha exclusão social é, antes de tudo e considerando de forma especial o contexto brasileiro, conseqüência da opressão efetivada pela mão-de-obra advinda do campo à cidade, a partir da ausência de diversas reformas, como por exemplo, a agrária, a urbana, fiscal, educacional, entre outras, e da repressão sindical verificada no período de 1964 a 1982. Neste tempo, ocorre uma expansão da miséria, freqüente no meio rural, para as cidades, mesmo que a exclusão aí constatada mostrasse características próprias, diferentes da pobreza do campo.

Conforme Campos et all (Ibid., p.49), a chamada nova exclusão social caracteriza-se

> [...] por ser um fenômeno de ampliação de parcelas significativas da população em situação de vulnerabilidade social, e também das diferentes formas de manifestação da exclusão, abarcando a esfera cultural, econômica e política [...] Atinge segmentos sociais antes relativamente preservados do processo de exclusão social, tais como jovens com elevada escolaridade, pessoas com mais de 40 anos, homens não negros e famílias monoparentais.

Ao considerarmos essas classificações, percebemos que os sujeitos investigados nesta pesquisa sofreram e ainda sofrem as vicissitudes das mudanças político-econômicas e sociais não só dos últimos trinta anos no país, como também em uma perspectiva mais abrangente, da própria história da humanidade, resultando em sua ampliação e/ou renovação.

Da mesma forma, os contrapontos conceituais evidenciam que se faz necessário prosseguirmos na desmistificação e esclarecimentos acerca do que temos muito próximos de exclusão possam efetivamente significar pois, segundo Almeida (2002), a associação entre exclusão e pobreza provocou no primeiro o enfraquecimento de seu potencial explicativo.

Outro aspecto abordado por essa autora se refere ao fato de que sempre na história existiram pessoas atingidas por processos de dominação e segregação por questões ligadas a fatores religiosos, políticos, de saúde, étnicos, de sexo, gênero, econômicos, entre outros. Desse modo, o bloco de excluídos, nos dias atuais, é formado em sua grande maioria pelos desempregados devido à reestruturação produtiva, à globalização contemporânea e à destruição do Estado Bem-Estar Social.

Posicionamento semelhante é apresentado por Lesbaupin (2000) quando afirma que à exclusão social já conhecida incorporou-se um novo modelo, identificado pela redução

sistemática de empregos e pelo surgimento de um contingente cada vez maior de pessoas aptas ao trabalho, porém sem tê-lo. Esse autor constata que um leque de situações instáveis, no âmbito do mercado de trabalho, resultou na precariedade das condições de vida de milhares de trabalhadores. É a partir de tal contexto que, em meados da década de 1980, passou-se a utilizar o termo "nova pobreza" para se fazer referência a camadas populacionais em condições de ser integradas, mas à mercê da conjuntura econômica e da crise do emprego.

Na área educacional, o Relatório de desenvolvimento Humano, elaborado pelo PNUD no ano de 1999, e publicado em Pochmann et all (2005), indica o avanço de novas tecnologias e o estreitamento de tempo e distâncias de comunicação, possibilitando maior acesso ao conhecimento em nível mundial. Contudo, este conhecimento é apropriado somente por reduzidas parcelas da população mundial, concentradas em países mais desenvolvidos.

O referido Relatório ainda nos fornece uma dimensão do problema em escala mundial através dos dados disponibilizados no ano de 2000, onde dos 680 milhões de crianças dos países em desenvolvimento na idade de freqüentar o ensino fundamental, há 115 milhões que não freqüentam a escola (17% do total). Analisando um pouco mais sobre a temática da educação,é possível constatar que existem 879 milhões de adultos no mundo em desenvolvimento que não sabem ler e escrever, o que corresponde a 1/3 da população.

A afirmação, no entanto, mais significativa nesta discussão**,** vem do pensamento de Martins (1997, passim.) ao declarar que não existe exclusão como um fenômeno em si mesmo, mas provocado por processos sociais, políticos e econômicos excludentes, geradores de contradições e conflitos que se instalam a partir do inconformismo, da revolta, da esperança que resultam da força reivindicativa, pela qual as vítimas dos processos excludentes se manifestam. Salienta que, ao contrário do que geralmente se pensa, essas reações não ocorrem por fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder pois, como fazem parte deles, se materializam no interior da realidade que produziu os problemas que as causam.

Em síntese, esses autores manifestam a idéia do termo exclusão que, além de apresentar um sentido que carece de substância, oferece a falsa sensação relacionada às pessoas menos privilegiadas, de estarem sendo empurradas para fora do contexto social pois, na verdade, ocorre o oposto, à medida que esse movimento de deixá-los fora, acaba os empurrando para "dentro", para a condição de reprodutores que não reivindiquem nem protestem em face de privações, injustiças e carências.

Tal entendimento encaminha a visão da exclusão como algo fixo, uma condição peculiar do sujeito e o resultado natural e único da dinâmica da realidade atual, o que negaria a possibilidade transformadora no próprio interior da sociedade excludente. Na verdade,

desejamos considerar aqui a perspectiva de nos defrontarmos com o modelo social gerador da exclusão e não-somente de identificar as situações de aprofundamento da pobreza. Ao deixarmos de lado tal posição, estamos nos colocando diante das formas de inclusão que amenizam algumas particularidades, tais como a alimentação e o lazer imediatos, mas não rompem com a sociedade produtora das situações de desigualdades.

Aqui tratamos do reverso da medalha, talvez não tão reverso assim, pois essas formas de inclusão, surgidas principalmente no cenário político-econômico neoliberal, conforme alguns autores, se apresentam de modo precário e instável àqueles que estão sendo atingidos por privações e para quem só existem lugares residuais na sociedade. Esse quadro ficou convencionalmente chamado de "nova desigualdade social".

Segundo Martins (Idem), esta é a lógica peculiar da sociedade capitalista: tudo desenraizar e a todos excluir para que fiquem submetidos às leis de mercado e possam ser incluídos de outro modo, considerando para isto as regras do capital. A questão que ele levanta é quanto ao processo da exclusão e essas formas de inclusões temporárias fazerem parte, ao mesmo tempo, da lógica capitalista e se constituírem em um problema dentro dessa mesma sociedade. Conclui que, provavelmente, em tempos menos complexos, logo que ocorria a exclusão, em curtíssimo prazo, se dava também a inclusão. O homem, por exemplo, quando desempregado, logo conseguia uma colocação. A exclusão não era percebida como tal porque ele era excluído e reincluído em um curto espaço de tempo, mesmo que fosse em moldes diferentes dos que estava acostumado a viver, pensar e de exercer atividades laborais.

O problema da exclusão passou a se tornar mais visível porque o homem começou a demorar muito para se incluir. Utilizando-se o exemplo anterior, passa-se hoje mais tempo desempregado e o tipo de vaga ocupacional alcançada, em geral, é degradante. Essas formas extremas e dramáticas de incluir apontam para a comprovação de que o modo de absorver a demanda excluída está assumindo contornos muito diferentes dos tradicionais. Dito de outra forma, o período entre o momento da exclusão e o da inclusão está se compondo em um modo de vida, e não-somente em um período transitório.

Estas considerações de Martins (Ibid.) nos ajudam a perceber a exclusão não como algo ou alguma coisa em si, mas como etapa do modo de produção capitalista que gera um contingente de pessoas que têm usurpado seus direitos a uma vida digna, sem miséria e discriminação. Verificamos ainda uma forma específica de incluir que semeia, no entanto, dúvidas com relação à sua eficiência e formato.

Esta perspectiva também se apresenta nos estudos de Castel (2004). Das idéias aqui focalizadas, esse autor compartilha com o posicionamento de Martins (op.cit.) concernente ao

significado controvertido que o termo carrega, em virtude da heterogeneidade de usos que lhe são atribuídos e pela falta de especificidades das situações a que se reporta. Sobre a pluralidade de palavras que são utilizadas para evidenciar as situações de exclusão, esclarece que nenhuma alcança o significado próprio desta. Alguns desses termos são vulnerabilização, precarização e marginalização. A seu ver, a importância dessas análises e o afinamento dos instrumentos conceituais se legitimam pela intensidade da agudização das situações de pobreza e pelo acirramento das desigualdades sociais.

O autor considera**,** ainda**,** que o termo exclusão ganhou destaque na mídia e no discurso político em fins de 1992 e início de 1993, sendo utilizado para designar uma grande quantidade de situações variadas, camuflando a especificidade de cada uma. Consistiria aí a armadilha da exclusão, ou seja, querer nomear todas as formas de miséria vivenciadas pelo ser humano, omitindo a existência da diversidade de tempos, processos, mecanismos e participações. Carrega, assim, uma marca negativa que diz respeito às condições de vida que se reportam a um patamar atual mais degradante em relação ao que se tinha em um momento anterior.

Ao observarmos o período em que o termo exclusão adquiriu maior expressividade nos meios de comunicação, percebemos que coincide com a intensificação de medidas liberalizantes na política e na economia da América Latina e, de modo especial, no Brasil, levando-nos a crer na sua importância para a concretização de tais determinações. Além disso, as considerações de Castel (op.cit.) também se afinam com as de Campos et all (2004) no que diz respeito à configuração de uma nova pobreza, referindo-se ao indivíduo excluído como um desfiliado, aquele cuja necessidade de agrupamento é essencial para própria sobrevivência. Conforme esse autor, esse sujeito está localizado em zonas mais periféricas da sociedade, caracterizado pela perda de trabalho, pelo isolamento social e por ser alvo de políticas sociais frágeis.

Contudo, o aspecto que queremos ressaltar aqui é sua afirmação referente à impossibilidade, nos tempos atuais, de se estabelecer limites bem definidos entre regiões centrais e periféricas, percebendo-se que os efeitos dos processos de exclusão atravessam o conjunto da sociedade e, de modo geral, se desenvolvem no centro e não na periferia da vida social (CASTEL, 2004, passim).

Este é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa que, na condição de mulheres, negros, homossexuais e PNEEs, sofrem discriminações e são alijados de seus direitos civis, políticos e sociais independentes da classe social a que pertençam. Está aí o mérito do conceito de exclusão, e que assumimos como fundamento desta dissertação: o de não-somente confirmar a

categoria pobreza ou desigualdade social, mas no dizer de Pereira e Nascimento (2006, p. 8), o de "permitir a definição das diferentes formas de privação e carência do ser humano no contexto social e afetivo, desde os aspectos econômicos, até as questões de etnia, gênero, idade, necessidades especiais, culturais, religiosas e educacionais.".

Se, por um lado, designa estados de privação e a observação dessas carências não possibilita a apropriação dos processos que ocasionam essas situações, por outro, a categoria exclusão social apresenta condições para o desenvolvimento de análises e interpretações no âmbito das políticas sociais públicas e, de modo específico, na educação, sem que se negue ou ignore os resultados concernentes a uma nova ordem econômica nacional e internacional. Percebemos que as ponderações de Pereira e Nascimento (Ibid.) caminham na mesma direção das explicações de Almeida (2002) quanto ao papel do conceito exclusão.

Outro aspecto que queremos ressaltar se reporta às pesquisas sobre os processos de inclusão social, ressaltando-se aqui aquelas promovidas no espaço educacional. Em âmbito mais amplo, as políticas inclusivas têm sido pensadas como estratégias delimitadas em um espaço e tempo definidos, envolvendo um determinado grupo de sujeitos, com o intuito de minimizar os efeitos dos momentos de crise. Exemplos dessas políticas são as diversas campanhas de combate à fome, à violência e as ações de inserção de grupos locais, cujas atuações funcionam como oxigenações que ajudam a suportar as condições adversas de vida, mas dificilmente superam as variáveis estruturais que as promovem (C.f. CASTEL, 2004).

Essas ações políticas constituem-se em operações de compensação com a finalidade de esperar por dias melhores, porém, via de regra, acabam assumindo o lugar das políticas sociais mais gerais. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que o provisório se tornou permanente. Na verdade, não são inúteis, todavia, não podemos nos concentrar somente nelas, pois implicaria em desviar nossas análises dos processos que produzem situações excludentes.

Na área educacional ocorrem mecanismos tanto de inclusão**,**[7] quanto de exclusão de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. O direito à educação não é suficiente para impedir índices elevados de evasão, reprovação e repetência, o que resulta em enormes contingentes de pessoas sem poder exercer sua cidadania plenamente, além de ter restrito o acesso a postos de trabalhos e bens sociais mínimos.

---

[7] Os estudos referentes às políticas educacionais de inclusão têm sido orientados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, N 9394/96 que dedica um capítulo exclusivo à Educação Especial e recomenda o atendimento preferencial a alunos PNEEs em escolas regulares. Contudo, o teor da discussão sobre educação inclusiva, tratado na presente pesquisa**,** não se restringe ao processo especifico de inclusão desses sujeitos, mas também aqueles que por questões de gênero, etnia, entre outros fatores**,** freqüentemente são excluídos de espaços educacionais, vítimas de preconceitos e discriminações.

É neste âmbito que verificamos também a evidência de uma velha e nova exclusão social nos moldes estudados tanto por Martins (1997, passim) quanto por Campos et all (op.cit.). Se em tempos mais remotos era possível sonhar com uma melhor situação de vida a partir da conclusão dos estudos, processo característico da velha pobreza, hoje esse fato já não é suficiente, devido à dificuldade de acessar novos conhecimentos, especialmente os tecnológicos, disponíveis e atualizados quase que diariamente, e ao surgimento de novas formas de linguagem, que exigem uma socialização própria.

Por outro lado, o papel assumido pelo processo educacional, a partir da economia globalizada, é fundamental e estratégico, em virtude dos países e organizações necessitarem cada vez mais de pessoal qualificado, a fim de dar conta da produtividade exigida por uma economia competitiva e aberta. Desta forma, na perspectiva do mercado, a educação contribui para a viabilização da sociedade do conhecimento, sendo considerada como um dos investimentos de mais elevado retorno.

Entre uma perspectiva e outra são desenvolvidas políticas inclusivas de inserção que, se não contemplam todas as necessidades daqueles que buscam o direito à educação, possibilitam alguns avanços. Representam exemplos disso,em nosso ponto de vista, o sistema de cotas para negros em universidades, a determinação de percentual de vagas para portadores de deficiências em concursos públicos e atividades laborais no setor privado, universalização do acesso ao ensino fundamental, criação de turmas de aceleração e a promulgação de leis direcionadas à garantia de direitos sociais.

O esforço de efetivar políticas educacionais inclusivas de inserção não diminui a importância de se enfrentar os fatores que estão na gênese dos processos de exclusão, até mesmo porque, via de regra, tais políticas são vistas como limitadas, inadequadas, polêmicas ou simplesmente compensatórias. É o caso, por exemplo, de PNEEs matriculados diretamente no ensino regular. É inegável a acessibilidade conquistada com essa medida, porém, com freqüência, não vem acompanhada das transformações na organização e funcionamento administrativo e pedagógico das escolas, necessárias para que a inclusão desses educandos ocorra com sucesso.

Ao apresentarmos essas reflexões, estamos tornando manifesta a existência de diversas concepções sobre o que seja educação inclusiva e os diferentes percursos pelos quais pode ser efetuada. Este conceito possui um grande e longo lastro nos contornos da educação especial, havendo certa evolução em sua formulação ao se avançar, em meados da década de 1980, do conceito de integração, que significa a adequação do educando PNEEs às condições escolares, para o de inclusão. Usualmente, as referências direcionadas às políticas públicas de inclusão

no campo da educação têm considerado as dimensões pedagógica e legal da prática educacional, assim como o contexto em que se intenta uma sociedade inclusiva. Nesta direção, o Ministério da Educação (MEC), no documento "Educar na Diversidade: material de formação docente", organizado por Cynthia Duk (2005, p. 57), expõe que

> A Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão. A inclusão implica, portanto, desenvolver escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. As escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.

Verificamos, na citação acima, uma tendência para a universalização da educação inclusiva, a partir de sua oferta para todos os educandos, independentemente de suas faixas etárias e condições. Contudo, existe uma concentração conceitual nos aspectos pedagógicos, referente tanto aos alunos quanto aos docentes, deixando-se de lado os fatores concernentes à própria organização do sistema educacional que, mediante a rigidez de suas determinações administrativas e a qualidade da educação oferecida pela escola pública, chega a impedir o acesso a alunos de classes sociais desprivilegiadas economicamente a níveis mais elevados de ensino.

Além da conceituação exposta pelo MEC, fazemos referência à apresentada por Marques e Marques (2003, p. 225), onde afirmam que

> A inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Nesta conceituação percebemos a visão de universalização também presente na primeira referência, porém além dessa idéia, é a presença de um sentido de multiculturalidade que lhe confere uma caracterização direta com a contemporaneidade das reflexões sobre processos de identidade culturais e sociais.

Reconhecemos a existência de outras elaborações conceituais sobre o que seja educação inclusiva, até mesmo porque, como declarou Tiballi (2003), a esse conceito pode ser atribuída uma variedade de significados sociais e epistemológicos. No entanto, acreditamos que as formulações aqui comentadas resumem as principais concepções que permeiam os

estudos e práticas desenvolvidas em nosso país e que fornecem o balizamento necessário para as análises das políticas de inclusão implementadas através do projeto da Escola Cabana, no município de Belém-Pa.

Queremos, por enquanto, deixar claro que os conceitos de exclusão e inclusão, apesar de apresentarem limitações, não podem ser meramente ignorados, estando diretamente vinculados à desigualdade social fundamentada na estrutura de classes. Nesta percepção, é preciso ter como figura a assertiva de que a escola é um espaço em que processos de exclusão e inclusão podem ocorrer, como de fato ocorrem, mas tais processos não se concretizam sem uma relação com o contexto mais amplo da sociedade ao qual pertencemos, não sendo possível atribuir somente ao cenário escolar as condições para desencadeá-los.

Podemos afirmar, ainda, que os sujeitos dessa pesquisa têm se envolvido em nosso País com processos de exclusão e inclusão ao longo das suas lutas históricas e, de modo especial, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Desta forma, torna-se mister que passemos a apresentar um panorama dos principais acontecimentos ocorridos no período, a fim de melhor investigar as políticas de inclusão educacional e os processos participativos e constitutivos da identidade dos negros, mulheres, homossexuais e PNEEs durante a vigência do projeto da Escola Cabana.

1.2. O Percurso da Redemocratização no cenário brasileiro.

O enfoque do período histórico de nossas reflexões nos leva, preliminarmente, ao cenário do golpe militar de 1964 e à caracterização das políticas sociais desenvolvidas naquele contexto, de maneira particular, aquelas dirigidas ao campo educacional. Do mesmo modo, abordaremos a maneira como a população participou das implementações e dos chamados movimentos sociais presentes nos acontecimentos das décadas de 1980 e 1990, suas conseqüências no surgimento de processos participativos e a constituição de espaços públicos democráticos.

Reconstituir esse cenário, a partir da imposição da ditadura militar, justifica-se pela intenção de estabelecer um panorama mais amplo das diferentes formas como a sociedade civil tem atuado nas conquistas pela democracia participativa e inovado na criação de espaços e nas formas de elaborar e implantar políticas públicas, influenciando nos processos de identidade dos diferentes sujeitos que as constituem. Para esta tarefa, nos fundamentaremos, sobretudo, nos trabalhos de Carvalho (2001), Shiroma (2002), Cano (1994), Doimo (1995),

Dagnino (2002), Vieira e Farias (2003), além de outros autores que também se ocuparam deste período de nossa história.

Em suas análises, Carvalho (2001) declara que a falta de tradição democrática tanto do campo da direita quanto da esquerda política do país foi a principal causa para o desenlace dos acontecimentos de 1964. A direita brasileira não aceitava a participação da população nas tomadas de decisões políticas. Considerava-a apenas como "massa de manobra" nas mãos de políticos corruptos e demagogos, assim como de comunistas liberticidas. Para eles, o governo do país não podia sair do controle de suas elites esclarecidas.

Segundo o autor, no caso da esquerda, a democracia era utilizada apenas como instrumento para que fossem alcançados os propósitos traçados tanto pelo Partido Comunista que, na verdade, desprezava a democracia liberal, onde percebia somente um caminho para atingir o poder, quanto pelos nacionalistas que a aceitavam apenas para alcançar seus alvos reformistas, porém o que se destacava era a falta de visão dos líderes estudantis e sindicais da época que, na defesa de seus cargos de direção, não se deram conta de estar capitaneando uma burocracia em vez de uma multidão de pessoas. Em outras palavras, o processo democrático era incipiente, mas assim não foi percebido, o que culminou em um regime militar autoritário.

Outro fator que caracterizou o golpe militar foi o apoio recebido dos Estados Unidos à ação dos militares, o que favoreceu a radicalização do regime, além de fornecer o suporte financeiro adequado ao desenvolvimento de grandes projetos (VIEIRA e FREITAS, 2003).

Os vinte longos anos de repressão não se desenharam dentro de um mesmo formato, passando por vicissitudes na economia e no próprio sistema repressivo. Até 1968, ocorreram duras ações coibitivas, amenizadas ao final deste período. A área econômica caracterizou-se pelo combate à inflação, queda acentuada do salário mínimo e por um crescimento relativo.

Na área política salientamos as fortes medidas implementadas contra os direitos civis e políticos, concretizadas por meio dos instrumentos legais da repressão, denominados Atos Institucionais – AI. Esses atos, conforme Carvalho (Idem) cassaram os direitos de líderes políticos, sindicais, intelectuais entre outros; forçaram a aposentadoria de funcionários públicos civis e militares; intervieram em sindicatos; fecharam os órgãos dirigentes do operariado, como o Comando Geral dos Trabalhadores - CGT, invadiram a União Nacional dos Estudantes - UNE, entre outras instituições; aboliram a eleição direta para presidente da República, criaram o Serviço Nacional de Informações - SNI, dissolveram os partidos políticos existentes, estabelecendo um sistema de bipartidarismo entre a Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido dos representantes situacionistas e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, representantes da oposição.

O primeiro governo militar foi mais brando que os dois que o sucederam. A fase mais dura da ditadura veio com os generais Costa e Silva (1967 a 1969) e Garrastazu Médici (1969 a 1974), de tal forma que, ao final de 1968, foi implantado o mais radical dos Atos Institucionais, o de número 5 – AI-5 – que estabeleceu o fechamento do Congresso, sendo este aberto somente quando era necessário referendar as determinações ditatoriais, colocando fora da apreciação judicial todos os atos que dele fossem derivados.

Os atos de arbitrariedades atingiram seu ponto culminante com o estabelecimento de uma nova Lei de Segurança Nacional - LSN e da censura prévia para os meios de comunicação. Houve**,** ainda**,** a criação, pelo Exército, de agências especiais de repressão denominadas Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna, os famigerados DOI-CODI.

A eliminação de direções estudantis e sindicais fez com que quase nada restasse dos movimentos que lideravam. A resistência ao governo militar foi organizada por alguns grupos de esquerda que, agindo clandestinamente, adotaram ações militares de guerrilha urbana e rural como forma de oposição. Estabeleceram, todavia, uma luta desigual com o governo ditatorial.

O crescimento econômico do período ficou conhecido como "milagre brasileiro" (1968-1973) e compreendeu projetos de desenvolvimento de grandes proporções, tais como usina de Itaipu, ponte Rio - Niterói, rodovia Transamazônica, usinas nucleares, entre outros. Este fato foi utilizado como estratégia pelo governo, pois, concomitantemente a atividades de repressão aos opositores do regime, contrapôs ao restante da população seus êxitos, o que foi contestado mais tarde por estudiosos que demonstraram que o "milagre" beneficiou de maneira diferenciada os variados setores populacionais, ocorrendo, na verdade, um aumento das desigualdades econômicas e sociais, conhecidas como visto no tópico anterior, como velha pobreza ou velha exclusão social.

Na área educacional, apesar dos militares terem incorporado nas reformas do ensino que propuseram alguns aspectos que já vinham sendo discutidos desde o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024, de 20/12/1961, Shiroma (2002, p. 33) aponta que foram os acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e agências internacionais que influenciaram as medidas adotadas durante o regime autoritário. Nas palavras da autora,

> Tratava-sede incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na "Carta de Punta del Leste" (1961) e no Plano Decenal para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID .

Nessa medida, a educação pautou-se em orientações estritamente econômicas de desenvolvimento, direcionando-se para a formação de capital humano, com claras evidências de que seu papel deveria estar voltado para o mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país, como bem atesta Shiroma (Idem).

A influência do economicismo no setor educacional concretizou-se no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) que estabelecia como objetivo da educação a solidificação das disposições de capital humano do país, com vistas à aceleração do desenvolvimento econômico. Diversas leis, decretos-leis e pareceres concernentes à educação foram implementados, com destaque para as leis nº 5.540/68, que reformou o ensino superior, e a nº5.692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus. A preocupação em se hegemonizar, levou o governo militar a instituir em todos os níveis escolares um ensino que divulgasse a ideologia do regime através das disciplinas "Ensino de Moral e Cívica", no primeiro e segundo graus, e "Estudos de Problemas Brasileiros", na universidade. Desta forma, a concepção de educação vinculada a essas medidas dizia respeito à modelagem do capital humano, voltada para o desenvolvimento político-econômico.

A Reforma Universitária correspondeu à demanda, principalmente da classe média, pelo ensino superior. Visava restringir a expansão desordenada desde nível de ensino, ao mesmo tempo em que deveria dotar as instituições dos meios necessários à sua qualificação e efetuar o controle da participação estudantil (VIEIRA e FREITAS, op. cit.). As medidas que mais se destacaram foram as referentes à estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrícula por disciplinas, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, entre outros mais.

No caso da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a intenção era conter a necessidade pela educação superior através da oferta do ensino profissionalizante que, supostamente, permitiria aos jovens ávidos por sua qualificação profissional, a acomodação com a formação do ensino médio, diminuindo-se, assim, as pressões por aquele nível de ensino. O que aconteceu, no entanto, foi a não concretização da profissionalização, existindo apenas nas escolas habilitações de "faz de conta", que não davam condições aos alunos de se

candidatarem a uma vaga no mercado de trabalho (SHIROMA, op.cit.). Em virtude desse quadro, a reforma é alterada por meio da Lei n. 7.044/82, que extinguiu a obrigatoriedade da oferta de habilitações pelas unidades escolares.

Outras ações do regime militar dizem respeito à atividade de planejamento como instrumento de governo e com características de centralização; a educação de jovens e adultos, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), além de outras medidas.

As manifestações populares do período, no entanto, foram trazendo à tona uma concepção centrada na capacidade ativa do *povo*, expressão proeminente à época e presente no discurso de diversos atores socialmente relevantes como a Igreja Católica e segmentos da intelectualidade acadêmica. Vários movimentos surgiram como forma de resistência ao regime militar, a partir de demandas do cotidiano, sendo as principais as que se voltaram para o custo de vida, saneamento básico, moradia e transportes.

A partir de 1974, de forma gradativa e pelas pressões que foram sendo sentidas pelo governo militar, outra concepção de democracia começa a tomar fôlego. Um dos momentos mais significativos desse processo ocorreu em 1978 quando foi revogado o AI-5, extinta a censura prévia e permitido o retorno dos primeiros exilados políticos.

Em suas análises, Carvalho (op.cit.) levanta algumas razões para tais acontecimentos, entre as quais a que se relaciona à crise do petróleo, ocorrida em 1973, que atingiu o Brasil de maneira contundente e comprometeu decisivamente o chamado "milagre econômico". Diante de tal conjuntura, a perspectiva de realizar a redemocratização em bases econômicas favoráveis era muito mais interessante do que processá-la em tempos de crise a custos muito mais elevados.

As eleições legislativas de 1974 deram evidências da abertura política que se processava com a ampliação dos quadros de oposição ao governo o qual chegou a manifestar reação a esse cenário, porém as condições para o retorno à democracia já estavam postas, não sendo mais possível voltar atrás.

No último governo militar, foi aprovada a lei de anistia e abolido o bipartidarismo, o que fez surgir novos partidos, destacando-se o Partido dos Trabalhadores -PT, por ter sido criado a partir de bases não tradicionais na política pois, até então**,** os partidos eram formados por políticos profissionais ou por influência do Poder Executivo. O PT deve seu surgimento a três grupos heterogêneos: aos militantes progressistas da Igreja Católica, aos sindicalistas que

procuravam renovar a prática sindical, principalmente os metalúrgicos de São Paulo, e a alguns intelectuais (CARVALHO, 2001, passim.).

Este novo formato nos permite constatar a possibilidade de participação direta de indivíduos historicamente tutelados tanto pelo clientelismo oligárquico**,** quanto pelo sindicalismo de fachada, muito comum na primeira metade dos anos 1960. Tal condição os retirou do papel de sujeitos passivos e os transformou em verdadeiros protagonistas.

Esta retomada de ações diretas e a renovação de outros movimentos de oposição são apontadas por esse autor como determinantes para a aceleração e reorientação do processo de abertura. Neste cenário, os movimentos sindicais, surgidos nos setores de bens de consumo duráveis e de bens de capital, se sobressaíram com ações grevistas que se tornaram históricas. A principal distinção entre esse movimento e o sindicalismo pré-golpe era o de ter se organizado a partir dos próprios operários e de ter procurado se manter independente do domínio do Estado, o que não aconteceu com as lideranças distanciadas e burocratizadas dos chamados pelegos em 1964.

Além dos partidos políticos e do sindicalismo, destacaram-se os movimentos populares. Esses segmentos sociais ganharam espaço em virtude de um panorama no qual as experiências guerrilheiras foram completamente dizimadas pela ação governista e em seu lugar surgiram outras organizações, civis e/ou religiosas, que mantinham relação direta com as chamadas bases populares.

Esse vínculo se constituiu em um dos principais diferenciais entre o movimento desenvolvido antes do golpe militar e os que se manifestaram posteriormente. De acordo com Carvalho (Idem) os primeiros atuavam a partir de decisões tomadas por um grupo que se reconhecia enquanto liderança, com raríssimos contatos com os segmentos que representavam ou estavam a serviço e os segundos privilegiavam a ação direta coletiva.

Esta postura de desprezar determinações tomadas por lideranças distanciadas e a visar o contato direto com a população, constituiu-se também em uma das principais características das inclinações assumidas por organizações sociais na década de 1980. Foi adotada, entre outros, pelos sindicatos, pelo PT e por entidades sociais urbanos.

Esses últimos haviam se expandido visivelmente desde o início do processo de reabertura política com direcionamento para problemas concretos do cotidiano. Alguns exemplos desse tipo de postura foram os de favelados e os de associações de moradores voltados para o asfaltamento de ruas, saneamento básico, transporte público, serviços de saúde e construção de escolas. Esses movimentos estimularam a formação da consciência de

ter direitos e o aprendizado para o exercício de atuação político-partidária (C.f. CARVALHO, 2001).

Ressaltamos ainda, durante o processo de resistência à ditadura militar, a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, da Associação Brasileira de Imprensa - ABI e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC que**,** em seus âmbitos de atuação, manifestaram sua oposição ao regime. A classe artística e a intelectualidade, apesar de não possuírem o mesmo nível de organização das instituições referidas acima, também enfrentaram os desmandos do governo.

O ápice da mobilização popular foi a "Campanha pelas Eleições Diretas Já", em 1984, considerada a maior mobilização popular da história nacional. Esta ação congregou todos os setores de oposição aqui já mencionados, e outros mais, como os esportistas. Apesar de não ter alcançado seu principal objetivo, precipitou o fim dos governos militares pela pressão exercida sobre o Colégio Eleitoral, que acabou escolhendo Tancredo Neves para Presidente da República.

A análise que fazemos dos governos militares e da atuação dos movimentos sociais neste processo está congruente com as impressões de Carvalho (2001) e Doimo (1995) e perpassa, em primeiro plano, pela supressão de direitos civis e políticos, ampliação e consolidação de direitos sociais que, contudo, não atingiram a sociedade plenamente, deixando de fora os setores mais empobrecidos.

No que se refere aos movimentos sociais, houve avanços na direção das reivindicações e da participação popular, estimulados também pelo grande crescimento das cidades. No entanto, foi o movimento das Diretas Já que, sem dúvida, promoveu um sentimento maior de inclusão e participação da população em um momento de intensa transformação do contexto nacional. O consenso encontrado nesta fase diz respeito à vontade política por mudança e pelo estabelecimento do estado de direito. Nas palavras de Vieira e Farias (2003, p.144).

> O retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. Como já observado, trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena.

O período que se delineou a partir desse cenário foi denominado de "Nova República". Nela, os movimentos sociais, vistos pelo regime anterior como subversivos, passaram a ter a possibilidade de existir, de não serem mais massacrados, embora continuassem à mercê da desmobilização infringida constantemente pelas diferentes esferas de governo.

Se, por uma perspectiva, foi possível a aquisição de direitos políticos nunca antes usufruídos, a promulgação, em 1988, da Constituição Federal mais democrática que o país já teve, denominada de Constituição Cidadã e a realização da primeira eleição direta para a presidência da República em 1989, por outra, boa parte dos anseios acalentados por toda a sociedade civil foi frustrada. Cano (1994) esclarece que a manutenção e o agravamento do conservadorismo e autoritarismo da sociedade brasileira, sobretudo de setores elitistas, que conduziram a transição política para a redemocratização de um modo a *"mudar para manter"* (grifo do autor), não permitiram o enfrentamento dos problemas econômicos, como o desemprego e das questões sociais, notadamente nas áreas da educação, saúde e saneamento.

Nesta direção, podemos afirmar que a "Nova República" trouxe, a princípio, uma atmosfera de entusiasmo, fortificada através das manifestações populares pelas eleições diretas. Contudo, as frustrações não demoraram a aparecer no governo de José Sarney, um antigo colaborador dos regimes autoritários. Cano (Idem) aponta**,** como as principais características da Nova República**,** a ambigüidade e a incoerência presentes na transição política, que acabou ocorrendo de forma conservadora, a partir do estabelecimento de alianças propensas aos interesses dos setores mais tradicionais da sociedade brasileira.

Infelizmente, a tão sonhada democracia nacional não aconteceu. Pelo menos da maneira como os diferentes segmentos da sociedade civil[8] haviam desejado. A crise econômica tornou-se aguda nesse período, velhas práticas de corrupção voltaram à cena e o descrédito com os políticos e partidos não tardou a acontecer, em especial com o próprio presidente Sarney que, apesar de ter atingido os mais baixos níveis de popularidade, impôs à população um mandato de cinco anos. Além disso, os problemas do cotidiano e os problemas sociais, como era plausível, não foram resolvidos de imediato.

Assim sendo, nas eleições diretas para presidente da República de 1989, ano em que o Brasil foi considerado o país mais desigual do mundo (CARVALHO, 2001, passim.), manifestou-se uma tendência nacional antiga de se ter uma figura carismática e redentora que resolveria todos os problemas vividos. Este estereótipo foi personificado no então candidato Fernando Collor (1990-1992), que se revestiu do papel de um campeão da moralidade e da renovação política do país.

---

[8] A concepção de sociedade civil aqui se apresenta fundamentada na perspectiva de Dagnino (2002, p. 13), que de forma bem criteriosa, a concebe enquanto um conjunto amplo de atuação de múltiplos sujeitos e setores sociais diversificados, com projetos políticos distintos em disputa, expressando visões diferenciadas, inclusive quanto aos rumos do processo de construção da democracia. Esse entendimento nos permite identificar a sociedade civil como uma agregação de espaços de convivência e debate, "cuja heterogeneidade se desvela com o avanço da disputa pela construção democrática e uma crescente diversificação de atores, interesses e posições políticas".

O que se viu, no entanto, foi um presidente despreparado, autoritário, messiânico**,** sem apoio político no Congresso e sem condições de governabilidade, como aponta Carvalho (Idem). A população brasileira foi às ruas pela primeira vez para pedir o *impeachment* do primeiro presidente eleito pelo voto direto e mais uma vez ficou evidente a força política da sociedade civil.

Ressaltamos que o mandato de Collor representou a aliança do governo brasileiro com instituições multilaterais como o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio - OMC e a Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe - CEPAL, cujo objetivo maior correspondia ao enquadramento do país aos ditames da chamada "nova ordem mundial".

Conhecida globalmente como neoliberalismo, esta perspectiva apresenta o mercado como a solução para a crise, divulga a cartilha da liberação comercial, das relações de trabalho, da subtração do *Welfare State* e do distanciamento do Estado (CANO, op.cit.). Atribui especial destaque às ações educacionais para a execução de políticas reformistas. Apesar de não ter efetivado todas as mudanças anunciadas, devido ao processo de impedimento que sofreu, o mandato de Collor veiculou expressões de impacto como "resgate da dívida social" e "guerra total ao desconhecimento", além de tomar medidas para a minimização do Estado, através de ações de privatização, orquestradas pelas forças do mercado, entendido como regulador das relações humanas.

Esse emaranhado de disposições descredenciou o estado e a sociedade civil da administração pública e implementou ações de livre iniciativa e de privatização generalizada. No aspecto educacional, a estratégia formulada correspondeu à reestruturação competitiva, introduzindo-se concepções de eqüidade, eficiência, qualidade e competitividade. Contudo, em termos práticos, caracterizou-se por um esvaziamento de conteúdo, com poucas ações concretas.

No governo seguinte, o de Itamar Franco (1992-1994), a educação passa a ser vista como eixo básico da estratégia social, com clara prioridade ao ensino fundamental, assim como a uma suposta valorização do professor, por meio do "Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica" que, entre outras medidas, estabelecia o compromisso de se fixar um Piso Salarial Profissional Nacional de R$ 300, 00, acordo esse ignorado pelo governo que o sucedeu.

Salientamos**,** ainda**,** a entrada no Senado Federal, em 1993, do projeto da LDBEN, em construção desde 1988, e que havia sido finalmente aprovado pela Câmara dos Deputados, após ampla discussão e significativa participação popular, principalmente através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, organizado em 1986. Para Oliveira (2000), esse Fórum buscava a preservação da atuação do Estado no que concerne aos direitos da maioria dos cidadãos e ao desvirtuamento de verbas públicas a ser evitado, em virtude de interesses particulares e não públicos.

A participação do Brasil na "Conferência de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia (1990), que culminou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também é um fato a se destacar, pois inaugurou a premissa de que o dever do Estado com o setor educacional é relativo, em virtude da tarefa de assegurá-lo ser de todos os setores da sociedade e de ter estabelecido, para os países signatários, a tarefa de elaborar planos decenais, o que foi introduzido pelo governo em questão, por intermédio da "Semana Nacional de Educação para Todos", realizada em maio de 1993 (PINTO, 2002). Por fim, ao vocabulário introduzido no governo anterior são incorporados outros termos, tais como padrões mínimos de qualidade, aperfeiçoamento da gestão, avaliação da educação básica, entre outros (SOUSA, 2004).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 - 1998 e 1999 - 2002), medidas neoliberais foram muito mais acirradas, realizando-se uma série de reformas como a administrativa, a fiscal e a educativa, que tem na avaliação o aspecto central e direcionamento para todas as políticas, tais como de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002). No documento-base para seu segundo mandato, intitulado "Avança Brasil" (1998), citado por Vieira e Farias (2003, p. 11), está explicitado como principal objetivo a "inclusão dos excluídos, quer como conseqüência do crescimento econômico, quer como utopia deliberadamente assumida pela sociedade, e possível de ser realizada no futuro próximo".

Na implementação de tais políticas educacionais, a qualidade da educação é vista de maneira estratégica, a fim de obter o aperfeiçoamento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. Diversas leis foram aprovadas neste período e trouxeram profundos impactos em áreas cruciais para o desenvolvimento da educação, tais como a Lei nº. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a Lei nº. 9424/1996, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado

em 2001. O entendimento geral desse governo foi o de que os recursos já existentes eram suficientes para se dar cabo das questões educacionais, restando somente otimizar sua utilização.

Apesar da aprovação de várias medidas legais, estas não corresponderam, em seus principais fundamentos, aos interesses da sociedade civil engajada no estabelecimento de uma educação acessível e de qualidade para toda população, em especial para as organizações constituintes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A LDBEN, por exemplo, expôs em seu texto final, segundo Pino (1998 apud OLIVEIRA, 2000), o resultado histórico possível diante do estabelecimento de um jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da conjuntura política brasileira.

O FUNDEF, apesar de abordar a questão da criação de um fundo público específico para o ensino e valorização, presente nas discussões educacionais desde 1994, através do Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica e da Qualidade do Ensino, proposto pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e instalado pelo Ministério da Educação - MEC, desconsiderou todos os avanços alcançados pelas articulações entre poder público e sociedade civil e colocou na ordem do dia o estabelecimento da municipalização do ensino fundamental como norma para o País.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação - PNE, além de não considerar as contribuições das organizações civis, o governo Fernando Henrique Cardoso conseguiu aprovar no Congresso Nacional um projeto que não deslindou os recursos financeiros que poderiam viabilizar as metas estabelecidas, o que comprometeu a qualidade educacional. Caracterizou-se, assim, como uma lei elaborada para não prosperar e dependente, deste modo, da mobilização popular para poder entrar em funcionamento.

Outro aspecto acentuado no governo citado e que salientamos aqui, diz respeito à alteração significativa da distribuição de competências entre os Municípios, Estados e União para fins de atendimento de serviços sociais. Essa determinação se alinha e se encontra subordinada aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, estabelecidos nas últimas décadas do século XX e que estão de acordo com as estratégias políticas e financeiras que os setores hegemônicos impuseram ao mundo (FIORI, 2001).

Esses reordenamentos suscitaram novos modelos para se definir e articular os poderes locais, nacionais e globais, com conseqüências significativas para os fundamentos societais e

às políticas sociais. Em diferentes áreas ocorreu a transferência total de serviços sociais à esfera municipal, sendo este o caso da educação.

De fato, a questão educacional nunca havia se mostrado tão fundamental ao poder central que, paradoxalmente, precisava deixar para o município, às escolas e até mesmo para os professore**s, a** intervenção das situações complexas presentes no processo de escolarização. A partir de 1995, configurou-se uma progressiva municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos, porém como decorrência de direcionamentos do poder central, que assumiu o princípio da descentralização como parâmetro norteador das políticas educativas. Este princípio foi proclamado como um instrumento de modernização gerencial da gestão pública o que, supostamente, aproximaria a realidade escolar da vivenciada em ambientes empresariais, considerados mais produtivos.

É certo a lógica da descentralização colocar-se atualmente a partir de um conjunto de argumentos que reforça a tese da revisão do papel do Estado, argumentos estes ancorados na elaboração de propostas de reorganização da administração pública no que diz respeito aos serviços tradicionalmente mantidos sob o controle central do aparelho estatal. Face a esse entendimento, temos observado nas últimas décadas, um expressivo movimento de redistribuição de funções para as diferentes esferas de poder, valorizando, ao menos teoricamente, as instâncias regionais e locais.

Nessa perspectiva, o tema e as práticas das diferentes modalidades de descentralização das políticas públicas adquirem importante expressão, enquanto princípio fundante da democratização da coisa pública. Esse entendimento está alinhado aos resultados do processo de transição política, a partir do adensamento do regime militar instalado em 1964 no Brasil, tendo colocado os conceitos de democracia e descentralização no centro das discussões políticas e acadêmicas, confirmando-os como valores indispensáveis à cristalização dos ideais de participação da sociedade na formulação e execução das políticas públicas, principalmente após a promulgação da CF de 1988, como bem situa Arretche (2000).

Essa tendência de associar a descentralização à partilha do poder decisório e à participação da sociedade civil na cena pública, tem suscitado questionamentos e embates de setores e entidades sociais, uma vez que os preceitos democratizantes que**,** teoricamente, fundamentariam a política descentralizadora, não conseguiram se consubstanciar por conta da própria forma como essa dinâmica foi se materializando.

Podemos dizer que o princípio da descentralização efetivou-se muito mais como prática desconcentradora, em que o local é visto como uma unidade administrativa a quem

cabe executar ações políticas elaboradas em âmbito federal. Neste panorama, nos informa Arretche (Idem), que entre 1997 e 2000, processou-se no país uma redistribuição das matrículas no nível fundamental de ensino. Segundo a autora, a matrícula total do setor público cresceu 6,7% no período, ao mesmo tempo em que as matrículas disponibilizadas pelos municípios aumentaram 34,5% e as matrículas estaduais obtiveram um crescimento negativo de – 12,4%.

Esses resultados indicam com clareza o deslocamento das matrículas até então oferecidas pelos governos estaduais para os governos municipais. Tais efeitos tornam-se mais relevantes quando consideramos que, em 1970, 16 milhões de alunos eram atendidos e em 2001 esse número saltou para 35 milhões, aproximando-se da universalização do seu acesso.

O crescimento quantitativo das oportunidades de ingresso à escola pública a contingentes de alunos das camadas populares suscitou, todavia, a precariedade da qualidade do ensino desenvolvido e, conseqüentemente, da inadequação das políticas educativas voltadas para equalização dos quadros de repetência, evasão e desempenho educacionais, que, comumente, se transformam em desigualdades e canais de exclusão social (ARRETCHE, Ibidem). Em outras palavras, tal contexto traduz as condições descritas por Martins (1997, passim.) quando se refere às políticas de inclusão, no caso ofertas de vagas, que não garantem a acessibilidade efetiva, ou seja, a permanência com sucesso na escola, excluindo em vez de incluir.

Deste modo**,** e a partir do ponto de vista de Arretche (op.cit., p.55), a prática descentralizadora implementada pelo governo FHC, se difere da perspectiva democrático-participativa que a entende como uma das possibilidades de ampliação do espaço público ao objetivar o estabelecimento de interações sociais substantivamente democráticas. Neste cenário, os dirigentes locais participam da formulação das políticas, não se limitando somente a executar as ações planejadas pelo poder central.

Esta visão, além de fortalecer o poder local, firma as bases de novas relações entre o estado e a sociedade, de tal modo que permita a abertura de canais por onde possam fluir as necessidades da população e a efetiva participação da sociedade em processos decisórios e ações de implementação. Por outro lado, várias das propostas apresentadas pelos segmentos constituintes da sociedade civil, foram apropriadas pelos governos burgueses no período pós-abertura política, mas tiveram suas características adaptadas ao projeto neoliberal que os sustentavam, o que resultou em práticas superficiais e muitas vezes inócuas. Esta é a situação de muitos conselhos escolares, de merenda escolar, de gestão do FUNDEF, entre outros.

A luta dos segmentos sociais, no entanto, não foi em vão. A partir de meados dos anos 1970 e, principalmente, na metade da década de 1980, diversas experiências de governos democráticos populares, em nível nacional e internacional, começaram a ser implantadas e articuladas a um projeto de contraposição à globalização hegemônica, sendo que um dos princípios se dirige à inclusão social.

Esses movimentos elaboraram e elaboram alternativas que se caracterizam como um tipo de globalização alternativa e contra-hegemônica, baseada na articulação entre lutas locais, nacionais e globais, conduzidas por movimentos sociais e organizações não-governamentais, unidos pela convicção de que um outro mundo é possível (SANTOS, 2005, p.09).

Esta possibilidade alternativa é vista por Manzini-Covre (2001, p. 164), em termos do nosso país, como um Brasil criativo**,** quase invisível**,** que deve ser tirado do estado latente em que se encontra para a superfície, para o visível. Segundo a autora, trata-se

> [...] de um Brasil que pulsa para além de todos os obstáculos, pois está no âmbito de pugna pela sobrevivência humana. Neste rumo, as ações instituintes podem vir a criar um rizoma que traga para a inclusão social mesmo aquelas pessoas que nem sabem que têm direitos a ter direitos.

O contraponto do Brasil criativo-quase invisível corresponde ao Brasil manifesto que se submete aos ditames mundiais do neoliberalismo da globalização dominante e da reestruturação produtiva, e que tem levado a uma cultura política incongruente com condições democráticas e participativas.

A propósito do termo globalização, Alves (2002) esclarece que ele denota, concomitantemente, o elevado grau de transnacionalização da economia capitalista, favorecida pela velocidade dos meios de transporte e pelo imediatismo dos meios de comunicação, com destaque para as preocupações econômicas sobre outros assuntos que freqüentemente fundamentam o ato de fazer política em fases históricas supostamente mais *ideológicas* (grifo do autor).

Por outro lado, Santos (1998, p. 26), a partir de seus estudos sobre os processos de globalização, afirma que estamos perante "um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo". Nesta direção é que nos alerta para o fato de não existir uma "entidade única" com esta denominação. Na verdade, se trata de algo plural que envolve múltiplas relações

sociais que, por sua vez, geram diferentes fenômenos de globalização, além de contradições e conflitos.

Desta forma, todo processo hegemônico gera um processo contra-hegemônico no cerne do qual são elaboradas formas econômicas, políticas e morais alternativas. Neste sentido, podemos conceituar a globalização contra-hegemônica como as lutas que tornam viável a "distribuição democrática da riqueza", uma distribuição pautada em direitos de cidadania, vividos de forma individual e coletiva, além de serem realizados em caráter transnacional (Id. 1998, p. 75).

No sentido de apresentar uma perspectiva que complementa essa conceituação, fazemos menção novamente a Manzini-Covre (op.cit.) em sua referência ao Brasil criativo-quase invisível que atinge o espaço municipal como viável também para sua existência, contribuindo**,** para isto**,** a atuação e criatividade da sociedade civil em lutas que ocorrem no cotidiano e se referem a uma "forma de obter direitos inventivamente".

Em nível internacional, mesmo apresentando muitas dificuldades concernentes aos interesses presentes nas relações entre os países, um sentido universalista de desenvolvimento comunitário para o mundo constituiu-se no elemento propulsor de realização das grandes conferências sociais da década de 1990 a respeito dos chamados temas globais. Essas conferências foram coordenadas pela Organização das Nações Unidas - ONU, que tem sido muito questionada quanto a sua capacidade de promover as relações entre países. Entretanto, é neste cenário de dúvidas sobre sua legitimidade que um fator específico de suas ações na atualidade ganhou relevância única, a saber: a Agenda Social.

Esta agenda constituiu um conjunto singular de atividades voltadas para a tentativa de enfocar problemas variados com uma abordagem integrada necessária considerando**,** para isto, segundo Alves (op.cit.), não somente as interligações causais existentes *entre* eles como também os impactos atingidos *sobre* eles por todos os agentes influentes.

De acordo com esse autor, a Agenda Social refere-se a ações normativas realizadas pela série de conferências mundiais, acrescida das atividades contínuas de acompanhamento da implementação das respectivas decisões (C.f., p. 28 e 29). Podemos dizer que a Agenda Social da ONU adquiriu uma dimensão muito maior do que as conferências realizadas em décadas anteriores, devido ao fato de que essas foram realizadas desvinculadas uma das outras, sem articulação entre as temáticas. De maneira diferente, as conferências dos anos 1990 exprimiram uma seqüência de proximidade temática temporal nunca vista.

Para efeito de nossa pesquisa, destacamos as seguintes conferências:

- **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**, realizada em Viena, em junho de 1993. Após longos debates e negociações, produziu a Declaração e Programa de Ação de Viena, documento único oficialmente organizado em duas partes, que foi adotada por todos os participantes, estando aí incluídos representantes de cada sistema econômico, político e cultural, com algumas interpretações específicas, mas sem reservas registradas. Outro ponto a destacar é que os direitos humanos tornaram-se uma referência fundamental para outros temas globais da Agenda Social da ONU.
- **Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social**, ocorrida em Copenhague, em março de 1995 e mais conhecida como Cúpula Social. Foi o primeiro encontro político de âmbito universal ocorrido entre governos para se posicionarem em favor de políticas que promovam o desenvolvimento social, de forma oposta à idéia do desenvolvimento pelo desenvolvimento.
- **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**, reunida em Beijing (Pequim), em setembro de 1995. Apresentou uma agenda muito extensa e altas expectativas com relação ao evento, devido ao nível de abrangência alcançado com conferências anteriores sobre a temática. Foram produzidos dois documentos essenciais: uma Plataforma de Ação, contendo 120 páginas, e uma Declaração mais concisa. O mote dos dois conteúdos se refere aos direitos da mulher.

Além dessas conferências, que são reconhecidas como oficialmente integrantes da Agenda Social da ONU, destacamos ainda outros encontros internacionais:

- **Conferência Mundial de Educação para Todos**, organizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que ratificou as idéias contidas na Declaração Universal de Direitos Humanos e que representa o consenso mundial sobre o papel da educação básica;
- **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**, realizada na Espanha, em 1994, na cidade de Salamanca, que produziu a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, importante documento que tem contribuído para a compreensão de uma adequada educação inclusiva.

No início deste século foi realizado o primeiro grande encontro internacional como elemento de ampliação do ciclo de conferências dos anos 1990: **a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, em Durban, na África do Sul, em agosto e setembro de 2001. Deste grande encontro foi elaborada a Declaração e Programa de Ação Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e

Intolerância Correlata, instrumento norteador para o desenvolvimento de políticas antidiscriminatórias.

Não faz parte dos objetivos desta pesquisa detalhar como ocorreram cada uma dessas conferências e nem avaliar os seus desdobramentos. Não obstante, todas elas evidenciam disposições para a superação das grandes contradições sociais dispostas na atualidade e acentuadas pelos efeitos da globalização hegemônica.

Neste contexto internacional, ressaltamos ainda o papel exercido pelo **Fórum Social Mundial – FSM** que, nas palavras de Santos (2005, p.09), "tornou-se a organização que melhor representa a globalização contra-hegemônica emergente". Segundo ele, a globalização hegemônica impõe novos conflitos e condições forçando a formulação de alternativas que enfrentem o modelo predominante imposto que subordina praticamente todos os aspectos da vida social à lei do valor. O desafio das forças contra-hegemônicas consiste exatamente em confrontar este modelo, sobretudo, em termos da ação coletiva e da estratégia política, como forma de orientar possíveis práticas emancipatórias.

Estas orientações se afinam com as indicações de Manzini-Covre (2001, passim) concernentes a novos olhares sobre a realidade, olhares esses lançados por atores que assumem um protagonismo a partir da atuação direta nas demandas e nos propósitos de construção de soluções novas para o bem-estar coletivo e individual. Esses olhares correspondem a uma forma inusitada de atuar, de fazer visíveis politicamente cidadãos potenciais, pertencentes à população mais excluída. Nisto consistiria a cidadania pedagógica, aquela voltada para a aprendizagem contínua e que demonstra a força da sociedade civil.

Em nível nacional e local tem sido possível identificar experiências inovadoras democrático-participativas que se inscrevem dentro desta perspectiva alternativa desde meados dos anos de 1970, ainda em plena ditadura militar. Lesbaupin (2000) cita como exemplos dessas experiências as cidades de Lages - SC, Boa Esperança - ES e Piracicaba - SP, no período de 1976 a 1982. Tais experiências inspiraram outras, já nos anos 1980, que inovaram com práticas oriundas de movimentos sociais, como os Conselhos Populares de Saúde da Zona Leste de São Paulo, a Assembléia do Povo de Campinas - SP e as diversas experiências de Orçamento Participativo – OP , destacando-se as desenvolvidas na cidade de Porto Alegre - RS **,** durante diferentes gestões do PT.

Podemos ressaltar que muitas dessas experiências apresentam propostas de políticas sociais municipais ligadas a governos progressistas, atingindo resultados decorrentes de processos de participação efetiva da população criativa**,** quase invisível.

Felizmente, o número de experiências dentro desta visão aumentou na década de 1990, com destaque para as políticas educacionais implantadas, merecendo um olhar mais detalhado a que ocorreu na capital paulista na gestão da prefeita Luiza Erundina- Escola Popular (1989-1992); a Escola Plural, desenvolvida em Belo Horizonte, a partir de 1995, a Escola Candanga, de Brasília, a Escola Cidadã, a Escola Inclusiva, de Santo André - SP e a Escola Cabana (1997-2004), de Belém - PA.

No tópico seguinte abordaremos algumas ações desenvolvidas durante a execução dessas gestões, salientando que o projeto Escola Cabana, objeto de estudo deste trabalho, merecerá um capítulo específico, apresentado mais à frente.

1.2.1. Experiências de Inovações Municipais

Escola Popular: A gestão da prefeita Luiza Erundina apresentou como principal diferencial da política educacional desenvolvida na capital paulista a tomada de decisão coletiva das quatro diretrizes que orientaram a Secretaria Municipal de Educação naquele governo, a saber: 1) democratização da gestão; 2) democratização do acesso escolar à criança, ao jovem e ao adulto ao ensino municipal; 3) busca e melhoria da qualidade de ensino**;** e 4) implementação de programas especiais de educação de jovens e adultos. Essas diretrizes foram tão importantes que se tornaram referência em outras gestões de governos democrático-populares.

Escola Plural: a experiência da cidade de Belo Horizonte destacou-se no cenário nacional através do processo coletivo e múltiplo que apresentou. Sua grande finalidade era a busca na qualificação do atendimento nas escolas públicas. Foi gerada a partir de experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Nelas foram conduzidas novas formas de construir o processo ensino-aprendizagem, considerando para isto as fases de desenvolvimento pelas quais o ser humano passa. Os eixos norteadores de sua proposta correspondem à reorganização dos tempos e espaços escolares, pensada em função de seus alunos. Com a realização de várias reuniões, seminários, encontros e debates com todos os setores da comunidade escolar, estabeleceu-se, de maneira plural, como suas características mais relevantes a garantia do direito de acesso e permanência na escola; gestão democrática; inversão de prioridades; melhoria das condições materiais da

escola; modernização administrativa; nova abordagem para a educação infantil; transparência das ações, qualidade social da escola e valorização do profissional da rede municipal.

Escola Candanga: quando se faz menção à experiência de governo popular no Distrito Federal, sem dúvida, a primeira referência a que se alude é o Programa "Bolsa-Escola", voltada para o atendimento de crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 14 anos em situação de risco, cujas famílias não possuíam condições mínimas para garantir o seu bem-estar. Nestas condições, repassava um valor (bolsa) aos pais, através da qual garantia o acesso à educação e cultura aos educandos. Recebia, em contrapartida, a freqüência escolar de no mínimo 90%, caso contrário, os beneficiários poderiam ser desligados do Programa. Oferecia educação e chances de desenvolvimento para toda a família e para a comunidade.

Escola Cidadã: essa experiência se desenvolveu desde o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores, em Porto Alegre, quando foi eleito prefeito da cidade o bancário Olívio Dutra (1989-1992). Pautada nos princípios da inclusão social e da práxis pedagógica, buscou superar a repetência e propiciar a permanência dos alunos nas escolas. Entre as primeiras ações desenvolvidas, realizou ações que objetivavam recuperar a qualidade de ensino perdida, a dignidade do profissional e uma nova relação entre pais, alunos, professores, funcionários e governo, a fim de que fosse superada a crise no ensino público na capital gaúcha. Além dos princípios citados, implementou algumas diretrizes, tais como: aprendizagem para todos, democratização da gestão, acesso à escola e ao conhecimento independente da idade, cor, sexo ou condição social. Destacamos a aplicação do Orçamento Participativo (OP), como uma medida envolvendo toda a cidade, que possibilitou à população decidir efetivamente sobre as prioridades orçamentárias e a vivenciar uma das formas mais efetivas de educação para a cidadania.

Escola Inclusiva: a experiência educacional desenvolvida no município de Santo André - SP, a partir da gestão do prefeito Celso Daniel (1997-2000) apresentou**,** como metas**,** a inclusão de crianças, jovens e adultos, independente de suas diferenças, no espaço escolar e a construção de uma nova qualidade que resultasse na possibilidade concreta dos alunos de aprender a aprender, tendo como ponto de referência permanente as características de cada um (DANIEL, 1997). Além desses princípios, estabeleceu**,** entre suas ações, a construção da gestão democrática e a implantação de um processo sistemático e permanente de avaliação.

Cada uma dessas experiências estimula e**,** ao mesmo tempo**,** solidifica a esperança no desenvolvimento de novas alternativas à globalização dominante, além de dar visibilidade a

espaços públicos com múltiplas dimensões. A própria compreensão da noção de espaço público suscita atuações da sociedade civil e do poder público marcadas por diferentes formatos de lutas no processo de conquista e garantia de direitos. Tais espaços criados, sobretudo, pela ação de movimentos sociais diferenciados e por governos comprometidos com as classes menos privilegiadas, têm transformado as formas de elaborar e fazer política pública.

Em seguida, exporemos algumas noções sobre espaços públicos, as diversas configurações que podem receber em experiências locais e globais e os desdobramentos que geram para a democracia participativa.

1.3. Espaços Públicos Participativos: noções referenciais e experiências democráticas.

Os fatores abordados nas seções anteriores nos permitem traçar um percurso abrangendo concepções e lugares que têm sido utilizados como alternativas para a construção de políticas sociais de referência. No entanto, para que possam ser bem compreendidos, é necessária a apresentação de algumas noções sobre espaço público que balizam experiências inovadoras desenvolvidas, sobretudo, nas esferas de governo estadual e municipal. Vamos, primeiramente, apresentar algumas apreciações a partir do que já foi exposto.

Uma primeira afirmação que podemos fazer é a de que o processo de redemocratização do Brasil transformou-se em cenário para o encontro entre o poder público e organizações sociais, sendo este momento considerado por muitos autores como o nascimento efetivo da sociedade civil no país (DAGNINO, 2002).

Apesar desse processo não ter se delineado no tempo e da maneira desejada, especialmente pelos movimentos sociais, concordamos com Oliveira (2000) quando afirma que, na história brasileira, as transformações sociais e políticas são lentas. Além disso, não se experimentam rupturas súbitas sociais, culturais, econômicas e institucionais, pois o novo acaba sendo conquistado somente por meio de muito esforço coletivo e a partir do compromisso de diversos setores sociais que apresentam uma nova prática política, e estimulam a participação de extensas camadas da população.

Outro fator que destacamos é que, apesar da aproximação entre estado e sociedade civil, durante o período de reabertura política, a configuração participativa e de esforço coletivo desta última, mostrou uma organização essencialmente unificada na luta contra o autoritarismo, assumindo uma postura de oposição ao Poder Público, que foi fundamental no

processo duradouro de transição democrática, o que ficou conhecido como "de costas para o Estado" (SCHERER – WARREN, 1999).

Esta situação, no entanto, se modificou após o término da ditadura e com a conquista, via eleições diretas para o Poder Executivo municipal e estadual por gestões desenvolvidas, principalmente, pelos partidos de esquerda, já referenciadas em outra seção deste trabalho. Esse fato ocorreu em virtude de ter se tornado evidente a existência de diferentes interesses políticos dos movimentos sociais antes unificados.

Uma terceira afirmação diz respeito à conquista de direitos humanos, discutidos desde o século XVIII, porém pouco consolidados, sobretudo em países como o Brasil, em que a cronologia e a lógica seqüencial da constituição de direitos humanos, descrita por Marshall,[9] ocorreu de forma invertida. Além disso, o grau de promoção e garantia de tais direitos, em nosso país, assim como em outros contextos nacionais, comumente depende "dos jogos de forças sociais, da capacidade de pressão, mobilização da sociedade e de suas organizações, enfim, da solidez sociocultural e institucional da democracia em cada país" (SANTOS, 2006, p. 38).

Segundo esse autor, é possível classificar os direitos em um dos grandes grupos. De um lado estão os direitos civis e políticos, que apresentam como principal característica a "exibilidade imediata" [10], predominante na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e prioritária nos países capitalistas de regime liberal-democrático. De outro, estão os direitos humanos, os econômicos, sociais e culturais que, durante a Guerra Fria, foram priorizados pelos países socialistas e aparecem de forma restrita na Declaração de 1948.

Em 1966, a partir do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o segundo bloco de direitos, citado acima, foi incorporado pela Organização das Nações Unidas - ONU, com um nível jurídico diferente dos direitos civis e políticos. Esses direitos foram considerados através de uma fórmula política de realização progressiva, ou seja, sua aplicação e adoção não possuem caráter imediato, por exigirem transformações sociais prévias podendo, assim, serem adiados.

Diante disso, Santos (Ibid., p. 39) declara que

> [...] Os governos da maioria dos países adotam políticas seletivas, dando prioridade e promovendo alguns direitos e postergando outros para um

[9] Conforme Carvalho (2001), T.A. Marshall desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, a partir de seu desdobramento em direitos civis, políticos e sociais.

[10] Por "exibilidade imediata" entende-se os direitos que podem ser exigidos em um tribunal, ou seja, os direitos que o Estado têm obrigação jurídica de efetivar (SANTOS, 2006, p. 38).

> futuro nunca definido. Tal situação explicita o caráter histórico dos direitos humanos, evidenciando sua dinâmica com conflitos de poder e os vínculos sociais e políticos a partir dos quais eles são construídos.

Nesta perspectiva é que localizamos a construção da cidadania[11] no Brasil. Como vimos anteriormente, os direitos, de modo geral, foram implantados como concessões paternalistas ofertadas pelos setores dominantes ao restante da população (Cf. SANTOS, 2006, p. 40). Um exemplo dessa afirmação foi o retrocesso à construção da democracia e dos direitos humanos imposto pela ditadura militar instalada em 1964.

Contudo, foi durante esse regime autoritário e no período de redemocratização formal do Brasil que diversas organizações políticas e movimentos sociais contribuíram para a construção de experiências significativas para os desafios que se seguiram aos períodos referidos, visando aos direitos humanos, em especial no campo da educação. Destacamos a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou várias reivindicações antigas relativas aos direitos humanos. Infelizmente, muitas dessas conquistas foram subtraídas durante anos de 1990, devido à predominância de governos, nas mais diferentes esferas públicas, que se assentavam em interesses exclusivamente capitalistas.

Ressaltamos que, no entanto, a década de 1990 vivenciou não só governos elitistas, mas também formas de inclusão política, econômica, cultural e social desenvolvidas por meio de experiências democrático-participativas. Neste início de milênio, presenciamos, no campo da sociedade civil, movimentos que, numa rede de articulações e mobilizações, fazem pressão sobre as diferentes esferas do poder público e na própria sociedade com o intuito de promover os direitos humanos, principalmente os direcionados ao meio rural, as relações étnico-raciais, de gênero, diversidade sexual, cultural, às questões sócio-ambientais, aos indígenas, entre outros.

Esses movimentos se evidenciaram fundamentais para a efetivação dos direitos humanos, sendo importante, porém perceberem que fazem parte de um contexto mais amplo onde reivindicações isoladas, podem levar ao enfraquecimento não-somente de seus objetivos, mas de lutas por transformações sociais mais amplas. No Brasil, na última década, algumas

---

[11] A concepção de cidadania que nos fundamenta aqui é a elaborada por Sorj (2004, p. 22) que a conceitua como sendo "a expressão de uma construção coletiva que organiza as relações entre os sujeitos sociais, que se formam no próprio processo de definição de quem é, e quem não é, membro pleno de uma determinada sociedade politicamente organizada". No entanto, o autor lembra que o termo carrega uma dupla referência: a primeira possui um caráter empírico e diz respeito à forma como se concretiza em cada contexto histórico e social; a segunda apresenta teor normativo e concerne ao ideal de cidadania, explicitada, de modo geral, nas constituições e é associada a sentimentos, expectativas e valores, mais ou menos difusos, dos agentes sociais.

ações estatais foram postas em prática visando a garantia da defesa e promoção de uma cultura dos direitos humanos, o que nos leva a crer que as pressões dos movimentos sociais têm alcançado seus objetivos. Durante esse tempo foram publicados dois Programas de Direitos Humanos (1998 e 2002) e um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com uma primeira versão em 2003 e, após ser revisto, uma nova publicação em 2006. Salientamos, ainda, a existência, em nível federal, de uma Secretaria de Direitos Humanos, atuando com as mesmas condições de um ministério e responsável pelo desenvolvimento de políticas públicas na área.

Nesta direção, as reflexões apresentadas por Telles (2006, p. 91)**,** sobre a noção do "direito a ter direitos"**,** permitem vislumbrar a possibilidade de a cidadania ter raízes nas práticas sociais, expondo uma concepção de direitos como "práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam [...]". Essa autora destaca, ainda, o papel dos atores sociais quando se apresentam no contexto político como sujeitos donos de uma palavra que cobra seu reconhecimento. Ela se refere a

> [...] sujeitos falantes [...] que se pronunciam sobre questões que lhes dizem respeito, que exigem a partilha na deliberação de políticas que afetam suas vidas e que trazem para a cena pública o que antes estava silenciado, ou então fixado na ordem do não pertinente para a deliberação política (Ibid., p.180).

Scherer-Warren (1999, passim.) afina-se com as afirmações de Telles (op.cit.) e as complementa com a declaração de que a história da cidadania é a história de sua conquista e, de forma especial, nesta parte do mundo, de conquista de cidadania para todos.

Esses aspectos, acima de tudo, envolveriam uma cultura democrática acessível à existência de conflitos legítimos e da variedade de valores e interesses entendidos como direitos. Tal processo implicou a construção de espaços públicos democráticos possíveis às manifestações das diferenças e o exercício de negociações balizadas em interlocuções com diversos atores sociais.

As reflexões de Dagnino (2002) acerca da experiência de construções dos diferentes espaços públicos, evidenciam concordâncias com a percepção de Scherer-Warren (op.cit.) quanto ao caráter não linear, contraditório e fragmentado que configura os mesmos. Porém, tais autoras não deixam de reconhecer essas esferas como importantes para o fortalecimento

da sociedade civil e da democracia. Neto (2006, p. 77) por sua vez, define o espaço público como:

> [...] realidade resultante de inúmeros embates da sociedade civil, pela conquista de um instrumento jurídico de influência sobre a atividade pública, fundado na participação popular. Ultrapassa o formalismo institucional e a estreiteza das conjunturas políticas e dos aparelhos de políticas populistas, para incidir na formalização e nas práticas dos direitos de cidadania. Analisado no amplo movimento das relações sociais estabelece as prioridades das políticas sociais, dentro dos limites reais das correlações de forças da sociedade.

Esta definição permite perceber o papel da participação popular na concretização dos direitos de cidadania, considerando as correlações existentes na sociedade. Assim sendo, sujeitos tradicionalmente expulsos de processos decisórios – excluídos, empobrecidos, miseráveis e pobres - tornam-se protagonistas de sua história, na medida em que é possível buscar caminhos de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento de mudanças essenciais.

Outro aspecto que ressaltamos é o potencial verificado em espaços públicos para retratar conflitos e possibilitar as suas manifestações. Ele incita o Estado e a sociedade à defesa dos interesses sociais. Transforma-se, ainda segundo esse autor, no cenário de visibilidade das lutas de classes e das diferenças de gênero, idade e raça. O diálogo que freqüentemente se estabelece é permanente e tenso, delimitando canais de comunicação, participação e negociação, o que provoca a exposição das forças sociais democráticas envolvidas.

Os agentes que constituem espaços públicos democratizados, portanto, permite o processo de aquisição da cidadania e a ruptura com as práticas e concepções assistencialistas, clientelistas e paternalistas, recorrentes na esfera pública brasileira. Os embates que são travados nesses espaços suscitam uma "concepção criadora de um imaginário de luta e conquista que recupera o sentido da coisa pública" (Id., 2006, p.84).

A perspectiva do conflito e da heterogeneidade presente em espaços públicos é corroborada por Costa (2002) **,** quando declara que mesmo no interior da sociedade civil vem à tona conflitos e divergências que negam a existência de um campo homogêneo de interações desinteressadas. Na verdade, o conjunto diversificado de demandas de diferentes atores, como é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa - mulheres, negros, homossexuais e PNEEs – nem sempre são compatíveis.

Este autor chama atenção para os diferentes formatos de relações assumidos por governos municipais e estaduais com organizações e movimentos sociais. Segundo ele, se em

alguns casos é possível perceber a autonomia da sociedade civil no que tange à influência do Estado, em outros, o atrelamento de organizações e setores sociais aos direcionamentos estatais é evidente, confirmando mais uma vez a heterogeneidade de perspectivas e atuações.

Outro fator a se destacar é a efetivação de experiências políticas locais, em que a concretização dos direitos de cidadania concentra-se não só nos direitos humanos e na inclusão, mas também na diminuição da desigualdade social e na democratização do poder. A expectativa verificada nessas experiências tem sido a de reduzir ou mesmo eliminar por completo as práticas conservadoras de manipulação, favoritismo e clientelismo, recorrentes nas coisas públicas.

Desta forma, ao considerarmos a dinâmica desses espaços é de fundamental importância que os movimentos e organizações sociais sejam envolvidos pelo papel de protagonistas, sujeitos coletivos, assim como partidos políticos, sindicatos, classes, a sociedade de modo geral e o próprio Estado, uma vez que as relações de força ocorrem em um âmbito complexo e múltiplo.

Ao focalizarmos as formas de lutas pela construção de espaços democráticos, nos reportamos mais uma vez ao trabalho de Scherer-Warren (1999) quando atesta que, nas últimas décadas, em termos de América Latina e, especificamente, de Brasil, têm se verificado inúmeras formas de lutas por uma cidadania participativa, chamando a atenção para dois momentos especiais que dizem respeito aos regimes militares, com a predominância de lutas de libertação, contra práticas autoritárias, restrições políticas, pela anistia, liberdade de expressão, transformação do regime político e, após o término dos regimes ditatoriais, com embates pela democratização fundada na justiça social e na defesa de variados direitos e de uma proposta de desenvolvimento que supere a exclusão social.

De fato, são visíveis as experiências registradas, principalmente em nível municipal, de democratização dos espaços públicos, a partir da participação cidadã de sujeitos que, historicamente, ainda não haviam sido configurados de tal forma. Para esse cenário, tem sido fundamental a contribuição de redes interpessoais e interorganizacionais que fecundam, difundem e consolidam novos valores.

Algumas idéias presentes, segundo Scherer-Warren (Idem), nesses valores são: **a ética na política** – considerando a moralização do espaço público-; **a democratização da esfera pública** – pelo repensar das relações entre o privado, o estatal e o público, garantindo uma participação pela pluralidade, onde estejam presentes a diversidade cultural com as subjetividades relacionadas à etnia, ao gênero, às diferenças etc. -; **a superação da exclusão social econômica e cultural** – reformulando as prioridades das políticas públicas no que

concerne à pobreza, à injustiça social, à discriminação de minorias sociais-; **a solidariedade** – pautando-se pelo princípio de responsabilidade, tanto individual quanto coletiva, o que implica em práticas cooperativas e de complementaridade na ação coletiva.

Da mesma maneira, na discussão sobre a exclusão social, não se pode crer que a construção de uma sociedade com espaços mais democráticos ocorra de forma linear, sem tensões e conflitos de oposição e sem dificuldades no caminho que leve à inovação. No entanto, sua importância concentra-se na possibilidade de abertura ao pluralismo, com um campo político propenso à articulação de forças sociais múltiplas, levando à constituição de redes, parcerias no espaço público.

Essas redes e parcerias envolvem a atuação de atores diversos, pertencentes a movimentos, ONGs, associações civis, entre outras organizações e segmentos sociais, sendo que a maioria das redes direciona-se para a consecução de metas e projetos e as parcerias para fins de complementaridade de esforços, pela cooperação e solidariedade na execução de programas sociais.

Nas análises de Scherer-Warren (Ibid.) fica evidente que é a articulação entre as duas perspectivas comentadas – defesa e respeito às identidades culturais e diversidades de segmentos sociais perante o compromisso com uma ética e moral voltada para a esfera pública - que possibilita ações cidadãs inovadoras visando à concretização de políticas sociais. Se, por um lado, existe a possibilidade de fragmentação social a partir de identidades específicas e da legitimidade das diferenças, por outro, a concentração em volta de princípios comuns tem oportunizado a diferentes atores sociais interligarem-se por meio de redes e/ou parcerias no sentido da viabilização de variadas políticas públicas sociais.

Entretanto, a reflexão sobre a (re) construção da participação cidadã de setores sociais não pode acontecer dentro de um viés ingênuo e apressado, pois muitas variações são percebidas quanto aos propósitos, concepções e práticas desenvolvidas em propostas ditas alternativas. Vale lembrar que os principais projetos públicos em atuação, não aparecem de forma original, única nos contextos históricos, mas de maneira contraditória e descontínua.

Nesta direção, a investigação da constituição de espaços públicos deve ser cuidadosamente analisada, pois freqüentemente, é manipulada e utilizada somente na perspectiva de se repassar para a sociedade civil a responsabilidade pela execução dos poucos recursos destinados à implementação das políticas sociais, mantendo centralizado o poder de decisão quanto aos aspectos fundamentais que as orientam. Esse quadro envolve a forma de atuar do governo, pois, de acordo com a cultura política assumida, o poder público pode se

orientar por práticas políticas conservadoras, ao mesmo tempo em que a sociedade civil ainda se apresenta de maneira pouco organizada.

Apesar desses contextos, os espaços de participação cidadã têm se multiplicado nos últimos anos, principalmente em governos locais conduzidos por partidos políticos de esquerda, mas também em governos mais centralizados, constituindo-se o ponto de divergência **,**entre tais práticas **,**a maneira de elaborar e implementar as políticas públicas.

Segundo Scherer-Warren (1999, passim.), os principais espaços para a participação dos sujeitos sociais no processo de formulação e execução de políticas sociais têm sido os seguintes:

- **Canais Institucionais:** envolvem diversos espaços para a constituição de parcerias entre esfera estatal e civil, englobando tarefas de planejamento e fiscalização na aplicação de recursos sociais. Alguns exemplos são os conselhos setoriais de educação, saúde, transporte etc., fóruns intersetoriais, como o orçamento participativo, plano diretor, entre outros; coordenadorias específicas, como de mulheres, idosos, deficientes etc.; programas de serviço, como mutirões em várias áreas da vida cotidiana.
- **Campanhas emergenciais**: diz respeito a parcerias entre a sociedade civil, o Estado e o mercado, ressaltando-se a atuação voluntária de múltiplos sujeitos sociais, como a que foi deflagrada com o "Natal sem Fome".
- **Ações sociais voluntárias locais**: direcionadas ao enfrentamento de carências, discriminações ou à efetivação de programas educativos entre populações-alvo delimitadas. ONGs, entidades filantrópicas, religiosas e cidadãos voluntários fazem parte dessas ações.
- **Fóruns**: resultam em reflexões e propostas à formulação de políticas sociais e públicas. Podem apresentar um caráter mais permanente ou provisório, tais como seminários estratégico-alternativos, conferenciais, entre outros. Participam desses espaços múltiplos atores sociais membros de ONGs, associações locais, movimentos específicos, sindicatos, partidos, universidades, igrejas, cidadãos individuais.

Além dos espaços identificados por Scherer-Warren, acrescentamos as manifestações e passeatas organizadas por vários segmentos nas ruas das grandes cidades e capitais, como expressões de espaços participativos, além das marchas produzidas pelo Movimento dos Sem Terra – MST, do Grito dos Excluídos, da luta pela educação pública, que consolidam novos modos de fazer política.

No cenário educacional, os conselhos em educação, as audiências públicas, as eleições diretas para diretores de escolas, a realização de conferências, congressos e encontros são algumas demonstrações de como espaços públicos inventivos podem fazer parte da democratização desse contexto. No entanto, esses espaços não são estanques. Eles se configuram de acordo com as relações, tensionamentos e conflitos resultantes das formas de participação dos diferentes atores envolvidos, que influenciam e são influenciadas pelas políticas públicas desenvolvidas.

Na próxima seção abordaremos a relação entre tais políticas e a maneira como ocorre a participação, principalmente de segmentos populares, e as implicações dessa relação.

1.4. Políticas públicas e participação popular

A construção de espaços públicos democráticos como os referidos acima, tem implicado na formação de uma participação popular e cidadã**,** que possibilita a defesa de identidades próprias referentes ao gênero, etnia, idade, religião, região e cultura, entre outros aspectos mais.

Entretanto, gostaríamos de abordar a compreensão e importância da participação popular à visibilização do Brasil criativo e à caracterização peculiar que assume no espaço educacional. Para isto, as reflexões de Santos (2003), Lima (2003) e Arroyo (1999), orientarão nosso percurso discursivo.

Na exploração desse veio, Santos (Ibid., p.53) considera relevante o papel que os movimentos sociais ocuparam em diversos flancos da luta pela democratização através de enfrentamentos pela ampliação do espaço político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e pela inserção na política de atores sociais excluídos. Tais sujeitos colocaram em foco a possibilidade de mudanças nas relações de gênero, raça, etnia, religiosidade e de uma série de diversidades, o que provocou o debate de uma "nova gramática social" [12] e de uma nova forma de relação entre Estado e Sociedade Civil. O objetivo maior em questão é a constituição de um ideal participativo e inclusivo.

Deste modo, concordamos com o autor quanto à possibilidade de inovar a partir da experiência da participação ampliada, sobretudo em nível local, de atores sociais de diferentes perfis em processos de tomada de decisão, assim como entendemos que esses processos

[12] Segundo Santos (1998) a construção de uma gramática societária direcionada para mudanças das relações de gênero, de raça, de etnia e a apropriação privada dos recursos públicos provocou a reflexão sobre a necessidade de uma nova gramática societária e uma nova forma de relação entre Estado e sociedade.

envolvem a inclusão de temáticas não priorizadas, tais como a garantia de cidadania aos homossexuais, em tempos anteriores, por sistemas políticos.

Contudo, vale destacar que essas inovações não foram aceitas com tranqüilidade por setores elitistas nos lugares em que foram implantadas, exatamente porque contestaram interesses e concepções hegemônicas. Em alguns casos, a forma de contraposição utilizada por tais setores consiste na cooptação, descaracterização ou integração de diversas propostas elaboradas por vias contra-hegemônicas.

Os trabalhos de Santos (Idem) apresentam ainda um aspecto ao mesmo tempo interessante e ousado. Trata-se da perspectiva de que o Estado pode se constituir em um novíssimo movimento social, no sentido que deve se transformar em um local de experimentação distributiva e cultural. O caráter inovador está na originalidade das novas formas de experimentação institucional, nas quais podem estar contidos os potenciais renovadores ainda existentes no mundo contemporâneo.

Acreditamos que tal perspectiva pontuou a gestão do chamado "Governo do Povo", considerando para isto as diversas ações voltadas para a interação com a sociedade civil, em particular com segmentos sociais que abordam questões multiculturais, já citadas aqui.

Se, por um lado, Santos nos fornece uma visão mais abrangente sobre o papel da participação popular no desenvolvimento de políticas públicas, a abordagem de Lima (2003) sobre a temática concentra-se no âmbito escolar. Ele afirma que na educação e na escola a participação tornou-se um princípio democrático consagrado, no aspecto político, ao mais alto grau normativo (Ibid). Seu estudo se justifica pelo "vínculo a um projeto político democrático, a afirmação de certos poderes e como fator de intervenção nas instâncias de decisão política e organizacional, fatores esses quer de conflitos, quer de consensos negociados" (Id. 2003, p.71).

Ao explicar tal fato, o autor se reporta à experiência de Portugal, traçando um percurso das configurações que a participação foi assumindo após transformações significativas no seu sistema escolar. Declara que ela foi experienciada pela transição de uma participação espontânea para uma participação cada vez mais organizada. De modo geral, no contexto escolar, o percurso observado caminha do domínio da reivindicação para o da consagração e sucessivamente para o da regulamentação; do trajeto de um direito reclamado para um direito instituído (Cf. LIMA, 2003).

Salientamos a necessidade que ele aponta, na participação organizada, da criação de estruturas e de órgãos em que esse formato se concretiza, o que configuraria uma situação democrática. Utiliza, como exemplo, a atuação de professores e alunos na organização e

administração da dinâmica de ensino. No caso do Brasil, podemos referir a constituição de diferentes conselhos no interior da escola**,** a fim de efetivar a participação de diversos segmentos não só de dentro como do entorno das unidades escolares. Destaca-se, nesse contexto, o Conselho Escolar, cuja composição está mais de acordo com uma participação conquistada.

A partir da conceituação de que participar "é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada ou imposta". (LIMA, Ibid., p.70). Esse autor nos ajuda a perceber a participação como um fenômeno social e político e não como uma instância autônoma e atemporal.

Outro fator importante posto em tela é o que se reporta à distinção entre participação em processos de decisão, execução e governo e os chamados mínimos de participação, que concernem a atuações impostas, na qual se deve "tomar parte ou ser parte, mais do que participar ou ser participante" (Id., 2003, p.71). Algumas experiências tradicionais de clientelismo se inscrevem dentro desta perspectiva. Mesmo no campo da esquerda, onde se espera processos democráticos mais participativos, ocorrem situações de imposição quanto à forma de efetivá-la tanto por elementos do Estado quanto da Sociedade Civil.

Ao fazer parte do plano das orientações enquanto direito, garantia e acompanhando ações governamentais, a participação está submetida a regulamentações legais, bem como ao ponto de vista dos atores que, provavelmente, podem sofrer a influência de interesses e estratégias balizadas em outros tipos de normas.

A contribuição de Lima (Idem) também se faz presente por meio do estabelecimento de quatro critérios que classificam a *participação praticada*, a saber: 1) democraticidade; 2) regulamentação; 3) envolvimento e; 4) orientação. De maneira sucinta, esclareceremos do que trata cada um desses critérios.

1) Democraticidade: refere-se a uma forma de limitar determinados tipos de poder e de superar determinadas formas de governo, com o intuito de garantir a manifestação de variados interesses e projetos com movimentação em uma organização específica e a sua disputa democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões. Pode assumir formas de intervenção direta ou indireta.

1.a) Participação direta: dispensa a mediação e a representação de interesses no processo de tomada de decisões.

1.b) Participação indireta: forma de participação mediatizada, executada através de representantes, os quais podem ser eleitos por diferentes formas e balizados em diferentes critérios.

2) Regulamentação: é um requisito organizacional necessário à legitimação da participação e recurso protetor dos atores quanto à possibilidade de assumir determinadas formas de intervenção. Lima distingue três tipos de participação pautados em modos de regras. São elas:

2. a) Participação formal: está submetida a um conjunto de regras formais-legais, com relativa estabilidade, explicitado, organizado e consubstanciado em um documento (estatuto, regulamento, convenção etc) com força legal e hierárquica. Tende a assumir um caráter muito delimitado e preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade.

2. b) Participação não-formal: realizada, predominantemente, baseada em um conjunto de regras menos estruturadas formalmente. A intervenção dos atores na própria elaboração de regras organizacionais à participação pode ser maior.

2. c) Participação informal: é realizada por alusão a regras informais, não estruturadas de maneira formal. São formuladas na organização e freqüentemente socializadas em grupos menores.

3) Envolvimento: diz respeito às atitudes e ao desempenho variável dos atores diante das possibilidades de participação na organização, importando nesse processo a defesa de interesses e a imposição de certas soluções. Faz referência a três tipos de participação:

3.a) Participação ativa: voltada para atitudes e comportamentos de alto envolvimento na organização, de maneira individual ou coletiva.

3.b) Participação reservada: localiza-se entre a participação ativa e a participação passiva, podendo evoluir tanto para uma quanto para outra. Apresenta como característica uma atividade menos voluntária, aguardando eventualmente para assumir uma posição mais definida.

3.c) Participação passiva: marcada por atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de não aproveitamento de possibilidades de participação, mesmo de caráter formal. Caracteriza, amiúde, uma estratégia de não envolvimento ou de envolvimento mínimo. Alguns exemplos desse tipo de participação são: o absenteísmo, ausência em reuniões, resistência para se assumir determinados cargos e funções, entre outros.

4) Orientação: a participação de diferentes atores pode ser orientada em consonância com intenções diferentes manifestadas na organização, sendo possível se referir a objetivos *da* organização ou de objetivos determinados *pela* organização, e de objetivos *na* organização. É viável, deste modo, a coexistência de diversos formatos de objetivo, porém, nem sempre com base em consensos. Assim sendo, os atores fundamentarão suas ações com o intuito de concretizarem objetivos oficiais, acordados de maneira relativa, ou, em contraposição, através da contestação e da busca por substitutos.

Neste critério, a participação pode ser vista como:

4.a) Participação convergente: é uma participação orientada para o consenso, no que concerne à realização dos objetivos formais vigentes na organização.

4.b) Participação divergente: opera uma certa ruptura, mesmo que temporária. Por outro lado, pode ser interpretada como uma forma de contestação visando à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.

Essa tipologia estruturada por Lima, juntamente com as reflexões de Santos, nos permitirá melhor analisar a organização participativa visualizada no projeto Escola Cabana, principalmente, a partir da atuação dos elementos dos segmentos sociais, sujeitos da presente pesquisa. Não obstante, nos fundamentaremos ainda no trabalho de Arroyo (1999), referente a inovações educativas, mais especificamente no tipo de inovação que tais experiências apresentam.

Uma primeira consideração que o autor nos traz é a de que nem sempre há concordância quanto à concepção de inovação e às estratégias de mudança entre aqueles que elaboram políticas e tomam decisões para a escola e para os professores; entre os que pesquisam e desenvolvem teorias a respeito da escola e; aqueles, os professores, que pensam e fazem a escola (Id. 1999, p.132). Abordaremos aqui alguns aspectos relacionados a essas questões.

Na premissa feita acima, Arroyo (Idem) identifica uma primeira concepção de inovação educativa pautada na iniciativa de um grupo determinado, que pode envolver o Estado, grupos técnicos, políticos e intelectuais e, como o próprio autor ressalta, até organizações privadas, que prescrevem como as instituições sociais devem atuar na direção de suas renovações. É uma concepção fundamentada na idéia de que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares.

Assim sendo, caberia a determinados sujeitos pensar e decidir sobre os caminhos da educação e, para outros (alunos, professores, pais), apenas a execução das decisões tomadas,

caracterizando uma participação passiva. Esse tipo de inovação seria muito comum em períodos de mudança de governo, quando são formadas novas equipes nas instâncias de decisão, que se percebem com a tarefa de formular políticas de intervenção no espaço escolar.

Um traço a ser destacado nessa concepção, entre outros apontados pelo autor, é o fato de sempre se olhar para as instituições e para o trabalho pedagógico de maneira negativa. Tal diagnóstico faz parte freqüentemente das avaliações que precedem o lançamento de novas propostas, estas sim "iluminadas", "redentoras" e capazes de modernizar a sociedade. A perspectiva de inovação aí existente é a de ser preciso definir pelos atores do contexto escolar o que fazer e o que pensar, em virtude desses não estarem prontos e qualificados.

A nosso ver, essa forma de elaborar e executar políticas públicas educacionais imprime um processo excludente de participação tanto a atores mais consolidados no âmbito escolar, como professores, alunos (as) e pedagogos (as), quanto a sujeitos que ainda tentam firmar sua participação no espaço educacional, tais como pais e representantes de alunos, elementos de segmentos sociais organizados e instituições, como a Igreja.

Na tentativa de pensar outro modo de inovar, Arroyo (Ibid. p.145 e 146) propõe uma inovação mais crítica e alternativa. Essa proposta se daria pela superação de diversas perspectivas inocentes sobre a escola, o saber veiculado e as competências que ensina, possibilitando a vivência de experiências participativas mais consistentes e duradouras. Ao refletir sobre a validade da tradição crítica, o autor assim diz que:

> Temos de rever nossa tradição político-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos - os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação- e que, com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam. O embate das duas últimas décadas ocorreu entre os que decidem nos governos e os que pensam na academia, nos partidos políticos, nos sindicatos e no congresso. Entretanto, as práticas sociais e escolares extrapolam as diretrizes do que é decidido e pensado. Ainda que não possamos menosprezar o papel social dos que decidem e dos que pensam, nem ignorar o peso do que é decidido e pensado em educação, não podemos adotar uma postura linear, mecânica e, sobretudo, messiânica.

As contribuições apresentadas por Santos (2002; 2003; 2005), Lima (2003) e Arroyo (1999) nos fornecem alguns parâmetros às futuras análises a respeito da participação de elementos dos segmentos sociais, sujeitos dessa pesquisa, na formulação e implantação do projeto Escola Cabana.

O primeiro deles se dirige à percepção ou confirmação de que hoje são visualizados novos atores no processo de criação-inovação participativa na área educacional. Não são

apenas técnicos, especialistas, altos integrantes do governo ou intelectuais de plantão**,** os sujeitos capazes de propor alternativas para uma educação mais inclusiva e participativa. Atores tradicionais do espaço escolar também não são os únicos a pensarem e concretizarem práticas educativas. Integrantes da sociedade civil, que partícipes da construção e ampliação de espaços públicos, têm proporcionado, em conjunto com os outros atores, experiências democrático-participativas transformadoras.

Um segundo parâmetro se refere à perspectiva de qualificação das relações entre Estado e Sociedade Civil. A tipologia da participação na organização escolar desenvolvida por Lima (2003), pode ser aplicada perfeitamente para o estudo da participação em outras organizações e espaços públicos. Deste modo, pretendemos utilizá-la para a compreensão das atuações de elementos dos segmentos sociais de mulheres, negros, homossexuais e PNEEs que atuaram na formulação e implantação do projeto Escola Cabana, bem como as considerações de Arroyo (1999) sobre diferentes prismas de inovação participativa na análise do tipo de inovação política implementada pelos gestores municipais de educação**,** na gestão do Governo do Povo.

Um último parâmetro que verificamos é a participação entendida como inovação, principalmente pelo surgimento de novos atores sociais em atuações de formulação, tomada de decisão, acompanhamento e planejamento. Tais processos compreendem a inclusão de temáticas ainda pouco exploradas por políticas públicas. É também onde se redefinem identidades, vínculos e a própria forma de quantificar e qualificar a participação, de forma especial, em nível local.

Na próxima seção, pretendemos expor algumas idéias sobre identidade e sobre as dinâmicas dos segmentos sociais focalizados nesta pesquisa.

1.5. Políticas públicas e novas identidades

A discussão atual sobre identidades levanta como focos principais o declínio daquelas que se apresentam fixas, estáveis, acabadas, peculiares ao sujeito cartesiano e o surgimento de outras novas com traços menos delimitados, imprevisíveis e fragmentados, ligadas ao sujeito pós-moderno. Nas palavras de Hall (2005, p.12), "O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas".

Esta instabilidade de identificação resultaria, segundo o autor, das mudanças estruturais e institucionais que vêm se processando no mundo desde as últimas décadas do

século XX, cujos próprios processos de afirmação de identidades - relações familiares, sentimentos de pertencimento, de segurança, acolhimento, entre outros -, tornaram-se provisórios, variáveis e problemáticos. O resultado desse processo é a constituição de um sujeito que não apresenta uma identidade fixa, essencial e permanente. Diversas identidades são assumidas em diferentes contextos e nada trazem de coerente ou unificado, não orbitam ao redor de um "eu" previsível.

Na atualidade a identidade unificada, completa, segura e coerente não existe mais**;** é uma fantasia (HALL, Ibid.) Pela multiplicidade de sistemas de significações e representação cultural somos expostos à possibilidade de variadas identidades perfeitamente afinadas, mesmo que temporariamente, pois a mudança em potencial, rápida, permanente é uma característica peculiar das sociedades modernas. Como declararam Marx e Engels (1973) "Tudo que é sólido se desmancha no ar".

Esta rapidez no processamento das mudanças envolve atitudes reflexivas, examinadoras e reformadoras, conforme o nível de conhecimento que se obtenha sobre os aspectos em processo de mudança. Os atuais processos de globalização expressam esse caráter de mutação na modernidade, em que uma das características é a diferença. Esse fator leva à existência de divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de posicionamentos entre sujeitos.

Dessa maneira, concordamos, com a afirmação de Hall (op.cit.) de que a identidade passou a ser definida historicamente e não biologicamente. A visão biologizante sustenta as identidades naturalizadas que, por sua vez **,** fundamentam o mundo moderno. Mantoan (2006) representa tal identidade no contexto educacional através de quadros de referência que mantêm estável o contexto escolar. Dizem respeito ainda aos alunos "normais" e os "especiais", aos "bons" e "maus" alunos e a manutenção de comportamentos e atitudes excludentes e/ou inclusivas.

Ao relacionarmos o surgimento de novas identidades com movimentos de inclusão, principalmente no ambiente escolar, ratificamos o pensamento de Mantoan (Idem) de que esse processo provoca uma crise de identidade institucional e, conseqüentemente, abala a identidade dos professores e de outros profissionais da educação e ressignifica a dos alunos. A desconstrução das identificações fixas produzidas na escola, que exclui as individualidades e sufoca as diferenças, suscita conflitos e desequilíbrios garantindo uma perspectiva mais próxima das diversidades humanas.

Desta forma, salientamos a afirmação de Hall (Ibidem) quando declara que o deslocamento identitário não é prejudicial. Pelo contrário, ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações e a produção de novos sujeitos. Assim, é possível relacionar diferentes identidades através de um traço comum que nos remete a práticas contra-hegemônicas de participação e ao modo de constituí-las, pelo fato de se questionar a existência de uma identidade única, fixa, completa.

Santos (2003, p. 57) colabora com essa posição através da afirmação de que:

> Reivindicar direitos de moradia [...], direitos a bens públicos distribuídos localmente [...], direitos de participação e de reivindicação do reconhecimento da diferença [...] implica questionar uma gramática social e estatal de exclusão e propor, como alternativa, uma outra mais inclusiva.

Verificamos**,** deste modo, a interação das questões de identidade com as manifestações de exclusão e/ou inclusão por meio da caracterização dessas enquanto causa ou conseqüência das primeiras. Podemos exemplificar tal compreensão através das mudanças constatadas nas formas de perceber e identificar de professores e demais profissionais da educação relativas ao processo de inclusão escolar.

Outro elemento importante levantado por Hall (2005, passim.), e que acreditamos ser pertinente, refere-se ao papel exercido pelo tradicional conceito de classes sociais nos processos de identificação. Para ele, as pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe, em virtude desse conceito não abranger as diferentes identidades em construção.

Esse fato decorreria da ascensão de um cenário político fragmentado, clivado por manifestações ligadas à nova base política e definido pelos chamados novos movimentos sociais, tais como o feminismo, as lutas étnico-raciais, os movimentos de libertação nacional, os movimentos ecológicos, de gênero, entre outros.

Por fim, esclarece que, na dependência de como o sujeito é interpelado ou representado, a identidade pode ser conquistada ou perdida, porém nunca definida "por osmose" ou automática, pois tornou-se politizada e histórica.

Os sujeitos focalizados nessa pesquisa e que atuaram na formulação e implantação do projeto Escola Cabana, pertencem a segmentos sociais que, historicamente, vêm buscando exercer seus direitos plenos de cidadãos. Para isto, tem sido fator constante para a sustentação de suas identidades, a legitima participação em espaços públicos democratizados. Por

diferentes caminhos, esses segmentos vêm em um movimento que delineia o grau de atuação de seus integrantes e a influência de processos globais sobre os mesmos.

Em nível local, os percursos também acontecem em patamares peculiares a cada setor, sendo importante abordá-los especificamente, como forma de compreender seus modos de participar. Passaremos a apresentar um pouco da história e traços característicos dos segmentos de mulheres, negros, homossexuais e PNEEs, considerando-os como atores essenciais à compreensão do projeto Escola Cabana enquanto política pública inclusiva.

Com a intenção de evidenciar algumas características dos movimentos com quem dialogamos no decorrer de nossas investigações, traçaremos a seguir, as especificidades que demarcam cada uma das trajetórias.

1.5.1. Movimento de mulheres: atuações visíveis

Desde a Antigüidade até os tempos atuais, a configuração social do feminino relacionou-se aos interesses políticos, sociais e ideológicos de cada época (PASCAL & SCHWARTZ, 2006). Da mesma forma, a representação de gênero é construída historicamente, apresentando comportamentos e relações sociais baseadas em um determinado saber que possui o estatuto de certo e verdadeiro em um período específico (FOUCAULT, 2006).

Se considerarmos a história brasileira, constataremos que as afirmações acima são legítimas. No período colonial, a mulher indígena exerceu atividades domésticas e agrícolas, além de utilizar saberes milenares de cura e reprodução da vida. A mulher negra também desempenhou um importante papel na construção da sociedade colonial. Todavia, foram acusadas, assim como as mulheres indígenas, de serem o motivo das transgressões masculinas, de modo especial dos colonizadores.

No caso da mulher branca da elite colonial, exigia-se uma conduta pré-estabelecida, limitada ao ambiente doméstico e às funções de mãe e esposa. Essas mulheres, apesar de carregarem trajetórias bem definidas, contribuíram para a economia colonial, principalmente através da produção doméstica.

O espaço social feminino, no entanto, foi ampliado de forma significativa pela atuação das mulheres do povo – brancas pobres, mestiças, indígenas, alforriadas ou escravas (PASCOAL & SCHWARTZ, op.cit.). Essa ampliação ocorreu tanto no período colonial quanto no império e deveu-se, em virtude do abandono paterno ou dos deslocamentos dos

companheiros pelo país adentro em busca das riquezas naturais, o que levou tais mulheres a assumirem de forma corajosa o sustento de suas proles.

O surgimento e implementação da urbanização e industrialização no Brasil suscitou necessidades que empurraram a mulher para o trabalho fora do âmbito estritamente doméstico e forçaram-na a buscar uma escolaridade mais compatível com as exigências daquele momento. Esse fato alterou a imagem tradicional da mulher, apesar de ainda se confrontarem com diversos obstáculos sociais.

Datam da década de vinte do século passado suas primeiras manifestações públicas em nosso país. Foi um momento em que a conquista de direitos políticos tornou-se a principal bandeira para a ampliação de seu papel. Contudo, é durante os anos de 1960 que a luta das mulheres atingiu níveis qualitativos de visibilidade. Os principais motes se direcionaram para a busca de direitos e liberdade, articulando-os a outros movimentos de contracultura, característicos daquele período. Nos dez anos seguintes engajaram-se ainda na luta pela anistia e pela abertura democrática.

Essas manifestações foram fortalecidas não só em nível local, mas também global e culminaram com a proclamação dos anos 1970 como a década da mulher, iniciativa adotada pelas Nações Unidas. O dia 8 de março, conhecido como o Dia Internacional da Mulher, tornou-se um marco na luta por direitos, contra discriminação de sexo e um momento para reflexões e organização de agendas de reivindicações.

A participação política intensificou-se nos anos seguintes em espaços como sindicatos, partidos políticos, bairros, comunidades e na Igreja Católica. A articulação com outros movimentos suscitou a elaboração de temáticas cada vez mais complexas, como as de mulheres negras ou mulheres com necessidades especiais. Essas questões envolvem a prática da cidadania a partir de diversos aspectos, tais como gênero, etnia e classe.

Nos anos 1990 a luta pela sua cidadania foi acentuada, permanecendo, de maneira secundária, as reivindicações de poder de igualdade entre os sexos. Certamente, um dos pontos centrais naquele momento foi a realização da Conferência de Beijing (1995), na qual constatou-se um número expressivo de mulheres negras no movimento de mulheres.

Consideramos que esse movimento trouxe temas para o cenário político que, gradativamente, foram incorporados por legisladores e pelo próprio Poder Executivo. Alguns desses temas se referem à legalização do aborto, o direito a creches, à expressão de sua sexualidade e à denúncia de práticas de violência doméstica. O mais interessante a ressaltar é a relação intensa com outros movimentos sociais, ampliando o campo para expor suas discussões e, concomitantemente, apropriando-se das reivindicações desses segmentos.

Destacamos a criação, nos anos 1980, dos Conselhos dos Direitos da Mulher, nas três esferas de governo, como a coroação de longos anos de lutas empreendidas.

Pode parecer**,** a princípio**,** que a inserção da mulher no espaço público desenvolveu-se de modo linear e sem conflitos. Entretanto, o que ocorreu foi exatamente o contrário. O processo tradicional de educação diferenciada para meninos e meninas sempre destinou o espaço público para os homens, restando às mulheres o espaço privado do lar e/ou da sala de aula (PASCOAL & SCHWARTZ, Ibid.).

A presença de mulheres no âmbito educacional evidencia as relações de gênero e suas implicações, entendida esta como uma construção social e histórica. A professora era visualizada como um prolongamento da maternidade, da docilidade moral, o que, para alguns, até hoje procede. Visões como essa é que geram a discriminação de gênero. Posicionamentos mais atuais procuram reverter esse tipo de postura a partir da reformulação do papel da educação nessa temática.

Em Belém, capital do Estado do Pará, a criação do Conselho Municipal da Condição Feminina – CMCF, em 20/10/1986, constitui-se em uma das conquistas do segmento de mulheres em nossa cidade. Além do mais, em conjunto com a criação do Conselho, foi implantada a Delegacia de Crimes Contra a Integridade das Mulheres – DCCIM, o que permitiu a execução de políticas públicas para o setor.

O CMCF é um órgão normativo e deliberativo, apesar de também assumir a função de executivo por meio do desenvolvimento de ações na forma, principalmente, de programas e projetos. De acordo com o Relatório do Conselho Municipal da Condição Feminina (s/d), o CMCF sempre manteve grande articulação nacional assumindo diversas questões relacionadas ao gênero e aos direitos civis, políticos e sociais da mulher, como por exemplo, a concessão de 120 dias de licença maternidade, legalização do aborto, direito à educação e à saúde, combate à violência, entre outras.

O documento citado informa ainda que, desde sua fundação até o ano de 1989, o CMCF não obteve nenhum tipo de reconhecimento e apoio do poder público, sendo que as políticas públicas para as mulheres eram abordadas de forma muito abrangente. O relatório expõe que

> Nesse período o CMCF, junto com os movimentos de mulheres já iniciava a análise e discussão da categoria gênero, clamando por políticas públicas que considerassem a questão como necessária à redução das desigualdades sociais na vida das mulheres e em favor da eqüidade (BELÉM, [1995?]).

No período que abrange de 1997 a 2003 as relações entre o Conselho e o governo municipal se acentuam por meio da "existência de um projeto político de caráter democrático e popular, que vê se constituindo [...] numa relação de fortalecimento e realização das demandas da população" (RELATÓRIO ANUAL DO CMCF, [1995?]).

Verificamos que o CMCF fundamenta-se em princípios que aludem à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), à Conferência Mundial de Beijing (1995), a I Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras e à Conferência de Durban(2001).

Quanto à sua atuação na formulação de políticas públicas, tem desenvolvido projetos nas áreas da saúde, do trabalho, da prevenção e combate à violência e da educação, todas voltadas para as perspectivas de gênero, raça e classe.

Ressaltamos, ainda, a participação do CMCF, em parceria com a – SEMEC, com o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA e o Grupo de Mulheres Prostitutas da Área Central – GEMPAC , na elaboração do projeto "Espelho: um reflexo das diversidades, cujo objetivo maior era ampliar a discussão e informação sobre gênero, orientação sexual, raça e etnia no interior das escolas municipais.

Nesta direção, o próprio Conselho avalia que a interlocução entre poder público municipal e sociedade civil tem ocorrido de maneira lenta e gradual, considerando-se que as questões relacionadas às mulheres na perspectiva de gênero, raça e classe ainda não estão totalmente internalizadas enquanto políticas públicas.

1.5.2. Movimento étnico-racial: pelo respeito e valorização de identidades

O Brasil possui um contingente populacional de origem africana significativo, o qual lhe permite ser uma das maiores sociedades multiétnicas do mundo e um dos destinos fundamentais da diáspora africana (SCHNEIDER, 2006). De fato, os negros passaram a compor a história brasileira desde o penúltimo ano do governo de Tomé de Souza, em 1552, levando**,** a então colônia**,** a se tornar um dos mercados mais promissores para os negreiros. O número de escravos trazidos para cá se aproximou de quatro milhões, cerca de 40% do total importado pelas Américas (Cf. HERNANDEZ, 2006).

Esta migração forçada de milhões de africanos e a escravidão no chamado Novo Continente tornaram-se capítulos traumatizantes e complexos de um processo globalizante e discriminatório. Idéias preconceituosas e de "inferioridade biológica" correram o mundo e povoaram o imaginário do Ocidente. Os estudos apresentados por Hernandez (Ibid, p. 6) mostram que o dominador branco representava fantasiosamente os africanos como "seres

monstruosos, gigantes, pigmeus, mulheres-pássaros, homens-macacos, povos deformados, sem nariz, sem língua, sem sentimentos, sem alma".

Essas idéias foram reforçadas ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, o que possibilita afirmar que o racismo faz parte de um corpo ideológico que antecede e transcende o período moderno. Nas palavras de Hernandez (Ibidem., p. 08).

> As escrituras da época sobre a África estão repletas de prenoções e preconceitos, derivados de lacunas do conhecimento ou do próprio desconhecimento do referido continente. Aos africanos são atribuídos epítetos como incapaz, indolente, fleumático e frouxo, convergindo todos eles para uma imagem de primitivismo. Dessa forma, o 'diverso' foi (e, não raro, ainda é) enquadrado no grau inferior de uma escala evolutiva que classifica os povos em primitivos e civilizados [...].

Os preconceitos culturais, evidentemente, existem desde os primórdios da antiguidade. Contudo, o que a ciência moderna "inovou" foi na estruturação de uma concepção reducionista de *raça* fundamentada em uma possível diversidade biológica presente na imagem corporal de grupos ou indivíduos. Foi estabelecida uma inferioridade intrínseca, atribuindo-se ainda, ao conceito de raça, critérios morfológicos, tais como a cor da pele, o formato do crânio ou o tipo do nariz. Nesta direção, passou-se a afirmar e se acreditar na desigualdade natural das raças, sendo essas idéias difundidas pela Europa e Estados Unidos.

O Brasil sofreu as influências dessas idéias preconceituosas e racistas de tal maneira que desde a Colônia até a República, passando pelo Império, no aspecto legal, o país assumiu uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo que atingia e ainda atinge a população afro-descendente brasileira. Essa postura pode ser exemplificada através de dois Decretos.

O primeiro, de nº. 1.331, de 17/02/1854, estabelecia que nas escolas públicas não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O segundo, de nº.7.031-A, de 6/07/1878, determinava que os negros só pudessem estudar no período noturno. Mesmo assim, diferentes mecanismos foram montados com o intuito de impedir o acesso pleno dessa população ao universo escolar.

As lutas de resistência empreendidas contra tantas discriminações, no entanto, fizeram do movimento negro um dos mais consolidados e capazes de provocar mobilizações que colocam em pauta discussões como a que se refere à suposta democracia racial existente no Brasil (COELHO, 2006).

As manifestações de resistência negra evidenciaram seus primeiros indícios com os quilombos, que já representavam a recusa dos negros em ter sua voz e cultura amordaçadas, passando pelos grupos teatrais negros na década de 1920, pela Frente Negra Brasileira (FNB), de 1931, pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), de 1944, até atingir os anos de 1970 engajados nas manifestações contra a ditadura militar e no processo de reabertura política. Nomeou Zumbi dos Palmares como herói inspirador e o dia 20 de novembro como o "Dia da Consciência Negra", em contraposição ao 13 de maio que apenas enfatizava o ato da princesa Isabel. Presentificam-se, nos dias atuais pela organização dos afro-descendentes em mais de 600 Organizações Não-Governamentais – ONGs, espalhadas por todo o país.

As questões debatidas pelos negros através de suas organizações têm refletido nos mais diferentes âmbitos da vida humana, demonstrando as dificuldades pelas quais passam. Em termos educacionais, são bastante evidentes as desigualdades entre brancos e negros, pois pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (MEC, 2004).

Em nível local, entre diversas organizações, o CEDENPA tem estimulado os negros a lutarem por suas cidadanias há mais de 25 anos. Fundado ainda nos tempos da ditadura militar, esse Centro se compôs de um grupo de pessoas negras determinadas a reagir à discriminação secular imposta à raça. Seu propósito é de contribuir para a superação do racismo, preconceito e discriminação.

No campo da educação, desenvolve várias atividades de valorização da raça negra nas diferentes esferas de governo, sendo que, em nível municipal, atua por meio do Núcleo de Educação, História e Cultura Afro-brasileira, criado pela SEMEC. Na estrutura física dessa Secretaria está instalado o Conselho Municipal de Negros e Negras de Belém, criado através da Lei Municipal nº 8.355 de 04/08/2004. Esse Conselho é um órgão colegiado da Administração Pública do Município, vinculado à Secretaria de Assuntos Jurídicos - SEMAJ. Sua atribuição consiste em:

> [...] atuar de forma permanente, como instrumento de intervenção para afirmar a identidade afro-amazônica, executando planos, programas e projetos, propondo políticas públicas de ações afirmativas a serem implementadas pela Prefeitura Municipal de Belém, nas áreas de educação, saúde, cultura e justiça (BELÉM, 2004, p.10-11).

A composição do Conselho reflete a intenção de estabelecer uma relação democrática entre o poder público e a sociedade civil. Nele assentam 05 (cinco) representantes da Prefeitura e 05 (cinco) integrantes de entidades ligadas à luta pela promoção da igualdade racial. Por meio de sua função consultiva, contribui com ações do Executivo Municipal.

1.5.3. O movimento de homossexuais e a luta pela visualização de novas identidades sexuais

> [...] quando você fala que você é homossexual, é como se você tivesse ligando a sua identidade diretamente ao sexo. É como se nós fossemos só sexo,[...] Dentro do movimento social, homossexual, bissexual, lésbica e transgênero, essa questão da identidade ou da orientação sexual vai muito além do sexo (Roberto Paes, participante da oficina Nova Cartografia Social da Amazônia, 2006).

A constituição de identidades sexuais, pertinentes ao campo das homossexualidades, fundamenta-se na concepção de sexualidade e gênero**,** enquanto dimensões integrantes da identidade pessoal de cada pessoa. Porém, são geradas, atingidas e transformadas pela maneira como os valores sociais, organizados em sistemas culturais, orientam a vida coletiva. Essa constituição de identidades, percebidas como um processo histórico, social e político remete, talvez assim, à posição básica de sua produção e reprodução no âmbito das relações de gênero da sociedade atual, o que firma posições sociais assumidas por homens e mulheres de modo desigual e dentro de uma determinada hierarquia.

Na formação desse cenário complexo, a organização de movimentos envolvendo gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros vem se salientando na sociedade brasileira desde o final dos anos de 1990, com destaque para atuações dentro de espaços públicos. As características das reivindicações apresentadas por esses movimentos, ainda nos dias de hoje, se voltam para necessidades de proteção legal, pela garantia do direito à diversidade social e à não discriminação sexual.

Esses movimentos partem da premissa de que o aprendizado da diversidade envolve a experimentação das mais variadas possibilidades, o que leva a expressão de múltiplas identidades, definidas a partir da sexualidade. Para isto, a reivindicação do direito à autodefinição e o reconhecimento social, jurídico e político dessas identidades são essenciais.

Infelizmente, na sociedade brasileira, de modo geral, predominam atitudes de não-reconhecimento, de silêncio – sobretudo na família – e de segregação social, muitas vezes revestida de crueldade e violência aos segmentos de gays, lésbicas e transgêneros. Essa população, não raro, ao expressar sua homossexualidade, torna-se vítima de discriminações e agressões pelo simples fato de expressar uma orientação sexual diferente do que é socialmente aceito (CARRARA & RAMOS, 2005).

No que tange à área educacional, Cavaleiro (2006) faz referência a uma pesquisa sobre os lugares onde os homossexuais mais sofrem discriminações, na qual foi revelado que a escola é o terceiro ambiente cultural citado pelos entrevistados, ficando atrás somente do círculo de amigos e vizinhos e do núcleo familiar.

Esses dados deixam clara a face preconceituosa do sistema escolar, que numa atitude psicologizante, ainda busca configurar os alunos e alunas homossexuais como desviantes ou desajustados temporários. Este é o caso de adolescentes vistos como passando por uma fase de transição cheia de turbulência e crises.

Não podemos negar, contudo, a percepção da escola como uma instituição recheada de confrontos e tensões, onde seus participantes atuam em um contexto dinâmico e conflitivo, na qual é possível construir, no entanto, novas práticas e eliminar as tradicionalmente instituídas.

Nesta direção, identificamos embates entre discursos divergentes, tais como os que se pautam nas diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos (MANTOAN, 2006) e objetivam uma educação para a igualdade, e aqueles em que constatamos posicionamentos resistentes à aceitação dos diferentes e das diferenças existentes dentro do espaço escolar. É perceptível, ainda, a identificação das noções de gênero e sexualidade a partir da perspectiva hegemônica unificadora, que busca estabelecer posturas pré-definidas para homens e mulheres, e outras visualizadas no campo alternativo contra-hegemônico, onde a sexualidade e a noção de gênero são entendidas como atividades sociais e construtos históricos e culturais (CAVALEIRO, op.cit.).

Essa concepção de gênero, portanto, é entendida, a partir da compreensão de Cavaleiro como "um indicador das construções sociais, no que diz respeito às funções e atributos considerados próprios de homens e de mulheres e**,** ainda, como uma maneira de se referir às origens sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres" (Ibid., p.10). Ressaltamos, mais uma vez**,** o conceito de Santos (2003, passim) quando diz que a construção de identidades não é um processo linear, progressivo, harmônico ou hermético. Não se

constrói apenas a partir de bases biológicas, mas principalmente através das relações sociais cotidianas.

Nesta direção, os movimentos de gays, lésbicas e transgêneros, têm construído processos identitários que se posicionam contrários à formulação dominante, de configuração fixa, hierárquica, normativa e heterossexual, ou seja, não se constroem em um vácuo social e nem em consonância com processos hegemônicos, mas na direção da construção de identidades emergentes, que lutam para se tornar mais visíveis. O pensamento de Cavaleiro (Ibidem, p. 15) corrobora com essa perspectiva, afirmando que:

> No caminho de uma sociedade na qual as diferenças constituem um valor, é necessário desconstruir todas as formas de opressão e lutar contra a homogeneização proposta pelos modelos dominantes que suprimem das novas gerações o direito de afirmar identidades fora do que se deriva da norma heterossexual.

Os movimentos de homossexuais, lésbicas e transgêneros**,** na cidade de Belém**,** se mostraram múltiplos desde o início de suas primeiras lutas. O grupo pioneiro que organizou as ações em defesa dos direitos humanos de gay, lésbicas, travestis e transsexuais foi o Movimento de Homossexuais de Belém – MHB. Posteriormente a ele, surgiram outros como o Grupo Pela Livre Orientação Sexual – APOLO, o Cidadania Orgulho Gay – COR e o Grupo Homossexual do Pará – GHP.

Podemos afirmar que a organização dos homossexuais de Belém ganhou impulso no processo de Congresso da Cidade[13], de forma especial**,** a partir de 2001. Em seguida, foram realizados congressos dos homossexuais ano a ano**,** até 2004. Observamos uma importante conquista, alcançada em 2003, referente ao direito a ter representantes no Conselho Municipal de Direitos Humanos. Além do Conselho, atingiram representatividade em várias entidades, tais como o Fórum da Amazônia Oriental – FAOR e a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos – SPDDH.

Conforme o documento Nova Cartografia Social do Pará (2006), esse movimento utiliza como estratégias para tornar evidente suas variadas identidades, a realização de rituais e práticas de coesão. Algumas dessas estratégias são: a Festa da Chiquitita, a Parada Gay, os blocos carnavalescos e diversos eventos da quadra junina. Com relação às formas de mobilização e formação política, são utilizadas campanhas de orientação e prevenção à saúde, seminários e oficinas, palestras de orientação, entre outras.

13

As situações de conflito vivenciadas por esses atores sociais compreendem situações de discriminação advindas de grupos religiosos, ausência de legislações que legitimem as ações do movimento homossexual e situações discriminatórias entre as distintas identidades do próprio movimento. No projeto Escola Cabana o movimento homossexual atuou diretamente na elaboração do projeto "Espelhos das Diversidades" e de sua implantação nas escolas municipais. Porém, sua participação ampliou-se decisivamente através do Congresso da Cidade e da Conferência do Plano Municipal de Educação PME, nos quais apresentaram diversas propostas.

1.5.4. Portadores de necessidades educativas especiais, políticas de inclusão e afirmação de identidades

A educação de PNEEs**,** na esfera pública**,** se iniciou no Brasil pela educação especial e num momento político em que o populismo era preponderante (1955-1964). Além disso, a educação voltada para esses sujeitos concentrou-se sob o controle de determinados grupos privados, proprietários ou dirigentes de escolas e centros especializados, que se mantiveram na condução política dessa modalidade de ensino antes, durante e depois de instalada a ditadura militar de 1964.

Em decorrência dessa estrutura, os PNEEs sempre enfrentaram dificuldades para efetivar suas participações no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados, pois a visão predominante sempre foi a de que precisam ser tutelados e segregados, resultando processos de exclusão no campo da formulação de políticas, assim como da execução de procedimentos pedagógicos específicos.

A ação reivindicatória do movimento de PNEEs, no entanto, tem atingido patamares de organização cada vez mais elevados através da ação de associações estruturadas de acordo com o tipo de deficiência ou que abrangem todas as categorias. A capacidade de luta desses grupos tem se manifestado no período de reabertura democrática, em várias conquistas em nível legislativo, entre as quais destacamos a Constituição Federal em vigor em seu Capítulo III, art. 205, onde se afirma a educação como direito de todos e dever do Estado da família e promovida também com o apoio da sociedade, a fim de que possibilite o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A LDB**EN** nº 9394/96, ao dedicar um capítulo exclusivo à educação especial (Capítulo V), também comprova o avanço das pressões exercidas pela garantia de um ensino

mais inclusivo, sobretudo pela substituição de uma tendência tradicionalmente terapêutica, de caráter preventivo e corretivo, por uma eminentemente mais pedagógica e de âmbito escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA assinala ainda um momento único nesse processo da conquista de direitos ao apresentar princípios inovadores à construção da cidadania, principalmente quando ressalta a necessidade de participação da população na formulação de políticas. Crianças e adolescentes, portadores ou não de deficiência, têm se beneficiado desse princípio e de outros quando movimentos organizados dirigem suas atuações neles pautadas.

Desta forma, com o apoio legal dos referidos documentos, além de outros em nível nacional e internacional, como a Declaração de Salamanca (1994), podemos verificar a importância da atuação em parceria das três esferas governamentais e da sociedade civil à efetivação qualitativa da educação dirigida aos PNEEs, tendo como conseqüência imediata a participação coletiva nas tomadas de decisões políticas. Ao se constituírem em segmentos de pressão, as associações de deficientes desempenham um papel crucial à democratização do acesso a todos os PNEEs.

Existem, no entanto, muitas contradições que precisam ainda ser superadas**,** tanto pelo poder público**,** quanto pela sociedade civil. Um exemplo do que está sendo dito são as inúmeras propostas educacionais que defendem políticas de inclusão fundamentadas em critérios de categorização por deficiência. De acordo com a Convenção da Guatemala (1999), assimilada pela nossa Constituição atual, admitem-se diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele.

Essas contradições freqüentemente são apresentadas também pelos próprios PNEEs, o que tem gerado confrontos com representantes estatais. Esta situação não foi diferente durante a vigência do projeto Escola Cabana, no qual foram vivenciadas situações de divergência entre o papel a ser assumido pelo poder municipal e pelos elementos da sociedade civil, representada pelas associações de deficientes. Tal situação foi superada a partir da implementação do Congresso da Cidade, espaço público em que ambos os atores em questão conseguiram estabelecer seus papéis de formuladores das políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva.

Neste sentido, são apontados vários momentos em que o movimento de PNEES se fez presente com o intuito de formular e implementar a política municipal de educação no Governo do Povo, a saber: fóruns e conferências municipais de educação, elaboração do Plano Municipal de Educação – PME, congressos distritais e setoriais, ligados ao Congresso da Cidade, entre outros.

Nos últimos anos vimos constatando, contudo, um movimento de redefinição e reestruturação interna das próprias associações de deficientes que buscam se tornarem mais coesas através da junção de várias delas. Este é o caso, por exemplo, das associações de deficientes visuais que eram em número de três no início do primeiro mandato do prefeito Edimilson Rodrigues e**,** ao término da segunda gestão do então prefeito**,** estavam organizadas em uma só. Ressaltamos que esse fato contribuiu para a formulação de propostas educacionais por parte desse segmento de maneira mais coordenada e participativa.

Esse perfil dos segmentos sociais envolvidos no projeto Escola Cabana permite a visualização do próprio processo de inclusão de cada um deles em um cenário, em geral, histórico, político, social e cultural.

Realizada a exposição dos aportes teóricos que fundamentam esta dissertação, abordaremos, no próximo capítulo, os documentos relacionados ao projeto da Escola Cabana, procurando analisá-los através das configurações neles assumidas pelos eixos até aqui apresentados.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA

> Tudo de sensato e fundamentado que se fizer e propuser no sentido de acelerar a inclusão social e política das populações pobres no processo de desenvolvimento econômico, para com ele compatibilizar o ritmo do desenvolvimento social, será historicamente bem-vindo (MARTINS, 2003, p. 09).

2.1. Referências para o Estudo.

No presente capítulo pretendemos abordar os alicerces do projeto político-pedagógico da "Escola Cabana", a partir de documentos[14] produzidos entre os anos de 1997 a 2004**,** que correspondem ao período das duas gestões municipais em que esteve à frente o prefeito Edmilson Rodrigues[15]. Esses materiais foram elaborados pela Frente Belém Popular[16], base de

[14]Os documentos da Escola Cabana organizados nesse capítulo são os seguintes: "Governo do Povo:diretrizes básicas" (1997); "I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém" (1997); "A Experiência de Gestão Democrática da SEMEC-Belém na Administração Petista"(1997); "Escola Cabana:projeto político-pedagógico – roteiro para sua elaboração" (1998); "Construindo a Escola Cabana" (1998); "Anteprojeto Regimento Escolar: escola cabana"([ ]); "Escola cabana: construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação nº 01" (1999); "I Conferência Municipal de Educação" (1999); "Congresso da Cidade: projeto básico" (1998); "Luzes na Floresta: a experiência democrática e popular em Belém (1997-2000)" (2000); "A Gestão democrática no Projeto Político –Pedagógico da Escola Cabana. Caderno de Educação n° 02" (2000); "Diretrizes programáticas da Frente Belém Popular: 2001-2004" (2000); "Congresso da Cidade: desenvolvimento humano e inclusão social" (2001); "Escola Cabana e Avaliação Emancipatória: registro síntese da práxis educativa" (2002); "Participação Democrática na Escola: orientação para o Conselho Escolar" (2003); "I Congresso Municipal de Educação: construindo o Plano Municipal de Educação" (2004);

[15] **Edmilson Brito Rodrigues:** (1957) político paraense, filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Foi prefeito de Belém entre 1997 e 2004. Formado em arquitetura, é professor de matemática e projetor de muitas de suas obras públicas. É também mestre em urbanismo e doutorando em geografia pela Universidade de São Paulo USP. Tornou-se deputado estadual do Pará, pelo PT, em 1986, sendo reeleito em 1990. Foi candidato ao Senado Federal em 1994, porém não conseguiu se eleger. Em 1996 ganhou as eleições para prefeito de Belém, em segundo turno, tendo a atual governadora do Estado, Ana Júlia Carepa como sua vice. Reelegeu-se em 2000, também no segundo turno, com uma vantagem de 50,75% sobre 49,25% de seu adversário. Em 2005 muda sua filiação

sustentação política do referido gestor municipal e, em sua maior parte, pela equipe pedagógica da SEMEC. Uma fração menor foi escrita por um ou mais autores, com o propósito de ser socializada em eventos acadêmicos ou educacionais. De modo geral, apresentaram como objetivos a organização e o acesso à sociedade civil das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela gestão municipal denominada de "Governo do Povo".

A abordagem desses documentos permitiu estabelecer uma análise relacional com os aportes teóricos sobre exclusão e inclusão social, espaços públicos, participação popular e processos de identidade, enfocados no capítulo anterior.

Gostaríamos, contudo, antes de explorar os documentos estudados, reforçar a perspectiva concernente à influência da globalização sobre as mudanças ocorridas na sociedade mundial, sobretudo as que se referem às manifestações multiculturais[17], mais especificamente aquelas voltadas para a construção de projetos político-pedagógicos. Esse cenário ganha destaque nas últimas décadas do século passado e envolve um contexto múltiplo e intrincado como a relação entre igualdade, diferença e diversidade social e a tensão entre universalismo e relativismo.

Fez parte dessa dinâmica a implantação do projeto da Escola Cabana em Belém, sendo sua fundamentação teórica por nós aqui retratada, assim como a caracterização histórica, político-econômica e sócio-cultural da capital paraense, cidade na qual esse projeto foi elaborado e implantado.

Primeiramente, concordamos com Santos (1995)**,** quando chama nossa atenção para o nível de complexidade e pluralidade apresentado pelas atuais manifestações globalizadoras que, segundo o autor, podem ser organizadas em duas vertentes: uma que se concretiza de

---

partidária para o PSOL e em 2006 concorre ao governador de seu estado, ficando em quarto lugar com 131.088 (4,19%) dos votos. (Disponivel no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Edmilson_Rodrigues. Acessado em 26/05/2007).

[16] Conforme Oliveira (2000), a Frente Belém Popular constituiu-se em uma aliança de partidos de esquerda (Partido Comunista do Brasil, Partido Socialista do Brasil, entre outros), coordenada pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Participaram de sua composição lideranças oriundas dos movimentos populares de bairro, de estudantes, sindicatos, igrejas e parlamentares dos partidos de esquerda, personagens presentes no cenário político da cidade desde a década de 1980, através das mobilizações populares pela democratização do país.

[17] O multiculturalismo tem se constituído em objeto de reflexão de inúmeros autores, entre os quais Dayrell (1996), Hall (1998), Moreira (2001), McLaren (2000) e Santos (2007). Uma interpretação bastante aceita no campo educacional se refere ao multiculturalismo crítico, termo cunhado por McLaren. Segundo Silva (2002), o multiculturalismo crítico se distingue por não entender as diferenças culturais separadamente de relações de poder, entendendo o próprio sentido do que é humano a partir dessas relações. Desta forma, estabelece um contraponto com a perspectiva liberal que, no entender de Moreira (Idem), apela para o respeito à diferença, por considerar que sob a aparente diferença existe uma humanidade.

"cima-para-baixo", com inclinação homogeneizadora e hegemônica, e que enfatiza não só aspectos econômicos, mas também culturais e sociais. Para ele, os resultados desse processo são constelações de fatores selecionadores acentuadamente sofisticados que combinam diferentes formatos de "discriminação classistas, sexistas, étnicas, etárias, regionais, religiosas etc." (Id., 1995, p.53).

A outra vertente realizada de "baixo-para-cima", orienta-se pela diversidade e por uma perspectiva dialética e multicultural que lhe imprime um caráter contra-hegemônico, designado por esse autor como "*nova forma de cosmopolitismo*". Sua melhor caracterização se daria nas lutas emancipatórias que se articulam entre grupos e movimentos por todos os cantos do planeta, constituindo-se no embrião de um diálogo participativo e democrático. Estes seriam os sinais do novo cosmopolitismo que "para o ser tem de ser multicultural, articulador de diferenças e de identidades não inferiorizadas que se reconhecem horizontalmente" (SANTOS, Ibid., p.54).

Entre as globalizações descritas é exatamente esta última que nos interessa, pois é a partir dela que visualizamos uma perspectiva multicultural de maneira diferenciada da constatada na vertente globalizadora hegemônica, a qual evidencia valores e comportamentos conservadores e excludentes. Desse modo, observamos que existem formas diversas de entendimento a respeito do multiculturalismo e, conseqüentemente, de educação multicultural.

Ao discutir sobre esse, Moreira (2001, p. 66) observa a existência de diferentes interpretações. Para ele, esta palavra pode significar:

> a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais.

Nessa direção, o autor ainda afirma que essa última explicação é a que melhor expressa os complexos fenômenos culturais da atualidade, pois:

> [...] nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais (MOREIRA, Ibid., p.06).

Essas considerações nos remetem às múltiplas dimensões de formas de ser e agir presentes nas sociedades atuais e de maneira singular no campo educacional. Nesta área, Moreira (Idem) explicita a possibilidade de se promover a educação multicultural, tanto por um viés dominante – cuja ação implica em cooptar grupos questionadores dos valores e práticas impostas, tentando garantir a homogeneidade e diminuir a relevância das diferenças como forma das estruturas vigentes não serem questionadas – quanto por um caminho alternativo que vise**,** entre outras propostas, contextualizar e compreender o mecanismo de constituição das diferenças e das desigualdades, nas quais fique evidente a falsa naturalidade que assumem, sendo assim viável a possibilidade de resistências e processos educacionais mais igualitários.

Na proposição de Santos e Nunes (2007), o conceito de multiculturalismo se apresenta de forma multifacetado, controverso e atravessado por tensões, pois trata-se de um termo polissêmico, que guarda**,** em si, sentidos e significados distintos, ora expressando lutas reivindicatórias pela afirmação dos direitos coletivos e pelo reconhecimento e visibilidade das diferenças e desigualdades sociais**,** ora apresentando-se sob o manto da linguagem "politicamente correta" **,** fundamentada pela retórica da universalidade e homogeneidade que tendem a reforçar o sentimento de superioridade da civilização ocidental.

Segundo observam esses autores, as razões para esses posicionamentos diversos residem na multiplicidade de projetos culturais e políticos que configuram interesses distintos dos grupos e setores sociais circunscritos nos âmbitos geopolíticos e espaciais. Embora não haja consenso com relação à sua concepção, o multiculturalismo vem generalizando-se como um debate expressivo para aludir a questão das diferenças culturais em nível global. Porém,

> Isso não significa, contudo, que tenham sido superadas as contradições e tensões internas apontadas pelos críticos. De facto, a expressão pode continuar a ser associada a conteúdos e projectos emancipatórios e contra-hegemónicos ou a modos de regulação das diferenças no quadro do exercício da hegemonia nos Estado-nação ou à escala global. È importante, por isso, especificar as condições em que o multiculturalismo como projecto pode assumir um conteúdo e uma direcção emancipatórios (SANTOS e NUNES, Ibid., p. 10)

Assumimos a posição nesta pesquisa, de forma compartilhada com Santos e Nunes (Idem) e Moreira (Op.cit.), autores esses que argumentam que, mais importante do que pensar em termos de semântica, o essencial é que se desenvolvam propostas e projetos educativos com o compromisso de combater posições de racismo, xenofobia, sexismo , entre outros. No entanto, concordamos com a intencionalidade, o sentido de intervenção e interação existentes

nas ações entre culturas e enfatizamos o inevitável papel preponderante dos conflitos que se instalam para concretizá-las.

Articulada ao fenômeno multicultural está a relação entre igualdade, diferença e diversidade social e, mais uma vez, é Santos (Op.cit., p. 37) que nos auxilia a compreender que "as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". Na primeira possibilidade, incluem-se os atos, descritos por Moreira (2001, passim) como opressores e estigmatizantes, silenciadores de vozes e histórias resultantes, de forma mais acentuada, da distribuição desigual na organização social, aspectos esses que derivam muito mais da distinção do que da igualdade de aspectos comuns partilhados entre indivíduos diferentes. Um exemplo disso são as lutas travadas por mulheres e PNEEs quanto ao direito de receber salários compatíveis com os dos homens ao exercerem funções iguais e o de estudarem em escolares regulares como qualquer pessoa dita normal, respectivamente.

Do mesmo modo, a segunda possibilidade faz referência à busca de posturas igualitárias onde a diferença é o marco crucial para que não haja desigualdade e exclusão. Uma situação que exemplifica tal compreensão é a vivenciada por negros e homossexuais quando se sentem coagidos a assumirem padrões comportamentais estranhos as suas culturas, modos de ser, perceber e estar no mundo.

Evidentemente, em países como o Brasil, a diferença se assemelha acentuadamente com a desigualdade social devido às condições de vida serem condicionadas aos parâmetros econômicos capitalistas. Por este motivo, reflexões pautadas nas diferenças entre classes permanecem e se articulam àquelas vinculadas às questões de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, religiosas, entre outras.

Referendamos, portanto, os posicionamentos de Moreira (Ibidem) e Santos (1995, passim), com os quais compartilhamos, de que os estudos das desigualdades e diferenças encontram-se intimamente associados na realidade brasileira e**,** desta maneira, precisam estar sempre em evidência.

Alguns autores, entre os quais podemos destacar Santos (1995; 2003), articulam as reflexões sobre igualdades, diferenças e diversidade com a tensão existente entre universalismo e relativismo. Um dos fatores principais diz respeito aos critérios que estão sendo utilizados para se definir como certos e verdadeiros conceitos como identidade, direitos, valores, cultura, entre outros. Além disso, é pertinente indagarmos que tipo de implicação essas definições tem oferecido para as políticas públicas e para o processo de exclusão e inclusão social. Uma proposição é apresentada por Santos (1995) ao enfatizar a

importância de uma relação equilibrada e interessante entre competência global e legitimidade local. Tal proposta chama a atenção para a necessidade de que enfoquemos de maneira crítica os conhecimentos e valores universais, assim como o relativismo cultural radical. Como alternativa a essa tensão propõe um diálogo transcultural, freqüentemente conflitante, o qual permite que uma compreensão híbrida de direitos humanos que se constitua enquanto referência local, amplamente interativa, articuladora e desestabilizadora, pautada na diversidade cultural.

Essas discussões se fazem pertinentes em nossa pesquisa à medida que focalizamos sujeitos pertencentes ao universo multicultural contemporâneo. De fato, mulheres, negros, homossexuais e PNEEs têm sido objeto de inúmeras reflexões, compondo o contexto aqui delineado por evidenciarem confrontos sustentados em intolerâncias étnicas, religiosas, raciais, políticas e culturais de forma mais ampla, bem como por serem protagonistas de ações coletivas e de legítimas transgressões de espaços e comportamentos. Utilizam-se para isso**,** como instrumentos**,** os aspectos culturais que lhes são peculiares sendo, ao mesmo tempo, capazes de articular com outros saberes em nível global e/ou local, sem sobreposições de concepções conceituais e, no dizer de Resende (2001), como seqüência histórica de rupturas e deslocamentos.

A ação desses protagonistas em direção da identificação e do respeito pelas diferenças ampliou-se por vários campos de atuação, inclusive o espaço educacional, o que contribuiu para a construção de projetos político-pedagógicos capazes de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas no âmbito da educação, além de valorizar a rica diversidade cultural dos povos.

Nesta perspectiva, Resende (Ibidem) afirma que os projetos político-pedagógicos têm sido pensados e sistematizados pela diversidade, verificando-se que seu percurso de construção implica autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva e em espaços de participação reais e não simbólicos como elementos constitutivos da proposta pedagógica. Para a autora, o exercício do aprendizado do espaço coletivo é exatamente onde a diversidade e o multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes. Ela ainda nos diz que:

> No bojo dessas considerações, a possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos aparece não como fórmula milagrosa, mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas. Em outras palavras, a concepção de projeto político-pedagógico e o multiculturalismo estão mais

> próximos do que muitos possam imaginar, por serem princípios interdependentes e que se complementam [...] os espaços de participação efetiva são o berço do respeito ao outro e da valorização das diversidades (Ibid., p. 44 e 45).

Concordamos com o posicionamento acima exposto e ressaltamos a importância do projeto político-pedagógico como um elemento articulador da rede de relações existente no contexto escolar. As experiências educacionais estaduais e municipais, citadas no capítulo I (Escolar Popular, Escola Plural, Escola Cidadã e Escola Inclusiva), inscrevem-se na perspectiva aqui apresentada e rompem com a fragmentação do saber, com a visão universalista do conhecimento científico desvinculado da vida concreta dos alunos, imprimindo, assim, uma forma coletiva e multicultural de estruturar o projeto político-pedagógico, através de políticas inovadoras que se abrem para a dinâmica das comunidades, à cultura popular e aos diferentes saberes sociais.

Nos fundamentos da Escola Cabana encontramos uma definição de projeto que, em nosso ponto de vista, se articula com o posicionamento assumido pelas experiências referidas acima. Ressaltamos o trecho que explica porque todo projeto pedagógico é também um projeto político.

> O projeto é uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente. Desse modo, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Se quisermos uma sociedade justa, fraterna, solidária, a escola deverá ter a intenção de formar o cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Portanto, o projeto político-pedagógico tem que se constituir no espaço onde essa nova forma de compreender o mundo, baseado em formas novas de relações, possa se materializar (SEMEC, 1998, p. 07).

Esse entendimento é compartilhado por Machado (2001) quando declara que o projeto político-pedagógico intencional e coletivo efetiva uma proposta de educação vinculada a um plano global de sociedade voltado para mantê-la ou para transformá-la. Para ela, tal seria a concepção da Escola Cabana, cuja intenção maior seria a de romper com o projeto neoliberal de educação, no sentido de alterar a lógica que submete o processo educativo aos interesses do desenvolvimento econômico, o qual entende como objetivo da instrução básica a formação para o mundo do trabalho.

Conforme a autora, a Escola Cabana parte do princípio de que a educação é um direito a ser assegurado a todos, e não apenas a alguns privilegiados, sendo necessário que a escola se

questione sobre o que fazer para tornar-se inclusiva através do trabalho com alunos PNEEs, com as crianças em situação de risco social, que apresentam evasão, repetência, discriminação étnica, sexismo, exclusão social, entre outros aspectos.

Lembramos**,** ainda**,** que a intensificação das atividades de elaboração e implantação de projetos político-pedagógicos foi estimulada a partir da LDBEN nº. 9.394/1996 que**,** em seu artigo 12**,** imputa às escolas a responsabilidade pela formulação de sua proposta pedagógica, contribuindo para o processo de autonomia, assim como para que os próprios envolvidos no contexto escolar assumam seus papéis de formuladores e não só de executores de medidas necessárias ao desenvolvimento escolar.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar a importância assumida por um projeto pautado em princípios democrático-participativos para uma das regiões menos privilegiadas do país, dona de uma história ricamente contraditória, mas crucial para o cenário contemporâneo, sendo muito importante que seja abordada como forma de melhor se contextualizar a formação do primeiro governo "de esquerda" da Capital do estado do Pará e, conseqüentemente, do projeto político-pedagógico Escola Cabana. Vamos à história!

2.2. **O Cenário Local.**

A cidade de Belém possui uma área territorial de 1.064,91 Km², sendo ocupada por uma população de 1.428.368 habitantes (IBGE, 2006). Historicamente, assumiu a posição de principal porta de entrada da Amazônia brasileira, em virtude de sua privilegiada localização geográfica, na foz do rio Amazonas e no extremo norte da malha rodoviária do país.

O painel que é descortinado através dessa abertura compreende uma região com características continentais e complexas. Suas dimensões naturais abrangem uma imensidão de rios que se entrelaçam**,** formando caminhos que levam**,** para o interior da floresta**,** homens, mulheres e crianças ribeirinhas, caboclos/as, indígenas, quilombolas e outros tantos que aqui chegam. Uma cidade transformada, ao longo de sua história, de acordo com os interesses sociais e econômicos, sempre contraditórios e, com freqüência, desiguais. Estes que aqui aportam se tornam agricultores, garimpeiros e, infelizmente, sem-terras, escravos forçados e desempregados.

A formação sócio-econômica do Estado do Pará aponta para um formato concentrador e excludente, presente no Brasil desde a época colonial, e por distintos ciclos, destacando-se o ciclo das drogas do sertão (séculos XVII e XVIII) e o da borracha (século XIX), extraída da seringueira (*hervea brasiliensis*). Contudo, antes do apogeu desse segundo período, o estado

do Pará vivenciou os acontecimentos mais revolucionários e marcantes de sua história política: o movimento da Cabanagem.

Essa grande rebelião popular ocorreu em 1833, motivada pelo descontentamento dominante não só em Belém, mas igualmente no interior de todo o Estado**,** com a não concretização de várias das expectativas almejadas após a independência do Brasil. O nome Cabanagem indicava a origem social de seus componentes, os chamados cabanos, moradores de casas de palha. De acordo com o historiador Caio Prado Júnior, foi o mais importante movimento popular do país e o único em que as camadas pobres da população atingiram o poder de toda uma província de maneira mais consistente.

No entanto, as forças da Coroa Portuguesa o sufocaram violentamente, dizimando mais da metade da população paraense. Por outro lado, os ideais dos cabanos ainda hoje se constituem em objetivos perseguidos por setores menos privilegiados sócio-economicamente, além de inspirarem políticas públicas locais, como é o caso do projeto da Escola Cabana, a ser analisado mais à frente.

Na verdade, Belém somente experimentaria um inusitado crescimento sócio-econômico cultural com o advento do ciclo da borracha, entre o final do século XIX e início da Primeira Guerra Mundial (1914). De fato, essa foi uma época de esplendor, exuberância e inovações, a qual provocou um desenvolvimento urbano qualitativo, presentificado nas imponentes construções da Belle Époque[18], como o Teatro da Paz, Palácio Antonio Lemos e Colégio Gentil Bittencourt. Por outro lado, as características de exportador de produtos do setor primário e importador de bens de consumo foram e ainda são predominantes, sendo os primeiros produzidos essencialmente no interior do Estado.

No início da segunda década do século XX entra em crise a economia baseada na exportação de borracha. Deste período**,** até a década de 1950**,** verificou-se um empobrecimento da economia local, principalmente no que concerne ao setor de serviços, que sempre foi muito precário.

---

[18] A Belle Époque consistiu em um período na história francesa que durou do final do século XIX até a Primeira Guerra Mundial. Foi considerada uma era de ouro da beleza, inovação e paz entre a França e os países europeus vizinhos. A partir de novas invenções, tais como o telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, a bicicleta, o automóvel, o avião, a vida tornou-se mais fácil e agradável em todos os níveis sociais, colocando em ebulição a cena cultural: surgiram os cabarés, o cancan e a arte e a arquitetura assumiram novas formas como o Impressionismo e a Art Noveau. As influências do estilo dessa era são denominados freqüentemente de Belle Époque, sendo este o caso de Belém durante o apogeu do ciclo da borracha. Disponível em: http://www.wikipedia.org/wiki/Belle/Epoque. Acessado em 26/05/2007.

Na década de 1960, as riquezas naturais desta parte do Brasil estimularam a implantação de inúmeros projetos desenvolvimentistas. A vegetação passou a ser atravessada pela rodovia Belém-Brasília (BR-316), construída por motivações político-econômicas nacionalistas e pela rodovia Transamazônica, que envolveu os interesses dos governos militares de colonização da Amazônia e de integração e segurança nacional. Conforme Oliveira (2000) aponta, os projetos de extração mineral, florestal, de produção e distribuição hidroelétrica contribuíram para situar este território numa rota de ocupação subordinada à lógica do desenvolvimento ligado à segurança nacional e também à exploração econômica pensada para a exportação de riquezas naturais, entre as quais madeiras nobres, ouro e diversos minerais.

O fato que se constata é a insuficiente abrangência desses projetos na vida cotidiana dos indivíduos amazônicos, havendo pouco investimento sócio-econômicos, tais como agricultura familiar, qualificação profissional para atuação nas obras aqui instaladas, preservação ambiental e da biodiversidade, além do atendimento de necessidades básicas da população (saneamento, habitação, transporte, saúde, educação, entre outros), resultando impactos negativos na qualidade de vida local.

Esses são alguns fragmentos da realidade estampada na Região Norte, enfocados, especialmente, através da cidade metrópole da Amazônia. Detendo-nos em sua composição geográfica, são percebidas duas áreas diferentes, sendo uma continental, formada por Belém e o distrito de Icoaraci e uma área insular constituída por 39 ilhas, das quais cerca de 19 são habitadas. Possui em sua zona urbana grandes extensões de terra abaixo do nível do mar, sofrendo influência das marés altas e dificuldades no escoamento das águas das chuvas.

Nessas áreas baixas, submetidas a freqüentes inundações, convencionou-se chamar de baixadas. Na verdade, correspondem a regiões de várzeas das cinco bacias hidrográficas que entrecortam o território continental de Belém e foram sendo ocupadas/invadidas ao longo dos últimos trinta anos, por contingentes populacionais advindos de outras partes do país e do próprio Estado que, desprovidos das condições dignas de vida, desiludidos com a falta de emprego e com as dificuldades de se inserirem nos grandes projetos voltados à região, para cá vieram, contribuindo para o crescimento desordenado da cidade, vivendo em péssimas condições de saneamento e habitação (BELÉM, 1997).

Ressaltamos, ainda, o aumento da Região Metropolitana de Belém-RMB, nos últimos doze anos e suas conseqüências para o desenvolvimento sócio–econômico da área. Até 1995 a RMB era composta por dois municípios: Belém e Ananindeua. Após esse ano foi ampliada e

passaram a fazer parte de sua composição os municípios de Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará.

Essa seqüência de redefinições dos limites municipais componentes da RMB configura um indício do processo político e econômico que implica formação de novas municipalidades no país e, sobretudo, na Região Amazônica, cujo objetivo, nem sempre explícito, é o de utilizá-la enquanto estratégia política para o povoamento de uma área com baixa densidade populacional, oportunizar a lideranças políticas, avessas a responsabilidades e assumirem posições no cenário político local.

Nesse contexto da Região Metropolitana é possível constatar também o processo de periferização nos municípios agregados mais recentemente, fato esse acompanhado da transformação de terra rural em terra urbana através de invasões e loteamentos em sua grande parte clandestinos. Agrega-se a tal quadro o distanciamento sócio-espacial verificado no interior do núcleo urbano da RMB, manifestada por meio do embaralhamento de diferentes classes sociais, exemplificado pela segregação que se faz presente tanto pela proximidade e fechamento de barreiras na forma de condomínios de luxo**,** quanto pela separação imposta pelos padrões de acessibilidade reduzida a condições de saneamento básico, transporte público, acesso à energia elétrica, entre outros fatores.

As condições de vida na RMB ainda são agravadas pela tradicional existência de uma precária estrutura em termos de políticas públicas direcionadas à população mais empobrecida da cidade, tendo em vista a prática freqüente de se buscar atender somente os envolvidos com algum tipo de vínculo mais próximo aos gestores municipais ou aqueles que são apadrinhados politicamente[19], favorecendo o surgimento de dificuldades para "o estabelecimento de relações democráticas na formulação, implantação, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas na Cidade" (OLIVEIRA, 2000, p. 88).

Esse percurso histórico sofreu alteração a partir de 1996, durante o processo eleitoral a cargos municipais, em especial, ao poder executivo na cidade de Belém. Na perspectiva de se contrapor as alianças tradicionais no contexto político paraense, constituiu-se uma coligação formada por várias forças do campo progressista e de esquerda, da qual faziam parte partidos políticos, entidades e organizações populares, como sindicatos de trabalhadores, entidades estudantis, igrejas progressistas, movimentos populares, entre outros, configurados na chamada Frente Belém Popular.

[19] Oliveira (2000) apresenta, em sua tese de doutorado, uma descrição sintética das principais forças políticas que têm se revezado nos espaços governamentais no estado do Pará.

Essas entidades e organizações se faziam presentes em todos os momentos em que era preciso reivindicar direitos constituídos, mas não garantidos e/ou a se constituir desde a década de 1980. Durante esse período, houve momentos de intensas participações no processo de democratização do país e de lutas em defesa do direito de morar, a ter saneamento básico, transporte coletivo, saúde e educação.

Assim sendo, essa composição de movimentos populares sustentou politicamente o projeto vencedor, intitulado "Governo do Povo", levando-o a assumir

> [...] o compromisso de administrar Belém em consonância com os interesses da classe trabalhadora e de todos os setores oprimidos da cidade, invertendo prioridades e estabelecendo políticas públicas, no sentido de garantir o princípio da inclusão social e a democratização do Estado, através do fomento à participação popular [...] (BELÉM, 1999, p.01).

A preocupação em deixar clara a proposta de se diferenciar de gestões anteriores quanto ao propósito político de governar em parceria com a sociedade civil, ressaltando-se nesta pesquisa a área educacional, é manifestada desde os primeiros materiais produzidos pela Frente Política de Apoio ao prefeito Edmilson Rodrigues, assim como pela equipe técnica da SEMEC, sob a qual recaiu a responsabilidade de sistematizar as discussões estabelecidas com a Rede Municipal de Ensino e com os movimentos sociais presentes no contexto escolar.

Relacionamos no quadro abaixo os princípios programáticos assumidos pelo Governo do Povo que exerceram a função de fios condutores e norteadores das políticas setoriais e globais desenvolvidas nos diversos âmbitos da administração municipal.

QUADRO 1

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO GOVERNO DO POVO		
Nº	**PRINCÍPIOS**	**CARACTERIZAÇÃO**
01	Democratização do Estado	Criação de canais institucionais de controle social na estrutura administrativa municipal, bem como para a ampliação da capacidade de planejamento do setor público, tendo em vista a eficácia da ação estatal e a contraposição ao neoliberalismo, defensor do Estado Mínimo e da privatização dos serviços públicos.
02	Participação Popular	Expressão de um modelo de co-gestão envolvendo governo e sociedade com o objetivo de concretizar a partilha do poder político com reais condições de tomada de decisões por parte da sociedade e congruente com uma forma de democracia participativa e descentralização administrativa.
03	Transformação Cultural Política Local	Postura governamental voltada ao interesse público sem atitudes de cooptação dos movimentos e entidades sociais de qualquer natureza.
04	Inversão de Prioridades	Constituição de um projeto de desenvolvimento compromissado com a questão social e com um corte nos padrões que privilegiam as elites locais. As prioridades estabelecidas estariam voltadas para o atendimento das parcelas mais carentes da população, com o intuito de melhorar a qualidade de vida.

Fonte: Governo do Povo: diretrizes básicas, 1997.

Os princípios abordados se desdobraram nas chamadas "Marcas de Governo"[20], estratégia comumente utilizada em governos populares. As definidas pelo Mandato Cabano foram as seguintes: Participação Popular; Saneamento; Saúde para Todos; Dar um Futuro às Crianças e Adolescentes; Revitalização Urbana, Econômica e Cultural da Cidade e Transporte Humano.

A SEMEC esteve diretamente envolvida com as ações da marca "Dar um Futuro às Crianças e Adolescentes". De acordo com Medeiros (1997), esta marca não consistiu em uma tarefa exclusiva do poder público local, e sim**,** numa ação compartilhada com a sociedade civil.

O aprofundamento dos princípios programáticos e da referida marca de governo refletiram no projeto da Escola Cabana que assumiu, em consonância com a construção da

[20] As Marcas de Governo constituíram-se na cristalização institucional da perspectiva político-administrativa de articular uma estratégia integral de interação sobre a totalidade da cidade e que, simultaneamente, permitisse responder as necessidades da população (RODRIGUES, 2000).

cidadania, a Inclusão Social como compromisso de sua política educacional, delineada através das diretrizes: Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso; Gestão Democrática; Qualidade Social da Educação; e Valorização do Profissional da Educação.

A primeira diretriz "Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso" se articula com o estabelecido no Art. 206, Inciso I da Constituição Federal de 1988, que afirma enquanto um de seus princípios de ensino o acesso e permanência igualitários a todos os indivíduos, sendo regulamentada pela LDBEN Nº. 9394/96. Sua base legal, assim, assegura a qualidade social da educação, principalmente no que tange ao atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No I Congresso Municipal de Educação de Belém, em 2003, quando foi elaborada a proposta para o Plano Municipal de Educação - PME, foi constatada a lacuna ainda existente para esses dois níveis de ensino, na rede pública e privada, propondo-se algumas metas a serem alcançadas futuramente, entre as quais:

> - Assegurar as garantias já previstas na Constituição Federal, na LDBEN e no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) sobre a obrigação compartilhada dos governos estadual e municipal referente ao Ensino Fundamental, considerando a população e as disponibilidades financeiras de cada esfera de poder;
> - Avançar na garantia ao direito à educação com qualidade social, principalmente ao aluno trabalhador;
> - Manter os investimentos para a universalização do Ensino Fundamental e ampliação da Educação Infantil (BELÉM, 2003, p. 21).

Essa diretriz abrange**,** ainda**,** as políticas de inclusão social que**,** de acordo com o documento do I Congresso de Educação (2003), consistem em:

> [...] dotar a cidade de projetos que conduzam homens e mulheres ao direito de usufruírem dos bens materiais e espirituais dos quais historicamente foram excluídos. Sendo assim, o princípio da Inclusão Social é a garantia do direito a todos de ter acesso a uma educação de qualidade, saúde e assistência caminhando para um patamar da universalização desses direitos (Id., 2003, p. 30).

A importância da união de todos os segmentos sociais é outro aspecto ressaltado para que se alcance a inclusão social. Ao considerarem essa perspectiva, os delegados do referido Congresso apresentaram ao Plano Municipal de Educação as seguintes diretrizes:

> - Democratizar o acesso à educação, respeitando as diferenças de raça, gênero, crença, sexo e portadores de necessidades especiais;
> - Intensificar o combate ao preconceito e à discriminação nas escolas;
> - Qualificar a educação pública associada aos valores étnicos, culturais e históricos da Região Amazônica;
> - Garantir a formação dos educadores para o desenvolvimento de uma educação cidadã (Ibid., p. 23).

Entre os objetivos traçados destacamos:

> - Combater a discriminação racial, sexual e social nas escolas;
> - Aproximar cada vez mais os movimentos sociais das escolas através de canais de participação mais efetivos (Ibidem., p. 22).

A formulação dessas diretrizes e objetivos mostra a intenção, apesar de nem sempre ser consensual, dos gestores municipais e dos elementos dos segmentos sociais, presentes no Congresso, de estimular a promoção de medidas que viabilizem a inclusão, via acesso educacional, articulado as outras áreas do desenvolvimento humano.

A segunda diretriz "Qualidade Social da Educação" está pautada na concepção educacional comprometida com a inclusão social de todos cidadãos, através do atendimento das condições básicas à formação individual e coletiva, sem discriminação de classe, gênero, raça, etnia, idade, religião, entre outras diversidades (BELÉM, 1999, p.23).

Nesta perspectiva, a ação escolhida para efetivação dessa diretriz foi a organização do trabalho escolar em ciclos, que se constituiu na alternativa à fragmentação do ensino cristalizada no sistema de seriação. Alguns dos pressupostos que orientam tal ação compreendem:

> - Concepção do conhecimento como processo de construção e reconstrução dos sujeitos, e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos;
> - Percepção dos envolvidos no processo pedagógico enquanto sujeitos históricos, o que implica a valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais que são fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados;
> - Fortalecimento dos espaços democráticos escolares, tanto das instâncias representativas (Conselhos Escolares, Eleição para Diretores, Associações), como também das relações interpessoais efetivadas no cotidiano escolar, desde as salas de aula, reuniões, articulação com a comunidade;

> - Investimento na prática do planejamento participativo, elemento fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola (BELÉM, 1997, p.04).

A concretização dessa diretriz compreendida como descrito acima, se difere de outras lógicas baseadas em princípios mercadológicos e são encarados como desafios coletivos a serem enfrentados cotidianamente por meio da articulação e do comprometimento dos envolvidos na sua construção (Ibid., p.05).

Ressaltamos que essa nova qualidade social da educação anseia firmar a relação com os valores expressivos das raízes históricas e culturais de Belém e de toda região amazônica (BELÉM, op.cit., p.01).

A diretriz "Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação" compreende a radicalização da democracia consubstanciada no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas no interior do ambiente escolar, descentralização do poder, na socialização dos conhecimentos e das decisões e, sobretudo, na atitude democrática assumida pelos sujeitos em todos os espaços de intervenção organizada (BELÉM, 2003, p.27).

> Essa foi a proposta assumida pela administração municipal de Belém no período de 1997 a 2004 e exposta no caderno do I Fórum municipal de Educação como o inicio de uma radical democratização da cidade, a partir da criação e institucionalização de canais de participação como orçamento participativo, a organização colegiada nos órgãos de gestão municipal, entre outros. Tais medidas são apresentadas como garantias para aumento do atendimento dos direitos sociais com ampliação da esfera publica de atuação (BELÉM, 1997).

Conforme o Plano Municipal de Educação – PME, o processo de construção de uma gestão participativa, afinada com o fortalecimento das instâncias de discussão e deliberação como os diferentes conselhos existentes no interior da escola, - conselhos escolares, conselhos de ciclo, entre outros, sugere atitudes manifestadas pelos atores sociais em consonância com os princípios da autonomia, da participação popular e da formação para a cidadania. (BELÉM, op.cit). Algumas das propostas sugeridas no PME reafirmam o compromisso com a construção de uma gestão democrática do sistema educacional:

> - Fortalecer a atuação dos Conselhos Escolares como instrumento de participação e democratização das relações escola/comunidade;
> - Realizar eleições diretas para dirigentes das unidades educacionais, inclusive para as Unidades de Educação Infantil;

> - Rever a composição dos conselhos escolares;
> - Criar um Fórum Permanente de gestão escolar na Secretaria de Educação de forma que acompanhe sistematicamente a implantação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas (Ibid., p. 28).

Finalmente, a diretriz "Valorização Profissional dos Educadores" enfatiza a discussão sobre a garantia da qualidade do processo educativo, no cenário das mudanças sociais que estimulam os professores em geral para o desafio de serem contemporâneos, críticos de suas próprias ações, que os encaminhe para assumirem uma identidade profissional e autônoma na sua prática pedagógica (BELÉM, Ibidem, p. 32).

A busca da valorização profissional envolve ainda a criação, investigação, acolhimento das diferenças e envolvimento nas reflexões acerca do papel de professor, dos alunos e de outros profissionais atuantes no contexto escolar quanto a importância de assumirem o papel de sujeitos interpretativos diante da realidade, o que resultaria nas suas condições de trabalho, principalmente no concernente à discussão e implantação do plano de carreira e de salários.

Algumas das diretrizes e princípios apontados nas plenárias preparatórias para o I Congresso Municipal de Educação foram as seguintes:

- Concepção dos/das profissionais como sujeitos históricos construtores de saberes, crenças e teorias sobre sua prática profissional devendo estas se constituírem no ponto de partida da ação formadora;
- Consolidação de sentido coletivo e participativo do ato educativo, constituindo-se o encontro de formação, um espaço de troca de experiências, conhecimento e saberes, aliado à tarefa de ensinar e de aprender;
- Dinamização da vivência cotidiana da escola, como foco privilegiado da política de formação alicerçada no diálogo que desencadeia debates, fertiliza e incita reflexões e questionamentos permanentes;
- Defesa dos princípios éticos e democráticos, da construção da autonomia e formação de valores de solidariedade e respeito às diversidades pessoais e culturais que fundamentam a prática pedagógica que pretende ser construída;
- Integração aos princípios de valorização profissional, ações de melhoria das condições de trabalho pautados em estudos sobre os processos de trabalho e de plano de carreira dos/das profissionais.

Pautado nessas diretrizes e princípios, presentes desde o I Fórum Municipal de Educação (1997), o documento organizado pela SEMEC e distribuído às escolas como roteiro para a elaboração do projeto político pedagógico da Escola Cabana (1998) a caracterizou por:

- Trabalhar com as diferenças, mas reagir às desigualdades;
- Compreender os tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento;
- Conceber todos os envolvidos na ação educativa escolar (professores, alunos, técnicos, diretores, funcionários, pais) como sujeitos de conhecimento, sendo este compreendido enquanto processo cultural de apreensão da realidade;
- Admitir que a ação educativa escolar seja fruto das relações culturais vivenciadas dentro e fora da escola, muitas vezes conflitivas e contraditórias, perpassadas por inúmeros preconceitos;
- Desvelar e enfrentar criticamente esses conflitos é tarefa de uma escola competente.

Verificamos que os princípios e caracterizações anunciados já refletiam o avanço das articulações ocorridas durante todo o primeiro ano de gestão municipal entre a Secretaria e as Escolas. Contudo, constatamos que a identificação nos documentos consultados referente aos sujeitos envolvidos no processo de construção do projeto educacional cabano se restringe aos que estão mais diretamente relacionados ao universo escolar (Caderno de textos do I Fórum Municipal de Educação (1997), Caderno de Educação nº 01, Coletânea de textos da I Conferência (1999), Luzes na Floresta: a experiência democrática e popular em Belém 1997-2000), não havendo menções mais diretas quanto a elementos dos movimentos sociais.

Se considerarmos que a maioria dos documentos foi escrita e/ou sistematizada por técnicos da SEMEC, podemos concluir que a percepção dos segmentos sociais**,** enquanto protagonistas sociais capazes de contribuir para a formulação de políticas públicas**,** ainda não foi completamente apropriada por alguns atores mais comumente encontrados no universo escolar, entre os quais estão os profissionais da educação, deixando evidente que a inserção de novos sujeitos na construção do projeto da Escola Cabana não ocorreu sem disputas por espaços de participação, inclusive no plano das orientações que, conforme Lima (2003) compreende as determinações, resoluções e normas estabelecidas para serem de uma forma ou de outra executadas.

Outro aspecto constatado é a recorrência com que alguns termos-chaves aparecem nos materiais analisados, evidenciando a importância assumida pelos mesmos nas estratégias de ações coletivas anunciadas. Entre eles destacamos aqueles que elegemos como eixos balizadores para a análise do projeto da Escola Cabana – inclusão social e participação popular – além de espaço público e processos identitários que, em nosso ponto de vista, estão relacionados de maneira muito próxima.

Concentramo-nos na investigação de como os referidos eixos aparecem nos documentos pesquisados, que concepções expressam, quais foram as possíveis alterações processadas de 1997 a 2004 e, principalmente, se existe alguma relação com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo I. Tal esforço se deve pela necessidade de compreender o processo de construção de uma proposta que, levando-se em conta seus próprios documentos, inscreve-se em um campo contra-hegemônico e de pluralidade.

Passaremos, em seguida, a expor sobre o processo de organização dos dados coletados, tentando deixar explícitas as razões de assim a termos definido.

2.3. Organização e Seleção do Material Obtido.

O fato de termos participado da Coordenadoria de Educação da SEMEC durante toda a gestão e o início do segundo mandato (2001) do Governo do Povo, nos permitiu o acesso a diversas e diferentes produções sobre o projeto político pedagógico da Escola Cabana. Parte significativa desse material é composta de coletâneas utilizadas em fóruns, conferências e congressos realizados pela Secretaria de Educação e por textos elaborados por atores ligados **à** gestão da educação municipal e, em alguns casos, apresentados em eventos locais e nacionais. Uma fração diz respeito aos programas de governos lançados nos primeiros meses ou um pouco antes do começo das atividades do Poder Executivo e, por fim, outra parte elaborada com o intuito de subsidiar as ações de formação de professores e conselheiros escolares.

Diante de tão múltiplas fontes, decidimos organizar e selecionar os materiais primeiro usando como critério a freqüência com que os eixos teóricos desta pesquisa eram referenciados nos documentos consultados; segundo, a própria origem, tipo e autoria dos documentos. Alguns materiais não apresentavam autoria e muito menos referenciais temporais de por quem e quando foram produzidos, o que nos levou a trabalhar somente com aqueles que apresentavam algum tipo de parâmetro de confiabilidade de produção.

Desse processo resultaram dois quadros–sínteses que comportam uma organização classificatória, utilizando-se para isto do tempo de duração de cada mandato municipal (1997

a 2000 e 2001 a 2004) e a cronologia das publicações. A exposição em si dos documentos abrangeu os eixos teóricos que se constituem em objeto de interesse da pesquisa, nos importando a compreensão expressa sobre eles e a recorrência com que surgem nos escritos, sendo instigante para nós poder evidenciar possíveis fluxos congruentes e/ou divergentes, porém sempre dinâmicos, entre os aportes teóricos referenciados e a construção dos princípios e diretrizes da Escola Cabana.

Iniciaremos com a exposição do quadro que apresenta a organização dos documentos produzidos durante a primeira gestão do chamado Governo do Povo e que corresponde ao período de 1997-2000. Ele é composto do título do material, sua caracterização, seus autores e o ano em que foram escritos. Essa estruturação também é utilizada para compor o quadro que vem logo a seguir e que diz respeito ao período do segundo mandato do referido governo. Em seguida, faremos alguns comentários sobre cada uma das referências.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DOS DOCUMENTOS 1997 – 2000

	TÍTULO	CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL	AUTORES	ANO
01	Governo do Povo: diretrizes básicas	Cartilha abordando os itens fundamentais que configuram os princípios e diretrizes, direcionada aos servidores públicos.	PMB	1997
02	I Fórum de Educação da Rede municipal de Belém	Conjunto de textos que apresentam os princípios e proposições para a implantação do projeto Escola Cabana.	Equipe Técnica da SEMEC	1997
03	A Experiência de Gestão Democrática da SEMEC-Belém na Administração Petista.	Texto apresentado e discutido no II CONED	Luciene Medeiros	1997
04	Escola Cabana: projeto político-pedagógico – roteiro para sua elaboração.	Roteiro que apresenta as orientações para a elaboração de um projeto político-pedagógico.	SEMEC	1998
05	Construindo a Escola Cabana.	Texto acerca dos princípios e diretrizes da Escola Cabana, os princípios da avaliação emancipatória entre outros temas.	SEMEC-COED	s/d
06	Anteprojeto Regimento Escolar: Escola Cabana.	Conjunto de propostas acerca da elaboração do regimento das escolas Municipais.	SEMEC	s/d
07	Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação nº 01.	Sistematiza as diretrizes e ações da Escola Cabana durante os dois primeiros anos de governo.	SEMEC	1999
08	I Conferência Municipal de	Textos cujas temáticas fundamentaram as discussões realizadas durante a Conferência.	SEMEC	1999

	Educação.			
09	Congresso da Cidade: projeto básico.	Texto que apresenta a proposta de construção do Congresso da Cidade.	SEGEP	1998
10	Luzes na Floresta: a experiência democrática e popular em Belém (1997-2000).	Composição de artigos escritos pelos Secretários Municipais da primeira gestão do Governo do Povo sobre suas experiências e desafios à frente da gestão cabana.	Edmilson Rodrigues (org.).	2000
11	A Gestão Democrática no Projeto Político pedagógico da Escola Cabana. Caderno de Educação nº 02.	Coletânea de textos utilizados como subsídios no II Seminário de Gestão Democrática.	SEMEC	2000
12	Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular: 2001/2004.	Programa de Governo para o II Mandato do Povo na prefeitura municipal de Belém.	Diversos	2000

FONTE: Biblioteca da Secretaria Municipal de Gestão e Planejamento.

QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA DOS DOCUMENTOS 2001-2004

13	Congresso da Cidade: desenvolvimento humano e inclusão social.	Textos sobre indicadores de inclusão em Belém e propostas apresentadas em plenárias temáticas.	Diversos Órgãos e Conselhos Municipais.	2001
14	Participação Democrática na Escola: orientações para o Conselho Escolar.	Cartilha referente ao Grupo de Trabalho "Participação Democrática" direcionada à formação de conselheiros escolares.	Diversas Instituições.	2003
15	I Congresso Municipal de Educação: construindo o Plano Municipal de Educação.	Coletânea de textos-sínteses das plenárias preparatórias ao Congresso.	Entidades componentes da coordenação do Congresso.	2004

FONTE: Biblioteca da Secretaria Municipal de Gestão e Planejamento.

A ordenação dos títulos referendados já evidencia certa regularidade em publicações por parte da administração municipal durante os dois mandatos do prefeito Edmilson Rodrigues (1997 a 2000 e 2001 a 2004). Ressaltamos que não nos restringimos aos documentos específicos da área educacional, em virtude da dinâmica empreendida não estabelecer âmbitos limitados para as discussões das políticas municipais, sendo exemplo disso a constituição do Congresso da Cidade[21].

Lamentamos o fato de**,** apesar de nosso esforço, não ter sido possível consultar documentos produzidos exclusivamente pelos movimentos sociais envolvidos nas discussões educacionais, sobretudo aquelas referentes às questões de gênero, etnias, orientações sexuais e diferenças. Atribuímos tal dificuldade ao fato desses setores ainda manifestarem resistência e até mesmo certa desconfiança com a socialização de suas produções devido, infelizmente, e com certa freqüência**,** serem apropriadas por políticos, pesquisadores e a mídia de modo caricato e jocoso. No entanto, não identificamos nenhuma atitude de negar a existência de documentos como forma de retaliação ao Governo do Povo ou especificamente aos gestores da Escola Cabana, o que demonstra ser tal postura uma resposta a questões de foro mais amplo.

Ao considerarmos os documentos relacionados nos quadros 02 e 03, podemos descrever algumas características referentes a eles. O documento "Governo do Povo: diretrizes básicas, de 1997, foi elaborado com o objetivo de apresentar ao servidor público municipal os princípios e diretrizes gerais do primeiro mandato do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2000), bem como as normas reorientadoras das relações entre o governo com a população e o funcionário da Prefeitura, com o intuito de inverter as prioridades e criar uma nova identidade social para a cidade de Belém (BELÉM, 1997, passim.).

Na verdade, trata-se de um material sintético e objetivo, elaborado no primeiro mês de governo que evidencia a intencionalidade da gestão municipal de articular e aglutinar perspectivas acumuladas pelos diversos segmentos sociais que apoiaram a Frente Belém Popular e, acima de tudo, tentar deixar claro para os servidores quais seriam as prioridades do

[21] O Congresso da Cidade diz respeito à concepção do Governo do Povo "de que os espaços públicos não se reduzem aos espaços estatais, mas que é possível construir um público não estatal, que seja resultado de um processo de interação produtiva entre Estado e Sociedade Civil, onde ambos passam a ser co-responsáveis" (Belém, 1998, p. 03). Sua concretização consistiu em institucionalizar um fórum permanente de debates e de proposições através da participação de diferentes atores e segmentos sociais com o intuito de formular ações estratégicas para Belém articulando desenvolvimento econômico com afirmação de identidade cultural, além de resgatar a autoestima dos cidadãos por meio do fortalecimento da participação social nas decisões sobre os destinos da cidade (Id. 1998, p. 06).

governo municipal, uma vez que, para muitos deles, sendo o prefeito também um funcionário público (professor da rede estadual), as necessidades desse setor deveriam se constituir na principal preocupação do gestor, sobretudo no caso dos trabalhadores em educação.

Um fato significativo desse cenário foi o protesto de alguns educadores contra a primeira medida da administração municipal de implantar o projeto "Bolsa-Escola, que concedia o valor de um salário mínimo a famílias carentes que deveriam em troca manter seus filhos estudando nas unidades educacionais. Diante desse contexto, o documento informa a meta do governo de inverter prioridades e esclarece sua perspectiva de governar para todos e não para grupos específicos ou com concessão de privilégios, além de priorizar setores historicamente excluídos, tais como afro-descentes, PNEEs, homossexuais etc.

O conjunto de textos do I Fórum Municipal de Belém, de dezembro de 1997, reúne o resultado das discussões mantidas ao longo do primeiro ano de governo junto às escolas municipais, principalmente através da Jornada Pedagógica, realizada em janeiro daquele ano e de um diagnóstico traçado a partir de um roteiro de perguntas destinadas aos professores, diretores, técnicos, pessoas de apoio administrativo e operacional das escolas.

O documento aborda os princípios do projeto político-pedagógico; a organização do ensino em ciclos; a proposta de avaliação; a gestão democrática da educação; a formação continuada para a valorização do profissional da educação; a educação para incluir, entre outras temáticas. Reflete o acúmulo da própria equipe técnica da SEMEC, no que concerne ao detalhamento das diretrizes e princípios do projeto e a primeira participação dos movimentos sociais em espaços democratizados de discussão e deliberação, o que permitiu ampliar a percepção de atores mais tradicionais do contexto educacional no que se refere à inclusão de protagonistas da sociedade civil na formulação e deliberação de políticas públicas.

O texto sobre a experiência de "Gestão Democrática da SEMEC-Belém na Administração Petista", apresentado no II CONED, expõe os princípios, diretrizes, as marcas de governo e as principais ações até aquele momento executadas, demonstrando a relevância das inovações imprimidas no primeiro ano de governo. Representa uma das primeiras apresentações do projeto da Escola Cabana para um público externo à Rede Municipal de Ensino - RME.

O quarto documento consultado consiste em um roteiro de orientações para a elaboração do projeto da Escola Cabana, considerando as determinações tomadas no I Fórum Municipal de Educação de Belém. Seu objetivo maior esteve em impulsionar as mudanças necessárias para se construir a escola pública que se desejava e em apresentar a concepção de

projeto político-pedagógico da gestão municipal para a disputa com outras visões presentes nas escolas municipais. Foi publicado também como anexo do Caderno de Educação nº. 01.

O texto "Construindo a Escola Cabana"**,** elaborado por técnicos da equipe de ensino fundamental da COED/SEMEC**,** também aborda os princípios e diretrizes da Escola Cabana, enfatizando os fundamentos da avaliação emancipatória implantada através do projeto. O documento foi direcionado à formação de professores como estratégia para uma apropriação qualificada das propostas sobre a organização do ensino em ciclos de formação e avaliação, um dos temas mais polêmicos e geradores de confronto entre a gestão da SEMEC e os educadores lotados nas escolas.

O sexto material escrito pesquisado vai ao encontro da intenção de avançar na concretização das propostas do projeto da Escola Cabana. Trata-se do anteprojeto do regimento escolar às unidades educacionais da RME. O documento reúne um conjunto de aspectos que compreende todas as propostas apresentadas desde o I Fórum Municipal de Educação, além das orientações para organização das eleições diretas para diretor de escolas, posteriormente referendadas na I Conferência Municipal de Educação (1999). Composto em um formato de tópicos e itens pontuados buscou facilitar a compreensão e divulgação das principais diretrizes da Escola Cabana no interior das escolas.

O Caderno de Educação nº 01 "Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular" (1999) representa a consolidação das propostas e realizações do projeto cabano após dois anos de implantação e inaugura uma série de cadernos que se prolongaram pela segunda gestão do Governo do Povo. Esse documento transformou-se em uma das principais referências tanto na dinâmica interna das escolas**,** quanto no diálogo com outras entidades da sociedade civil, tais como a Academia e o Conselho Municipal de Educação-CME. A política de inclusão ali exposta enfatiza a opção pela garantia de acessibilidade e sucesso de crianças, adolescentes e adultos oriundos de classes e setores menos privilegiados sócio-economicamente, em especial, aqueles que apresentam histórico de evasão e repetência escolares.

A coletânea de textos organizada para subsidiar a I Conferência Municipal de Educação, em 1999, ratifica os trabalhos apresentados no I Fórum Municipal de Educação. Seu grande mérito está em ter balizado as discussões da conferência, as quais ocorreram com a participação mais atuante dos segmentos e entidades, como o Sindicato Estadual de Trabalhadores da Educação - SINTEPP e da Associação de Deficientes Visuais do Pará ADV, bem como pela maior aceitação, principalmente dos docentes, em perceber os participantes dessas organizações como formuladores de políticas educacionais.

O documento “Congresso da Cidade: projeto básico” (1998, p. 06) apresenta a proposta de construção do Congresso da Cidade, cujos objetivos principais se direcionaram para a institucionalização de um fórum permanente de debates e de proposições, incluindo diferentes atores e segmentos sociais, com o intuito de formular ações estratégicas para Belém e articular o desenvolvimento econômico com afirmação da identidade cultural e auto estima dos cidadãos. Esse objetivo foi traçado com o propósito de fortalecer a participação social no que diz respeito às decisões sobre o futuro da cidade.

Na prática o Congresso da Cidade procurou implantar uma nova forma de gestão para Belém, o que levaria ao rompimento com favoritismos elitistas existentes há décadas no Estado. Essa proposta de mudança provocou a parceria com a sociedade civil, a criação de formas inovadoras de planejamento participativo e a oportunidade de visibilização a movimentos sociais já consolidados, como o de mulheres e negros e/ou em processo de organização como de homossexuais e PNEEs.

A décima referência, o livro “Luzes na Floresta: a experiência democrática e popular em Belém (1997-2000), compõe uma série de artigos elaborados pelos Secretários Municipais que participaram do primeiro mandato do prefeito Edmilson Rodrigues. Neles são descritas as experiências, bem como os principais desafios enfrentados para a implantação e implementação do Programa de Governo. Apesar de pouco conhecido no universo das escolas do município, constituiu-se em uma potencial fonte de conhecimento das políticas materializadas, sobretudo no que se refere à forma como foi organizada e apropriada pela população.

O Caderno de Educação nº. 02 “A Gestão Democrática no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana” (2002) aborda a temática da gestão democrática nas escolas a partir da discussão dos mecanismos para o aprofundamento da participação popular nas decisões, seja na escola ou na definição das políticas da educação municipal. Nesta perspectiva, o papel dos Conselhos Escolares, da eleição direta para diretor (a) de escola e a relação entre a escola e o projeto pedagógico da Escola Cabana apresentaram-se como os grandes motes no II Seminário de Gestão Democrática, estimulando o enfrentamento de desafios que vinham sendo vivenciados pela RME.

Esta publicação foi elaborada no momento em que se encerrava o primeiro mandato do Governo do Povo e se iniciava sua segunda gestão. Significou reafirmar a necessidade de dar continuidade às políticas implementadas desde 1997, sobretudo nas questões relacionadas acima e que representavam romper com práticas conservadoras de escolha para a administração da unidade escolar, abrindo a candidatura para qualquer educador licenciado e

à participação de diferentes segmentos da comunidade escolar e extra-escolar nos Conselhos Escolares- CEs, por meio da expressão e disputa de suas concepções e propostas de inclusão.

O Programa de Governo**,** para a segunda gestão do Governo do Povo**,** é composto por um balanço do primeiro mandato (1997-2000) e pela exposição dos princípios programáticos direcionados à continuidade do governo. Abrange, entre outras temáticas, a gestão democrática e controle social; a qualidade de vida com democratização do acesso; saúde para todos com universalidade, integralidade e eqüidade; desenvolvimento e geração de emprego e renda; projeto Escola Cabana e universalização dos direitos sociais.

Para sua realização foram promovidas quatorze (14) plenárias setoriais que foram sistematizadas por grupos de trabalhos temáticos, formados por integrantes do Governo do Povo e da sociedade civil, permitindo a construção de propostas importantes à caracterização do documento e de inclusão de novos sujeitos na formulação de políticas públicas.

O documento-base do Congresso da Cidade de 2001 se compõe de um rico e diversificado processo de sistematização, redesenhado a cada congresso, encontro, reunião que compõe a metodologia do Congresso. O documento-base do Congresso da Cidade de 2001 se compõe de um rico e diversificado processo de sistematização, redesenhado a cada congresso, encontro, reunião que fazia parte de sua metodologia. Na verdade, consiste no resultado das contribuições de atores governamentais e da sociedade civil que, a partir de uma diversificada relação de temáticas, disputavam seus posicionamentos concernentes aos encaminhamentos nas formas de diretrizes, projetos e ações a serem tomados pelo poder executivo, entre os quais os referentes à educação.

O material organizado, produzido nos congressos distritais, municipais, temáticos e setoriais, que contaram com a participação dos movimentos sociais, foi sistematizado por uma equipe interdepartamental do governo, a qual anexou as cartas e monções aprovadas nos referidos congressos e que são relativas aos respectivos grupos que as apresentaram. Desta forma, esse é um material que possui uma perspectiva de inclusão que compreende uma visão intersetorial composta das demandas e propostas da sociedade civil e do executivo municipal.

A penúltima referência selecionada dos documentos relacionados à Escola Cabana se constitui de uma cartilha, cujo título é: "Participação Democrática: orientações para o conselho escolar" (2003), elaborado por integrantes de diferentes instituições, destacando-se o Conselho Municipal de Educação – CME e a Universidade da Amazônia que, em conjunto, coordenaram o projeto "Formação de Conselheiros Escolares", no qual um dos produtos foi a cartilha em questão, resultado do grupo de trabalho sobre participação democrática.

Ressaltamos o aspecto inovador de materializar a preparação dos conselheiros que privilegiou uma metodologia pautada em dinâmicas grupais nas quais se procurava reproduzir situações do cotidiano relacional nas escolas. Foi a partir dessas experiências, somadas a encontros e seminários**,** que o material exposto no documento destacado ganhou corpo.

O documento contendo a proposta preliminar ao I Congresso Municipal de Educação de Belém (2004) foi formulado com o objetivo de construir o Plano Municipal de Educação – PME que deveria ser implantado nos próximos quatro anos seguintes. A intenção manifestada em seus escritos é a de reafirmar o princípio da participação popular com vistas à inclusão social.

Para sua preparação foram realizadas oito plenárias preparatórias distritais e seis plenárias temáticas, nas quais foram debatidos e aprofundados os temas: Acesso e Permanência com Sucesso; Qualidade Social da Educação; Inclusão Social; Gestão Democrática da Educação; Formação e valorização dos/as Profissionais da Educação e Financiamento da Educação.

As propostas reunidas subsidiaram a plenária final do Congresso de educação, onde foram defendidas e votadas. Apresentaram como maior desafio torná-las realidade, através de políticas, ações e atividades a serem implementadas na gestão municipal seguinte, uma vez que 2004 foi o último ano de mandato do Governo do Povo.

A partir da missão maior de promover políticas enquanto direitos básicos da população, os desafios de formular e implantar uma proposta educacional democrático-participativa por meio do projeto da Escola Cabana**,** fizeram com que o governo municipal imprimisse uma dinâmica, nem sempre tranqüila, de construção-reflexão-reconstrução sobre seus fundamentos teóricos. Oliveira (2000, p. 51) resume muito bem o contexto enfrentado pelo Governo do Povo:

> Enfrentar situações adversas de ordem política e institucional principalmente quando é preciso reorganizar toda a estrutura técnica e burocrática de uma administração municipal que pretende dialogar com a população; contar com a indisponibilidade financeira e orçamentária quando se encontra os cofres públicos comprometidos com dívidas e contratos que imobilizam as iniciativas mais emergenciais e até mesmo o estabelecimento de um planejamento a curto prazo; manter as alianças e enfrentar eventuais crises políticas entre os partidos que compõem o governo e ainda com a Câmara Municipal, no caso de Belém, majoritariamente de oposição a uma administração de esquerda. É possível perceber que todo esse projeto político será (e tem sido) desenvolvido sob vários momentos de tensão e pressão, seja dos declarados oposicionistas, seja até mesmo da população que apostou em um novo projeto de gestão da cidade.
> Responder a esses desafios, formulando uma outra lógica para a cidade, procurando mobilizar os munícipes e fazê-los participar da sua própria

> construção e identidade, torna-se o diferencial entre esta nova administração e as "velhas" ordens instituídas.

Desta forma, se pode afirmar que a proposição documental dessa administração foi sendo elaborada dia-a-dia, manifestando todas as tensões que seu desenvolvimento pôde apresentar. Assim, os diferentes interesses, concepções, posturas e argumentos dos sujeitos envolvidos influenciaram as formulações teóricas vivenciadas por intermédio das diversas estratégias viabilizadoras da participação dos diferentes segmentos sociais comprometidos, entre as quais as Jornadas Pedagógicas, o I e II Fóruns Municipais de Educação, os Encontros Mensais de Formação de Professores, as Plenárias Pedagógicas das Equipes Técnicas, as Reuniões de Diretores de Escola e a I Conferência Municipal de Educação.

Entre os conceitos sempre em foco em tais espaços de discussões está o que diz respeito à relação entre exclusão e inclusão social. Este será o próximo item a ser analisado.

2.4. Para Entender a Relação Entre Exclusão e Inclusão no Projeto Escola Cabana.

No documento "Governo do Povo: diretrizes básicas", de 1997, a relação em destaque é colocada na perspectiva da inversão da lógica de exclusão dominante na sociedade, que no campo educacional exige alterar a concepção classificatória das escolas, tornando-as mais inclusivas. Esse posicionamento é encontrado em outros materiais escritos (documento nº 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 11 e14, conforme quadro 1 apresentado anteriormente). É enfatizada**,** ainda**,** a importância da ação governamental para o atendimento das parcelas mais carentes da população e estabelecidas, enquanto políticas sociais na área da educação, a universalização da oferta da educação infantil e do ensino fundamental.

Encontramos exposto no texto da *I Conferência Municipal de Educação* (1999) referências ao Programa de Governo do então candidato Edmilson Rodrigues, porém afirmando que o compromisso assumido em termos de políticas educacionais era somente com a universalização do ensino fundamental, sendo a educação infantil contemplada apenas com a elevação da oferta de vagas .

Conforme o documento citado, a idéia-mestra que perpassa os fundamentos teóricos do projeto Escola Cabana é a relativa a necessidade de se entender, enfrentar e superar a exclusão, o que corresponde a lutar pela garantia dos direitos humanos e pela inclusão social. Na prática essa superação pode vir a partir da experimentação de novas vivências escolares que rompam com a fragmentação que tem caracterizado a escola pública. Desta forma,

> A proposta de subverter o saber particularizado é tarefa árdua, pois tem-se que lutar contra uma concepção e, conseqüentemente, com uma organização de escola que reproduz a visão de mundo historicamente dominante, que nos fez submissos a uma cultura fragmentada, da qual reforçou/reforça a exclusão social em todas as suas dimensões: de gênero, de etnia, de classe social, entre outras. E, ainda mais, que nos aprisionou a uma concepção de aprendizagem que impede nossos alunos de alcançarem novos vôos a não ser os programados nos planos curriculares (BELÉM, 1999, p. 35).

Neste cenário, são propostas uma nova organização do tempo escolar em ciclos de formação; a construção de um processo de avaliação diagnóstica, contínua e processual; e uma série de projetos desenvolvidos nas diversas áreas que compõem os níveis da educação básica (Id., 1999). Esta concepção é apresentada como radicalmente diferente da organização escolar em séries, havendo mudanças nos critérios de enturmação dos alunos. Estes não são mais justificados pela diferença de classe, etnia, gênero ou ritmos de aprendizagens (fortes e fracos) mas sim**,** pela faixa etária em que se encontram, desenvolvendo-se atividades organizadas a partir das vivências culturais, informações e características próprias de cada fase de desenvolvimento (Ibid.).

Os sujeitos identificados como pertencentes aos setores freqüentemente excluídos, concernente ao espaço educativo, são "os PNEEs, os analfabetos, os jovens e adultos trabalhadores, as crianças e adolescentes em situação de risco social, entre outros segmentos relacionados a etnia, raça e gênero"(Anteprojeto Regimento Escolar, [ ] p. 04)

Uma das maiores expressões do princípio da inclusão social no projeto Escola Cabana se dirigiu aos PNEEs (Caderno de Educação nº01, 1999, p. 58). Tal relevância foi justificada pelo quadro de exclusão no qual estava submetida grande parcela da população educacional, através da associação de pobreza com deficiência e pelo desinteresse por governos anteriores de implantar uma política sistemática de atendimento a essa parcela da sociedade. A possibilidade apresentada é a de efetivar uma escola democrática aberta para a inclusão de todos os segmentos sociais, independente de suas diferenças ou dificuldades (Id., 1999).

Desta forma, é apontado que o diferencial da proposta educacional cabana está em ter tomado para si a tarefa de implantar esta modalidade de ensino e o seu maior desafio no processo de concretização de uma política unificada no âmbito da prefeitura Municipal de Belém – PMB. Destacamos o trecho abaixo do texto da I Conferência que, em nossa opinião, expressa o propósito de atingir a inclusão para os PNEEs.

> De nada adiantaria realizar um processo de atendimento apropriado ou estivesse impossibilitado de realizá-lo por inexistência de transportes adaptados, pela falta de próteses e órteses ou, simplesmente, porque não existe uma rampa que concretamente dá acesso aos PNEEs à escola. Como também é preciso aprimorar os serviços complementares de apoio, que não cabem diretamente a esta Secretaria, porém, são objetos de intercâmbio com diversos setores que compõem esta Prefeitura (BELÉM, op.cit., p.21).

Percebemos, assim, que as estratégias desenvolvidas com o objetivo de promover a inclusão escolar de PNEEs foram propostas através de programas e projetos educacionais articulados com outras áreas do poder público e com entidades da sociedade civil.

Essa estratégia foi adotada também com outros segmentos sociais partícipes da elaboração de políticas municipais, principalmente pela realização do Congresso da Cidade, entre os quais o de mulheres, organizadas por meio do Conselho Municipal da Condição Feminina; o de negros que, para além das ações do Conselho Municipal de Negros foi pensado um programa de combate ao racismo, "através de ações junto à rede municipal de ensino, e uma dimensão cultural com o apoio a manifestações afro-culturais, como religião, dança, canto, música etc., de modo a resgatar a auto-estima e o orgulho da população negra". (BELÉM, 2001, p. 64, 65.).

Os homossexuais revelaram, de acordo com o documento-base do *I Congresso Geral da Cidade de Belém* (2001, p. 65), um contexto de discriminações e preconceito que, com triste freqüência, tem levado a um tipo particular de exclusão e violência mortal. Por esse motivo a proposta constatada aponta na direção de "uma luta pelo direito de uma livre orientação sexual e um combate firme ao preconceito e à violência", com total apoio aos grupos organizados de homossexuais.

Por outro lado, esse posicionamento assumido nos materiais escritos analisados reflete bem os conceitos apresentados por Campos (2004) sobre a velha e nova exclusão social, principalmente no que tange aos sujeitos mais atingidos pelas conseqüências da globalização hegemônica. Acreditamos**,** assim**,** que os documentos estudados evidenciam uma concepção de exclusão semelhante à verificada em Pereira e Nascimento (2006) quando afirmam que esse conceito possibilita definir formas de privação e carência em diversos contextos e aspectos.

O *Caderno de Educação nº 01* afirma que, no contexto educacional, tais formas são identificadas por práticas pedagógicas expulsivas denominadas de evasão e de repetência. A origem desses fracassos estaria nas desigualdades sociais e na prática padronizada reveladora da indiferença às particularidades individuais, sociais, regionais e etárias.

Na perspectiva de garantir o sucesso escolar, diversos projetos específicos, componentes da Escola Cabana, foram relacionados no texto da I Conferência Municipal de Educação. Eles foram implantados em parceria com entidades sociais e órgãos da própria PMB, tais como Movimento de Promoção da Mulher – MOPROM, República do Pequeno Vendedor, Juizado da Infância e da Juventude, Igreja Luterana, Grupo de Mulheres Prostitutas da Área Central – GEMPAC e Grupos Espíritas Lar de Maria, Vinhas de Luz, Jardim das Oliveiras, etc. (BELÉM,1999, p. 10 e 11). Entre os projetos, destacamos os seguintes:

- **Turmas de Aceleração – Do Fracasso ao Sucesso Escolar:** voltado para o atendimento de alunos "que estão distanciados de seus pares, vivenciando, muitas vezes, experiências discriminatórias e infantilizadas no processo de escolarização" (BELÉM, 1999, p. 13);
- **Programa Bolsa Familiar para Educação – Bolsa Escola:** criado para "garantir à famílias cuja renda per capita é inferior ou igual a ½ salário mínimo e reside em Belém pelo menos três anos, o recebimento de um salário mínimo mensal, tendo como contrapartida manter suas crianças e adolescentes na faixa de 04 a 14 anos na escola, com freqüência mínima de 90%, e fora do trabalho infantil" (BELÉM, 1999, p. 52);
- **Programa de Alimentação Escolar:** pautado no dever do Estado de garantir o bem-estar de seus cidadãos, o que inclui o de alimentar as crianças, quando estão na escola. Buscou romper com o caráter compensatório característico de programas ligados à merenda escolar**,** através de sua municipalização e do respeito aos hábitos alimentares dos estudantes por meio da incorporação de alimentos in natura à merenda, produzidos e adquiridos na própria região.
- **Cores de Belém:** caracterizado como um movimento cultural de resignificação da pichação propõe aos grafiteiros e pichadores "uma nova leitura de seus traços e linhas para uma paisagem de Belém cada vez mais bela". Possui articulações com escolas municipais, centros comunitários, iniciativa privada e com o movimento grafiteiro;
- **Projeto Espelho das Diversidades:** criado para trabalhar com a diversidade cultural a partir de três eixos de discussão, a saber: gênero, raça/etnia e sexualidade. Conta com a contribuição de entidades e órgãos que já possuem acúmulo nas temáticas pontuadas, tanto em torno dos avanços históricos**,** quanto da legislação, como Conselho Municipal da Condição Feminina -

CMCF, Conselho do Negro - CMN e o Grupo de Mulheres Prostitutas da Área Central - GEMPAC;

- **Programa Sementes do Amanhã:** criado em parceria com a Secretaria Municipal de Saneamento – SESAN, Fundação Papa João XXII – FUNPAPA e Secretaria Municipal de Saúde – SESMA, com o intuito de proporcionar atividades complementares às atividades escolares a crianças e adolescentes que catavam lixo no aterro sanitário do Aurá.

O processo de análise desses e de outros projetos nos reportou às contribuições de Castel (2004) quando revela o sentido de permanente que as políticas de inclusão compensatória acabam absorvendo, sendo necessário indagar pela temporalidade e alcance das implementadas pela administração municipal de 1997 a 2004. Por outro lado, os sujeitos que são alvos dos programas componentes do projeto cabano se afinam com o perfil descrito pelo autor como um desfiliado que precisa se agrupar a fim de obter condições de sobreviver e de ser impossível na atualidade o estabelecimento de limites bem definidos quanto aos espaços que eles ocupam na sociedade.

Outro ponto que se destaca das referências escritas analisadas é a riqueza de parcerias e articulações realizadas entre os órgãos municipais da PMB e desta com entidades sociais, evidenciando seu posicionamento de buscar o protagonismo de atores socialmente organizados e/ou enquanto cidadãos isolados. É o que verificamos ratificado na apresentação do Programa de Governo para o segundo mandato do prefeito Edmilson Rodrigues

> [...] reunimos [...] centenas de pessoas, em 14 plenárias setoriais, para o debate de proposições, sistematizadas por Grupos de Trabalho Temáticos, formados por integrantes do Governo do Povo e da Sociedade Civil em um riquíssimo intercâmbio de experiências e construção de consensos colhidos na diferença. Este programa também é resultado da relação direta com os diversos setores sociais organizados que ajudaram a construir propostas que contribuíram decisivamente para o conteúdo do documento [...]; assim como, contou com inúmeras contribuições espontâneas de pessoas que acreditam que este governo efetivamente incorpora as aspirações de quem se dispõe a ajudar a construir o presente e o futuro da nossa cidade (BELÉM, 2000, p. 7).

De modo geral, as considerações apresentadas direcionam-se para os desafios enfrentados por um projeto político pedagógico construído e implementado com a participação de diferentes atores, em espaços múltiplos e com idéias nem sempre

convergentes. Esses aspectos estão diretamente relacionados à participação popular e aos espaços públicos que são os tópicos a serem ressaltados na próxima sessão.

2.5. A Importância e as Configurações da Participação Popular e dos Espaços Públicos: elementos – chave **da escola cabana.**

O princípio da participação popular é apresentado nas "Diretrizes Básicas" do Governo do Povo (1997)**,** como a instituição de um modelo de co-gestão envolvendo administração municipal e sociedade, o qual permite a intervenção desta nos assuntos municipais. Seu objetivo é a partilha do poder político, levando à concretização de uma forma de democracia participativa e à promoção da descentralização administrativa.

Essa postura é reafirmada nas "Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular 2001-2004" (2000, p. 9), onde está declarado que o próprio programa é uma sistematização que consolida um processo**,** socialmente construído**,** a partir da "imensa participação popular, vivenciada nas plenárias do Orçamento Participativo - OP, nas Conferências Setoriais, nos Fóruns, Colóquios e Oficinas".

O documento "Diretrizes Básicas" do Governo do Povo**,** já citado**,** expressa a concepção de operacionalização da participação popular a partir da constituição de espaços públicos de debate e deliberação, onde "será respeitada a independência das organizações da sociedade e refutada qualquer tentativa de cooptação dos movimentos e entidades sociais de qualquer natureza" (op. cit., p.08-09). Esse posicionamento nos possibilita perceber a intenção do projeto de se diferenciar de práticas antigas na elaboração de políticas públicas, em que sempre foi predominante o favorecimento de grupos sociais em detrimento de outros menos privilegiados.

No cenário educacional, a participação popular é pontuada no documento do I Fórum Municipal de Educação**,** como o compromisso democrático de todos os atores que fazem a escola pública em assumir radicalmente a escolha por uma nova cultura nesse ambiente de formação, que seja "mobilizadora de homens e mulheres, educadores e educandos, sujeitos do conhecimento, governantes de suas vidas"(Ibid., p. 03).

Contudo, a pretensão exposta de que a totalidade dos atores pudesse assumir uma nova postura quanto às proposições do projeto da Escola Cabana nega as próprias descrições de tensionamentos e conflitos no contexto escolar, sobretudo quando consideramos os posicionamentos de profissionais da educação**,** tanto com relação a propostas de inclusão de

novos sujeitos alvos das ações escolares, quanto sobre formatos inovadores de tomada de decisão.

Esse documento referiu-se, ainda, à criação e institucionalização de novos canais de participação, como o OP, a organização colegiada nos setores componentes da administração municipal e os encontros entre diversos segmentos da população e os dirigentes governamentais. Tais formatos apresentaram uma lógica alternativa de ação do Estado direcionada para o objetivo de ampliar o atendimento aos direitos sociais através da esfera pública de atuação, sobretudo sobre os setores da população historicamente excluídos (Ibidem).

Esses aspectos se cruzam com um tipo de inovação crítica que abrange experiências democrático-participativas transformadoras que, conforme Arroyo (1999, p. 142) implicam "um permanente embate político-programático".

Encontramos, ainda, referências, nos materiais analisados, a acontecimentos políticos e sociais da década de 1980 como motivadores de reconquistas democráticas resultantes de ações e lutas dos movimentos sociais organizados, apesar de estar registrado que, na década seguinte, a política denominada neoliberal foi predominante no cenário brasileiro.

Conforme esses documentos, a disputa entre projetos identificados com as conquistas alcançadas durante o período da reabertura política – em especial a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº. 9.394/1996 – e os projetos pautados nas leis de mercado, da regulação da produção e do consumo dos cidadãos, tiveram como conseqüência, na área educacional, experiências de gestão mais democráticas devido aos níveis de participação atingidos a partir dos conflitos instalados tornando-se, uma das principais funções da escola, a incorporação dos segmentos populares nas tomadas de decisão política, administrativa e pedagógica.

Deste modo, salientamos que, no plano das orientações (LIMA, 2003), a concepção de participação foi pensada através de um envolvimento ativo, apesar de não haver predominância de um determinado tipo de orientação, seja ele convergente ou divergente.

A existência de espaços públicos democráticos de construção coletiva, como por exemplo, os conselhos escolares e a realização de eleições legitimamente diretas, para diretores de escola, consistiriam em mudanças significativas nas relações que se estabeleceram entre os diversos setores que compõem a unidade educacional, pois

> Na busca de soluções, combinam-se as contribuições e fortalece-se a interação do grupo. Nesse percurso a comunidade escolar avança na

> conquista da cidadania, pois percebe e vivencia direitos e deveres, ampliando essas possibilidades para outras situações fora da escola (BELÉM, 1997, p. 27).

Desta forma, podemos afirmar que a concepção mais recorrente de participação popular nos escritos analisados é a de compartilhamento democrático das idéias. Essa visão de compartilhamento, principalmente no que se refere a um projeto político participativo democrático, apresenta uma característica freqüente que, segundo Dagnino (2002), pode se evidenciar de duas maneiras completamente diferentes: uma em que é possível identificar elementos comprometidos com os processos participatórios e outra onde verificamos o oposto, ou seja, atitudes negativas e resistentes em relação à participação, sobretudo quando não se reconhece sujeitos e propostas.

Ao considerarmos que nenhuma visão, por mais conservadora que possa parecer, é superada facilmente, especialmente em instituições como a escola que possui alguns padrões enraizados em tradições, podemos afirmar que no projeto escola Cabana existem indícios tanto de resistências quanto de participação ativa convergente (LIMA, op.cit.).

Por outro lado, o resultado maior visível da criação e instalação de espaços democráticos e participativos seria a elaboração e implantação de um projeto político-pedagógico construído coletivamente por todos que fazem o cotidiano escolar e com a participação dos segmentos organizados da comunidade onde a escola está situada. Para que isto ocorra, os dirigentes municipais propõem a realização do diagnóstico da realidade, a crítica aos dados encontrados e a construção coletiva do projeto que a escola desenvolverá. (BELÉM, op.cit.).

As evidências de que as formulações do projeto cabano não omitiram a existência de concepções diferentes, são percebidas pela ênfase no cotidiano para se buscar respostas adequadas para lidar com pessoas diferentes e idéias divergentes, justificada pela instalação do ato de aprender na própria participação, não se aceitando que o grupo**,** só por ter se organizado**,** já tenha sabedoria implícita. "As respostas surgem por que o que ficou 'no meio da roda', ou no foco das atenções do grupo é um problema de todos que precisa ser resolvido" (Ibid., p. 27).

Nesta direção, no prefácio do Caderno de Educação nº. 01, está exposto que a proposta da Escola Cabana é uma obra coletiva, sendo uma relação estabelecida entre a SEMEC, o conjunto dos atores sociais da educação municipal e com os diversos segmentos da comunidade escolar, tendo como momento crucial a realização da I Conferência Municipal de Educação. Da mesma maneira, fica evidente que essa construção coletiva não ocorreu de

maneira linear e harmoniosa, confirmando a perspectiva de criação e transformação por meio de discussões, conflitos e tensões entre posicionamentos diversos. Assim sendo,

> O projeto de construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico para a Rede Municipal de Belém tem se caracterizado pelo intenso debate que envolve todos os setores do Governo e da sociedade civil, na busca de novos paradigmas pedagógicos. Muitas vezes, essas discussões ocorrem contrastando valores, crenças e posturas assumidas individualmente pelos diferentes sujeitos que compõe o coletivo da SEMEC, numa demonstração de que se acredita na possibilidade de construção da unidade dentro da diversidade, ou seja, a partir das diferenças, busca-se a unidade e não a uniformidade das ações nas escolas municipais (BELÉM, 1999, p. 03).

O principal espaço apontado para o desenvolvimento dessas discussões é a própria escola que pertencendo, nesse caso, à sociedade capitalista, é ela mesma permeada de contradições, palco de conflitos e disputas hegemônicas. Deste modo, contribui para o processo "de crítica, de reconstrução e recriação das organizações sociais, isso quando consegue sair do isolamento político, social e cultural, articulando-se aos movimentos populares em favor de um projeto de sociedade" (Id., 1999, p. 05). Identificamos**,** neste ponto, um dos principais desafios apontados nos documentos: o de abertura à participação nos espaços escolares a novos sujeitos, em especial, os oriundos dos segmentos sociais e da comunidade localizada no entorno da escola.

A crítica à forma como mandatos anteriores ao Governo do Povo estabeleceram relações com a população é expressa no Caderno de Educação nº. 02 (BELÉM, 2000). Nele é revelado que esses governos instituíram um conjunto de relações de poder, balizadas no predomínio da força, na verticalização das decisões e no clientelismo, em que as pessoas eram vistas apenas como algo a ser manobrado . Em contraposição, é proposta a participação popular como o melhor caminho para superar os modelos antigos, incentivando-se a tomada de decisão no que concerne à definição de obras, serviços e políticas públicas, com destaque para o OP como um dos principais espaços decisórios.

O OP não foi o único espaço utilizado como mecanismo de participação. Conforme o Caderno nº 02 (Idem), além dele, as Conferências Temáticas, representativas de segmentos sociais, entre os quais a educação, mobilizaram a população para opinar sobre as políticas públicas e enraizar essa prática no cotidiano dos cidadãos. No entanto, o próprio documento levanta a necessidade de se conhecer**,** efetivamente**,** como a comunidade organiza sua atuação para avaliar, planejar e definir os rumos da política educacional, na qual os diferentes

segmentos da comunidade escolar e extra-escolar têm a oportunidade de expressar e disputar suas concepções e propostas.

O mesmo material pesquisado evidencia que uma das características da Escola Cabana é a de ser um espaço aberto à participação de todos os segmentos da comunidade no que diz respeito à discussão, elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, reconhecendo o Conselho Escolar como instância máxima de participação da escola (Ibid.). No âmbito da educação, são destacados vários momentos de discussão coletiva, dentre esses**,** os I e II Fóruns Municipais de Educação, realizados em 1997 e 1999, respectivamente; a I Conferência Municipal de Educação, em dezembro de 1998; o I Seminário de Gestão Democrática em 1999; as jornadas pedagógicas das escolas**;** e os encontros de formação dos educadores, conselheiros escolares e agentes sócio-culturais (Ibidem). Os principais avanços alcançados através da percepção da escola e, sobretudo, do Conselho Escolar**,** enquanto espaços democráticos**,** são encontrados também no Caderno de nº 02. Seriam eles:

> - Sensibilidade para conhecer a realidade sócio-cultural da comunidade e articular este conhecimento com o projeto político pedagógico da escola;
> - Estabelecimento de relações mais democráticas com funcionários, pais e alunos, proporcionando maior participação destes nas decisões e encaminhamentos do trabalho escolar;
> - Participação efetiva de alguns diretores e diretoras de escola na implementação do projeto político pedagógico da Escola Cabana (p. 25)

Exemplos de práticas contrárias à participação popular e a tornar o ambiente escolar em um espaço de tomada de decisões coletivas**;** entretanto, ainda são identificadas ao final da primeira gestão do Governo do Povo. Eis algumas delas:

> - Dificuldade de articulação com o Conselho Escolar e demais segmentos da comunidade escolar para o encaminhamento das questões vivenciadas no cotidiano;
> - Ausência de diálogo com a comunidade local, resultando no desconhecimento das problemáticas vivenciadas pelas mesmas;
> - Dificuldade de promover o trabalho coletivo na escola, articulando seus diversos turnos e segmentos;
> - Centralização de poder por parte de alguns diretores nas decisões e encaminhamentos do trabalho na escola (BELÉM, 2000, P. 15).

O papel do Conselho Escolar**,** enquanto órgão coletivo de decisões e análises dos problemas educacionais, implementador, avaliador e executor de mudanças**,** é muito valorizado nos documentos consultados (referências nº03, 04, 07, 08, 11e 15 do quadro nº

02). Contudo, os conflitos e desafios, para sua construção**,** estão registrados nessas publicações, o que nos leva a salientar que sua construção não ocorreu sem disputas e rupturas.

As referências ao Conselho Escolar**,** como espaço de participação no projeto da Escola Cabana**,** ganhou importância e visibilidade a partir da idéia de que sua atuação resulta em compartilhar decisões, responsabilidades e tomada de decisões nos variados níveis da sociedade, tais como o econômico, o social, o cultural e o político. É enfatizado, também**,** o caráter deliberativo e coletivo do Conselho, devendo ser constituído por pais, professores, funcionários, alunos, administração e sociedade civil. A escolha democrática dos conselheiros é apresentada como o caminho viável para o desenvolvimento da educação na escola.

Os dados salientados sobre a concepção e caracterização de participação popular e espaços públicos nos documentos relacionados à Escola Cabana nos levam a inferir algumas ponderações, além das que já foram expostas.

Um primeiro aspecto destacado se refere à concepção predominante nos documentos sobre participação popular. Percebemos que a partilha de poder entre o Estado e a sociedade civil, através de um modelo de gestão compartilhada, é a visão repetidamente reafirmada nas publicações ao longo dos dois mandatos municipais em estudo, segundo Santos (2003), constitui uma nova forma de relação entre Estado e Sociedade, bem como a existência de um ideal inclusivo, principalmente no que diz respeito a atores sociais tradicionalmente excluídos – no caso da Escola Cabana, mulheres, negros, homossexuais, PNEEs, afro-descendentes, indígenas, entre outros – e a possibilidade de inovar, em nível local, por meio da participação ampliada e da inserção de temáticas não priorizadas por governos anteriores.

Constatamos, contudo, que pela referência a conflitos e tensões, sobretudo no interior da escola, essa concepção de participação enfrentou resistências de atores tradicionais, tais como professores, técnicos e diretores, em aceitar a presença de pais, militantes, sindicalistas, entre outros, no ambiente educacional, ocasionando desgastes relacionais entre esses sujeitos, a SEMEC e a escola. Tal quadro pode suscitar um tipo de participação denominado por Lima (2003, p. 71) como "mínimos de participação", o qual significa dizer que a participação pode ocorrer apenas por se fazer parte ou tomar parte de um dado contexto e não porque se deseja participar.

Por outro lado, observamos que um dos principais avanços verificados na proposta escrita do projeto político-pedagógico da Escola Cabana foi a criação e ampliação de inúmeros espaços públicos democráticos, entendidos como locais de proposição, discussão e deliberação de medidas direcionadas à participação de diversos atores sociais.

Santos (op.cit.) enfatiza que existe um aspecto inovador presente na originalidade das novas formas de experimentação institucional, que são reservatórios potenciais de esperança e renovação democrática. No registro da experiência administrativa em Belém**,** de 1997 a 2004**,** constatamos a composição de diversos espaços institucionais até então inovadores para cidade, tais como o OP, conferências e plenárias setoriais, fóruns, colóquios, colegiados e congressos, tanto em nível interno**,** quanto externo ao governo.

Os espaços relacionados aproximam-se com a classificação de Scherer-Warren (1999) especificamente com os denominados **Canais Institucionais**, dos quais destacamos como exemplos o OP, Conselhos da Mulher, do Negro, dos Direitos Humanos, o Congresso da Cidade; e os chamados **Fóruns**, identificados nas conferências, plenárias, colóquios, entre outros.

Esse contexto de criação de espaços públicos democráticos visando à instalação de práticas representativas e de negociação para consolidar direitos, possivelmente se articula ao panorama ainda recente à época, apesar de constitucionalmente repelido, de autoritarismo e limitação de expressões pessoais e grupais. Diz respeito também à necessidade de extinguir atuações conservadoras de verticalização, manipulação, favoritismo e concessão de privilégios, freqüentes em administrações municipais que precederam a gestão do Governo do Povo. Essas observações se coadunam com as afirmações sobre práticas de clientelismo e mandonismo, comuns no cenário político local e nacional ao longo do século XX, conforme os estudos de Carvalho (2001) e com os apresentados por Arroyo (1999), no âmbito educacional, ao investigar diferentes concepções de inovações educativas, o que deixa evidente a intenção do projeto político-pedagógico Escola Cabana de ser identificado como uma proposta de construção coletiva e inovadora, à semelhança de outras experiências do campo da esquerda política, já referenciadas neste trabalho (Escola Popular, Escola Cidadã, Escola Plural etc.).

Concordamos, ainda, com Scherer-Warren (op. cit.) sobre o cuidado que devemos ter ao considerarmos uma proposta democrático-participativa, pois são muitas as nuanças que as revestem, sendo necessário examinar a presença de diferentes interesses e formas de atuação**,** tanto do Poder Executivo**,** quanto dos segmentos sociais envolvidos. Assim, podemos depreender que, para a SEMEC, a participação popular foi posta como princípio norteador ao planejamento e execução das políticas educacionais, em especial, o projeto cabano. Esta mesma possibilidade foi apresentada à escola que, porém, de acordo com nossa análise, não a aceitou de imediato, exigindo**,** dos sistematizadores do projeto da Escola Cabana**,** o reconhecimento de situações de conflitos e a instalação de um processo de disputa de

concepção sobre quem deve participar da formulação e implantação de propostas para a educação, bem como em que espaços públicos tais discussões podem e devem ocorrer

A forma como a operacionalização da participação popular é desenvolvida nos escritos analisados se aproxima da definição de Neto (2006, p. 77) sobre espaço público pela referência que faz do mesmo ser uma conquista da sociedade civil**,** enquanto instrumento de "influência sobre a atividade pública, fundado na participação popular". Além disso, a concepção da administração municipal de ser o espaço público um local de debates e deliberações vai ao encontro das considerações do autor citado quando declara que o estabelecimento de prioridades das políticas sociais ocorre dentro dos limites reais das correlações de força da sociedade**.**

Essa afirmação de que a construção desses espaços não aconteceu de forma harmoniosa, mas por meio de disputas, conflitos, tensões e debates corrobora com o pensamento de Neto (Ibidem) quando nos diz que o diálogo estabelecido entre Estado e sociedade civil, é permanente e tenso, o que define as formas de participação dos sujeitos envolvidos. Na mesma direção, resgatamos as reflexões de Costa (2002, p. 58) quanto à perspectiva do conflito e da heterogeneidade nos espaços públicos. Ele ressalta a possibilidade de mesmo no interior da sociedade civil ocorrer conflitos e divergências, negando, assim, "a existência de um campo homogêneo de interações desinteressadas".

Um dos mais importantes avanços do que até aqui consideramos se direciona à identificação do ambiente escolar como o local privilegiado para as discussões sobre participação, seus pressupostos e ações. Analisamos tal aspecto pelo trabalho de Lima (op.cit.) que declara a consagração do princípio da participação no âmbito educacional e escolar. No entanto, ele esclarece que somente pelo vínculo a um projeto político democrático esse princípio torna-se legítimo, assim como às instâncias de decisão política e organizacional instituídas através do mesmo. Desta forma, a projeto da Escola Cabana, pelo que foi analisado, se constitui em uma proposta que, reconhecidamente, utiliza o princípio participativo, fazendo dele um de seus direcionadores.

Nesta perspectiva, o espaço máximo de participação da escola**,** identificado nos registros pesquisados**,** é o Conselho Escolar. O seu diferencial está em oportunizar, em especial**,** aos representantes da comunidade, tomada de decisões e execução de ações deliberadas coletivamente. Salientamos a preocupação**,** identificada nos documentos**,** sobre a importância do conselho não se tornar um mero receptor de recursos financeiros e de não se negar**,** frente às dificuldades**,** de implantá-lo, o que reforça o perfil de ser um espaço conquistado e não apenas permitido pelo Poder Executivo.

A caracterização do Conselho Escolar confirma a heterogeneidade dos setores que nele se fazem presentes, assim como as diferentes maneiras que estabelecem relações com o poder público. Em nossa opinião, a garantia de uma participação pela pluralidade, no qual interesses particulares não se sobressaiam aos da coletividade e a construção de redes de parcerias possa ser percebida, é necessário que não se estabeleça uma arena maniqueísta, onde só existam duas possibilidades de caracterização de onde e de que modo atuar. O importante é que reconheçamos a possibilidade de existirem diferentes graus e níveis de participação. Assim sendo, lembramos as palavras de Santos (2003, passim), quando nos alerta para a necessidade de investigarmos para além do aparente, onde seja possível confirmar ou não traços transformadores, de recriação de formas do fazer político e de processos identitários. Focalizaremos esse último aspecto de forma mais detalhada na próxima seção.

2.6. A Abordagem de Processos de Identidades no Projeto da Escola Cabana.

A perspectiva do projeto político-pedagógico da Escola Cabana no que concerne à discussão sobre identidade indica um posicionamento de resistência às tentativas de homogeneização imprimidas em níveis mundiais. O documento-base do Congresso da Cidade (2001, p. 60) revela que**,** a partir da globalização dominante e do poder conquistado pelos grandes conglomerados transnacionais, aspectos relacionados à identidade cultural passaram a ser um processo-produto de consumo**,** que busca uniformizar valores, expressões e necessidades. A conseqüência mais nítida é a formação de "uma miscelânea que obscurece as diferentes expressões culturais próprias de sociedades multifacetadas".

As propostas apresentadas no Congresso e registradas no documento citado acima passam pelo conceito de multiculturalismo através da afirmação das diferenças, de forma especial aquelas expressadas por meio da produção de grupos que apresentam uma posição contra-hegemônica.

No cenário educacional, a desvinculação da multiculturalidade aos conhecimentos escolares é apontada no conjunto de textos do I Fórum Municipal de Educação (1997, p. 34) **,** como motivo de empobrecimento deste último. Para contrapô-la é apresentada a compreensão de que a escola "é um campo rico de manifestação de contradições e que, por isso, cria formas de resistências à visão tradicional de uma cultura incontestada e unitária".

Tal resistência possibilitaria a criação de novos rituais e a certeza que a cultura presente na escola é considerada por determinantes de classe social e não se expressa

puramente, de forma homogênea, mas contraditoriamente, descontínua, conflitante e competitiva.

Outra referência à manifestação da multiculturalidade no espaço escolar é identificada na afirmação de ser esse um lugar privilegiado de construção do conhecimento com características culturais da comunidade escolar e de exercício da cidadania, "trabalhando a expressão da multiculturalidade que caracteriza nossa sociedade" (BELÉM, 1997, p. 30).

A concepção sobre o papel dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico se revela no Caderno de Educação nº. 01 (1999) por meio da valorização e reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais**,** com o objetivo de construir conhecimentos mais elaborados. A flexibilização dos tempos de aprender, ensinar e desenvolver também contribuiria para a formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de suas identidades culturais e auto-estima positiva. Nesta direção, o diálogo, a liberdade de pensar, julgar e agir são essenciais (Idem, 1999).

A escola**,** enquanto espaço cultural**,** estimularia a capacidade criativa e inovadora dos que fazem o seu cotidiano com o intuito de

> [...] que sejam ecoadas as vozes, historicamente silenciadas, na construção de uma escola prazerosa, onde os conhecimentos sistematizados sejam construídos, respeitando o universo cultural das crianças, jovens e adultos. Neste sentido, a escola está aberta para os seus múltiplos saberes [...] (BELÉM, 1999, p.44).

Esses aspectos são encontrados nas diretrizes da formação do ensino fundamental, nas quais está explícito que o projeto Escola Cabana é coletivo, contudo sem negar a diversidade humana, técnica e política. A valorização do trabalho coeso, sugerido pelo projeto, reafirma o conflito, a diversidade e a pluralidade e busca a unidade na diversidade.

As manifestações e tradições populares são percebidas como pontos de partidas para a criação e organização de uma política educacional e cultural direcionada para uma sociedade continuamente mais democrática e que considera a "livre expressão de nossas identidades em todos os sentidos" (Ibid., p.112). Deste modo, a afirmação de identidades se constitui, ao mesmo tempo, como um dos suportes e processo de concretização da política de inclusão na gestão do Governo do Povo.

Ao analisarmos a intervenção dos documentos escritos do projeto da Escola Cabana, no que concerne aos processos identitários, considerando-se aqui os referentes às mulheres, negros, homossexuais e PNEEs, percebemos a afinidade com a perspectiva de afirmação de identidades histórica e socialmente excluídas que, ao mesmo tempo, não se apresentam fixas e

imutáveis, mas sim, afinadas com as constantes solicitações de mudanças que caracterizam o contexto global nas últimas décadas.

A tendência anunciada nos materiais pesquisados, contudo, não se dirige para uma inclinação a favor de aspectos dominantes, principalmente no que diz respeito à visão de globalização mundialmente hegemônica. Ao contrário, o que percebemos é um posicionamento oposto à tendência política, econômica e sócio-cultural, predominante no cenário brasileiro nos anos 1990, e exposta no capítulo I desta dissertação, que focaliza as identidades de diferentes culturas como sendo iguais e constitutivas de um único produto passível de ser consumido da mesma forma em qualquer parte do mundo.

Diante da composição de concepções, princípios e diretrizes ressaltados nos materiais consultados, podemos afirmar que o entendimento sobre processos de identidade é o de articulação com as perspectivas apresentadas pelos movimentos sociais referentes a cada um dos segmentos envolvidos, ou seja, o de reafirmação de valores históricos – culturais, como no caso dos negros e negras; de dignidade e reconhecimento, pertinentes aos PNEEs, homossexuais, mulheres etc.; de afirmação de direitos, enfim, de todos que se direcionam à consolidação da cidadania.

Essa perspectiva constatada se articula às idéias de Santos e Nunes (2007) quanto ao conceito de multiculturalismo, pois reconhecem as diversidades culturais que se presentificam através das diferentes linguagens e expressões dos sujeitos e que são referenciadas com respeito e igualdade. Contudo, chamou nossa atenção o fato dos documentos pontuarem somente fatores relativos às classes sociais como determinantes da cultura instalada no contexto escolar, uma vez que, a partir da identificação de novas formas de opressão, tais como machismo, racismo, sexismo, xenofobia e outros tipos de intolerâncias, as quais nem sempre estão relacionadas às relações de produção, como também influenciarem as atuações nesse cenário.

Em nosso ponto de vista, apesar de constatarmos os aspectos acima comentados, as referências sobre os processos de identidade no projeto da Escola da Cabana aparecem de maneira diluída ou pouco delimitada nos documentos. São evidenciados como conseqüência de ações organizacionais específicas, por exemplo, como foi descrito nos objetivos das ações de projetos ligados a área de esporte, arte e lazer, bem como da Coordenadoria de Educação-COED, dos quais são exemplos os projetos “Cores de Belém” e “Espelhos das Diversidades”.

Igualmente, reconhecemos que o grande mérito do projeto cabano, no plano das orientações, foi aceitar o desafio de formular e sistematizar propostas, muitas vezes opostas, oriundas de diferentes setores da sociedade civil. Importante se faz verificarmos a maneira

como estas propostas foram concretizadas a partir do ponto de vista tanto dos dirigentes municipais**,** quanto de integrantes dos movimentos sociais e de que maneira contribuiu ou não à visualização de políticas públicas mais inovadoras e inclusivas no cenário social e, especificamente, educacional.

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O PODER PÚBLICO MUNICIPAL

> A afirmação de um projeto de município não se reduz à somatória de interesses parciais, a exemplo da agregação de reivindicações da população de regiões ou movimentos sociais. É necessário, por um lado, que estas reivindicações adquiram legitimidade social, na qualidade de elementos de um projeto de municípios (DANIEL, 1994, p.36).

Nos capítulos apresentados**,** anteriormente**,** procuramos explicitar os aportes teóricos que sustentam as discussões sobre os eixos exclusão/inclusão social, participação popular, espaço público e processos identitários, envolvendo neste cenário aspectos relativos a questões de gênero, etnia, orientação sexual e de necessidades especiais (Capítulo I), bem como a maneira como foram abordados em diversos documentos relacionados à Escola Cabana os tensionamentos e proposições entre os movimentos sociais e o poder público (Capítulo II).

Neste terceiro capítulo, nossa intenção é a de expor as falas de dirigentes do Poder Público Municipal e de sujeitos dos segmentos sociais de mulheres, negros, homossexuais e PNEEs, partícipes do processo de elaboração e implantação do projeto político-pedagógico da Escola Cabana, estabelecendo um cruzamento analítico entre as referidas falas, os recursos conceituais do capítulo I, os materiais pesquisados e analisados no capítulo II e o acúmulo analítico da autoria.

Nosso objetivo é não só desvelar as práticas dos sujeitos entrevistados no que diz respeito ao projeto da Escola Cabana, mas também o de conhecer as formas e os tipos de participação, lançando mão da classificação sobre os diversos tipos de participação proposta por Lima (2003); os formatos que os espaços públicos podem tomar, considerando as contribuições de Scherer-Warren (1999) e como se caracterizam as perspectivas de inclusão e de constituição de identidades de segmentos sociais locais.

Em um primeiro momento, situaremos a caracterização dos atores envolvidos na pesquisa[22] no intuito de conhecer suas trajetórias de inserção nos movimentos sociais a que pertencem, perspectivando, a partir de seus depoimentos, examinar como se estabelecem as bases relacionais entre o objeto de estudo desta pesquisa, os segmentos sociais e o Poder Público Municipal.

3.1. As Relações Construídas a Partir dos Fatores de Motivação para o Envolvimento dos Sujeitos.

Ao situarmos o processo de inserção dos entrevistados[23] nos movimentos sociais, verificamos que, com a exceção de um participante, a maioria apresentou múltiplas motivações para se envolver com um determinado segmento. As razões ligadas aos aspectos políticos, profissionais e multiculturais prevaleceram sobre outros motivos. Se considerarmos as análises de Carvalho (2001) constataremos algumas semelhanças desses movimentos atuais com os do início dos anos 1980, quando houve uma grande expansão de organizações mobilizadas em virtude de problemas do cotidiano; de entidades sindicais direcionadas para reivindicações por melhores salários**,** melhores condições de trabalho e formação de partidos políticos.

Por outro lado, os motivos para o ingresso nos segmentos destacados nesta dissertação, apesar de evidenciarem intenções políticas, sofrem uma pequena variação ao enfatizarem razões vivenciadas no contexto estudantil, tornando-se essas os alicerces para o surgimento de outras razões motivadoras. Ao lermos suas falas transcritas, encontramos algumas expressões que ilustram essas percepções. Em primeiro plano, estão organizados quantitativamente**,** no diagrama abaixo**,** os motivos para suas inserções.

---

[22] Como forma de preservar nossos entrevistados, omitimos suas verdadeiras identidades e assumimos para os atores dos movimentos sociais denominações que homenageiam personagens vinculados aos referidos segmentos (Isa Cunha – liderança do movimento de mulheres, falecida em ...; Priscila e Michel – codinomes de homossexuais pertencentes ao MHB e COR respectivamente; Marcos – aluno com necessidades especiais da RME de Belém, falecido em 1998 e Kabengele, pesquisador voltado para questões raciais) e para os dirigentes municipais nomes alusivos a personalidades, de uma forma ou de outra, revolucionárias (Rosa Luxemburgo, Vladimir Lênin, Ernesto "Che" Guevara e Francisco "Chico" Mendes).

[23] Ressaltamos que este primeiro tópico se refere, especificamente, aos entrevistados ligados aos movimentos sociais de mulheres, negros, homossexuais e PNEEs, com os quais dialogamos no decorrer de nossas investigações.

No item "*Motivos Pessoais",* a razão do envolvimento com segmentos sociais organizados ocorreu por força de um relacionamento com um parceiro de grupo que, no entanto, permitiu um primeiro contato com o campo de luta social, evidenciado na seguinte declaração:

> Primeiro eu tive uma relação aventureira com um integrante. Então ele me convidou pra participar do movimento de homossexuais e o meu primeiro contato se deu de uma forma muito interessante [...] (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

No item concernente aos *"Motivos Políticos"*, percebemos o vínculo com partidos políticos, questões estudantis e sindicatos. Como observamos acima, na maioria dos depoimentos, as questões estudantis foram o ponto de partida e desencadearam os outros envolvimentos políticos, como mostram as seguintes falas:

> [...] na escola pública aprendi, comecei a ter contato, já com doze anos, com uma discussão mais partidária, mais ideológica, fui vendo o movimento de professores, fui me interessando por aquilo, eu sempre fui muito questionador, sempre fui muito assim [..]. E com quatorze anos eu fui eleito para representar os alunos no Conselho Escolar. Aí, foi a minha porta de entrada para uma organização mais sistêmica [...] Também fui eleito, em 1998, para a direção do grêmio do IEP [...] Já estava participando das Associações e atuando nessa questão da educação [...] Foi quando assumi, acho, meu primeiro cargo na direção do movimento, cargo na gestão executiva do movimento de deficientes [...] (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

> [...] Depois passei no vestibular em 2001, tive que fazer um trabalho sobre homossexualidade [...] Aí, eu pude mostrar para o pessoal de que forma a homossexualidade também é vista dentro do processo de discriminação e do racismo [...] Aí, eu comecei a pautar essas questões além da orientação sexual, relação de raça, de origem, credo religioso, porque quanto mais afastado do poder econômico, maior o peso da discriminação [...] O fato

> interessante foi já pro ano de 2001, eu me filiei ao Partido Comunista do Brasil. Ele me norteou em situações que eu pudesse estar lutando politicamente. Então, minha presença dentro do movimento, a partir daí já foi de maneira qualificada, discutindo políticas públicas e cidadania. Nessa época não se discutia muito direitos sexuais, mas se discutia a questão da discriminação [...] (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

> [...] No que se refere à participação em movimento negro, ela começa na Universidade Federal do Pará, em 1992. Fui convidado para participar de um seminário e, lá, surge um grupo de estudantes negros universitários. [...] Nós transformamos o grupo de estudante negro da Universidade em uma entidade oficial, legal. A entidade é o movimento afro-descendente do Pará "Mocambo" (KABENGELE, protagonista do movimento de negros).

No que se refere aos "Motivos Profissionais", as características percebidas se voltaram para o desempenho no serviço público, majoritariamente, na área educacional, sendo um (01) auxiliar administrativo e dois (02) professores. O exercício de tais funções os aproximou de situações relacionadas a demandas dos segmentos sociais, vivenciadas no âmbito escolar, como, por exemplo, a implantação de disciplinas abordando questões étnico-raciais, a efetivação de projetos especiais voltados para a questão de gênero e orientação sexual e à própria inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. É o que observarmos nos depoimentos abaixo:

> Eu já era professora da rede municipal e isso facilitou minha inserção no movimento de mulheres, até por vivenciar situações de discriminação na profissão, como os baixos salários [...] Comecei a participar das reuniões de elaboração e execução do projeto "Espelhos" que, entre outras coisas tratava da questão de gênero [...] (ISA, protagonista do movimento de mulheres).

> Quando eu fui convidado novamente para o movimento, eu já estava na rede. Então eu já fui com outras perspectivas [...] Eu era da escola Edson Luis, que fazia parte de um projeto que tinha como uma das linhas de trabalho a educação ambiental onde víamos a relação do sujeito com o meio e consigo mesmo. Dentro da relação com seu semelhante discutia a questão do respeito, da tolerância. Aí eu comecei a pautar a questão da sexualidade, porque era um dos pontos que discutia a questão do preconceito, da discriminação e como isso poderia acontecer (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

> [...] Acabei iniciando na própria Prefeitura no Núcleo de Informática Educativa, no NIED, em 2000. A partir desse momento, comecei a ter mais contato com a Escola Cabana. Então, assumimos, lá na Coordenadoria de Educação e comecei logo puxando espaço. Por isso, que é interessante pela forma dupla que atuei: como militante do movimento, mas como membro daquela equipe. Acabei assumindo a coordenação de um distrito

> administrativo, na questão do acompanhamento das escolas [...] Então acabou fazendo uma interface entre a nossa atuação profissional e a atuação como militante do movimento, e acabamos assumindo o projeto Escola Cabana como um projeto importante [...] (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

Os "Motivos Multiculturais" foram evidenciados através de declarações que expunham a própria percepção dos entrevistados enquanto mulheres, negros, homossexuais ou PNEEs. Ao se identificarem**,** a partir dessas características**,** iniciaram ou intensificaram seus papéis de sujeitos participantes de processos, sobretudo, reivindicatórios. Alguns exemplos se seguem abaixo:

> Eu sou militante há bastante tempo, quase vinte anos, e dedico minha vida a lutar pelos outros. Sou um defensor de uma sociedade coletiva [...] Isso é tão importante na minha vida, que de lá para cá, eu não sosseguei, eu vivo e dedico minha vida tentando me ajudar e ajudar as negras, os negros, às crianças, os jovens, os idosos, adultos e as mulheres a compreendessem enquanto sujeitos negros da sociedade brasileira [...] (KABENGELE protagonista do movimento de negros).

> Eu nasci deficiente visual, então, eu comecei a fazer parte desse meio desde muito cedo [...] Quando eu tinha cinco, sete anos, não me recordo direito, eu já me indignava com situações de discriminação, já aparecia para mim de uma forma menos banal, como aparece, eu acho, para a maioria das pessoas [...] (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

> [...] nós percebemos que tínhamos que participar daquilo, porque, além de tá contribuindo como cidadão, tínhamos também que fazer reivindicações na questão da nossa homossexualidade, daí nós demos nossa contribuição como vendo a questão de criação de unidade de saúde, preparação de escolas, até a questão da segurança que a gente discutiu, a questão da violência nos bairros e a gente participava mais ativamente na questão cultural, porque a gente via assim muita questão de que nós homossexuais, além de estarmos desempregados, queríamos a oportunidades de aperfeiçoar o que a gente já tinha de dom, e daí nós demos a nossa contribuição vendo as necessidades dos bairros e em contrapartida vendo as nossas necessidades também (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

> [...] A gente sensibilizou muito, mas tinha aquela questão do impacto, de quem não está preparado para falar das suas necessidades e de encarar a reação das pessoas [...] Ainda tinha aquela questão do nojo, do preconceito [...] Tudo isso assim machucava a gente porque naquele momento, nós nos percebíamos lutando pela nossa cidadania e queríamos que a sociedade viesse a participar, e ela estava nos deixando de lado. Tanto é que no nosso

> primeiro congresso, tivemos que confeccionar máscaras, porque alguns homossexuais não queriam aparecer [...] (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

Foto 1

Ao considerarmos as falas dos sujeitos entrevistados, percebemos o quanto elas apontam para a constituição de atores que foram construindo suas identidades, enquanto partícipes de processos de emancipação social, de maneira diferenciada dos padrões tradicionais de militância, característicos dos primeiros movimentos organizados pós-golpe militar de 1964. Suas inserções sociais retratam motivos surgidos a partir de aspectos que nascem de intenções direcionadas para a estrutura de suas identidades culturais, mesmo que manifestadas sem muita clareza, por parte de alguns entrevistados.

Conforme Dagnino (2002), essa dinâmica de inclusão não é linear, pois não segue quaisquer tipos de regras pré-definidas, devendo ser compreendida como desigual nos seus ritmos, nos seus efeitos e até mesmo em seus possíveis retrocessos. Nos depoimentos coletados, não percebemos os apelos ideológicos e motivações revolucionárias, peculiares a movimentos organizados há trinta ou quarenta anos atrás. As razões políticas manifestadas se delinearam após os entrevistados estarem inseridos em contextos universitários, partidários e sindicais, se diferenciando de perfis de integrantes que já se engajam propositalmente em entidades sociais com o intuito de atingirem objetivos de transformação da sociedade.

De nossa parte, ao analisarmos as bases relacionais dos fatores que motivaram o envolvimento dos protagonistas com segmentos sociais específicos, percebemos a formação de redes que entrelaçaram uma diversidade de interesses (pessoais, profissionais, políticos e

multiculturais)**,** com o projeto da Escola Cabana. A configuração assumida permite-nos localizar essas redes nas relações populares de base ou cidadanistas que, conforme Villasante (2002, p. 44) "se caracterizam por estabelecer negociações ou respeito mútuos com o poder, por cooperar com outros grupos diferentes do seu e promover ações de mobilização com a base".

Outro aspecto que, para nós, ficou evidente é a origem da mobilização estar ligada a processos de percepção individual de ser um sujeito social, que desenvolve lutas populares em seu nome e em prol de uma coletividade, apesar do risco presente de "cair na mitificação do basismo espontâneo em que toda a ruptura da vida cotidiana da localidade é emancipatória". (Id., 2002, p. 46). Nesta direção, abordaremos como foram construídas as relações entre o poder público municipal e os movimentos sociais de mulheres, negros e negras, homossexuais e PNEEs, como forma de analisar a possibilidade de se estabelecer níveis de interação entre Estado e sociedade.

3.2. As Relações Construídas no Processo de Elaboração e Implantação do Projeto Escola Cabana.

No percurso investigativo a respeito de como são estabelecidas as relações entre os segmentos sociais e o executivo municipal para a construção do projeto da Escola Cabana, dois aspectos ficaram bastante evidentes em nosso ponto de vista. O primeiro deles se reporta à própria compreensão da possibilidade de haver uma relação interativa entre o poder público e a sociedade civil organizada, entendendo-se que o momento de antagonismo radical, vivenciado no período que antecedeu o processo de reabertura política, entre essas esferas**,** encontra-se hoje menos acentuado, ainda que perpassado por conflitos, tensões e disputas.

O segundo se refere aos mecanismos de participação dos segmentos sociais. Na atualidade é possível constatar reivindicações por parte desses movimentos quanto a se fazerem presentes em fóruns, conselhos, audiências públicas, assembléias, entre outros espaços democratizados, a fim de ter assento e direito a expor suas propostas ou pelos menos a chance de serem ouvidos, mesmo que de maneira frágil. É nesse processo de inserção e participação que investigamos como ocorreram as escolhas dos sujeitos sociais que atuaram em conjunto com a administração municipal na construção do projeto político-pedagógico da Escola Cabana.

Nesse cenário, os documentos relativos ao projeto também apresentam uma percepção dessa dinâmica de participação sem, no entanto, fazerem referência à maneira como aconteceu a indicação dos integrantes das entidades.

Os depoimentos dos dirigentes municipais, contudo, trouxeram informações significativas sobre a compreensão dessa questão. Segundo eles, não houve interferência por parte do poder executivo no processo de escolha dos protagonistas dos movimentos sociais aqui considerados, mas apenas o seu acompanhamento através dos Conselhos Municipais, alguns deles criados durante a gestão do Governo do Povo. Selecionamos alguns trechos que evidenciam tal posicionamento:

> A SEMEC cumpria, nesse processo uma decisão de governo que era a de que nós não tínhamos que interferir nos movimentos. Essa era a nossa compreensão, porque cada movimento tem sua autonomia. Assim, foram criados, a partir de toda essa experiência participativa, vários Conselhos Municipais. Então, na medida em que os conselhos eram criados, quem decidia sobre a escolha de seus representantes eram os movimentos (ROSA, dirigente municipal).

> [...] A maioria foi indicada pelo próprio movimento [...] Quem encaminhava os representantes era o próprio Conselho e nós apenas acompanhávamos [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> Não interferimos nessas escolhas, até mesmo porque algumas já estavam consolidadas na sociedade, como foi o caso do movimento de negros e o de mulheres [...] (FRANCISCO, dirigente municipal).

No caso dos relatos dos integrantes dos movimentos sociais, foi possível identificar alguns arranjos diferenciados que, de um modo ou de outro, contribuíram, expressivamente, para que os mesmos se fizessem presentes nas atividades e nos espaços decisórios.

Segundo o entrevistado do movimento de negros, foi eleito um ator desse segmento para participar das discussões sobre educação a partir da criação do Conselho Municipal de Negras e Negros de Belém. Este órgão, após elaborar seu regimento, definiu quatro frentes de ação: jurídica, cultural, de saúde e educação, sendo que esta última serviu de pano de fundo para que fosse estabelecido um vínculo entre o governo municipal e o movimento nas questões pertinentes à área. Tal entendimento se observa no seguinte trecho:

> [...] No Conselho, eu represento o Mocambo. Num primeiro momento não participei dessa composição, eu era apenas um suplente discutindo tudo [...] A indicação era interna, os movimentos é que indicam suas representações [...] Quando passamos a ser titular, pensamos em um grupo de trabalho para cuidar disso, da relação do Conselho com a educação do Município, que pudesse discutir isso com a Secretaria [...] (KABENGELE, protagonista do movimento de negros).

No caso do movimento de mulheres, a entrevistada declarou que sua escolha ocorreu devido a seu vínculo profissional com a SEMEC. Seu segmento entendeu que esta proximidade facilitaria a inserção do mesmo nas discussões educacionais, permitindo que suas propostas fossem melhor absorvidas nos espaços de decisão. Essa escolha, contudo, não inviabilizou a entrada de outros participantes nas discussões. Dentro deste entendimento, destacamos o fragmento abaixo.

> Fui escolhida porque sou professora e conheço a estrutura da SEMEC [...] Achamos que seria mais viável que fosse eu, pois poderia expor melhor nossas propostas no campo da educação [...] Mas não era só pro projeto Escola Cabana [...] Abarcava todas as questões educativas [...] (ISA, protagonista do movimento de mulheres).

No segmento de homossexuais, verificamos uma disputa interna pela liderança do movimento o que, de certa forma, possibilitou evidenciar a presença de inúmeros integrantes nos momentos de enfrentamento e decisão. Assim sendo, a escolha para participar da construção do projeto Escola Cabana fez parte de um contexto complexo maior**,** visando à conquista de visibilidade para inúmeras entidades homossexuais que surgiram durante essa disputa. Outro aspecto se refere à presença de sujeitos externos às organizações, sobretudo parlamentares, com o intuito de exercer certa forma de influência sobre as decisões do segmento. Algumas falas ilustrativas desse processo são as seguintes:

> [...] Aí eu passei não a concorrer com a Priscila, que na época era coordenadora do grupo. Ela era também uma pessoa respeitada, por ela ser coordenador, mas eu por estar no meio acadêmico, eu pude pautar isso de maneira científica [...] E isso veio consolidar a ação do próprio movimento de homossexuais [...] Surgiram outras entidades. Surgiu a COR, surgiu o APOLO e surgiu o GHP. Essas três entidades foram criadas a fim de dar mais cor a esse processo, até porque eu, particularmente**,** avalio que também me afastei do MHB porque ele estava se tornando uma instância da Prefeitura [...] (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

> [...] no momento em que estávamos discutindo a questão de nós homossexuais, tinham por trás tanto parlamentares de direita quanto de esquerda e foi aí que nós fomos ver que por trás daquilo tudo eles queriam eleger aquelas figuras deles [...]. Daí eu disse que ia me lançar, eu não sabia de nada, porque eu não queria ser usada, manobrada, eu não achava justo [...] (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

No segmento dos PNEEs constatamos uma escolha mais tranqüila, devido o integrante selecionado já possuir um acúmulo nas discussões educativas, como demonstra o exemplo que segue:

> [...] Nós demos uma ação também destacada na Associação, realizando uma série de atividades. Então, acabamos sendo designado para acompanhar, para participar das reuniões que havia com relação à questão educacional (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

Como foi possível verificar, a escolha de integrantes de movimentos sociais na construção do projeto da Escola Cabana**,** esteve articulada à própria dinâmica de organização desses segmentos. O posicionamento dos dirigentes municipais de apenas acompanhar esse processo, respeitando a autonomia de cada um, deixa clara a intenção de superar práticas clientelistas, características de governos autoritários.

Deixaram evidentes**,** também**,** o quanto se alteraram os sentidos de participação no governo municipal, ao ponto de alguns parlamentares se dirigirem a setores nunca antes considerados, pelos menos no que diz respeito à formulação de políticas públicas, e disputarem suas posições em processos eletivos e não-somente indicativos. Sobre isso, Dagnino (2006) nos afirma que estão se consolidando redes próprias de relações pessoais, profissionais e militantes no contato entre a sociedade civil e o poder público, remetendo ainda essas redes a projetos políticos específicos.

De modo geral, identificamos um cenário bastante diversificado, constituído de processos com características particulares que se entrecruzam com a construção do projeto da Escola Cabana. Nesse mosaico de peculiaridades, percebemos segmentos se constituindo e se ampliando diante da necessidade de estarem presentes em processos a que foram chamados a participar, como foi o caso dos homossexuais; verificamos outros que experimentaram estar no papel de integrantes da máquina pública e, ao mesmo tempo, fazerem parte da sociedade civil através de seu movimento social, dividindo sua compreensão e participação entre essas duas situações, quadro em que localizamos os segmentos de mulheres e PNEEs e, por fim,

evidenciamos aqueles que, de uma maneira institucional, se estruturaram a fim de ter uma participação bem sucedida e com visibilidade.

Ressaltamos ainda que, apesar do fato do poder público não ter interferido diretamente nas escolhas dos protagonistas dos movimentos sociais, também não deixou de estabelecer relações com os mesmos, aspecto que foi por nós investigado com a preocupação de compreendermos de que maneira se caracterizaram; isto é o que passaremos a expor em seguida.

3.3. As Relações Construídas pelos Gestores do Poder Público na Interface com os Movimentos Sociais.

Em nossas investigações referentes às formas de como se manifestaram as relações entre o poder público e os segmentos sociais**,** no processo de construção do projeto da Escola Cabana, observamos diferenciadas posturas reveladoras de participações pautadas em consensos mas, principalmente, tensionamentos, conflitos e disputas. Ao examinarmos as formas e dinâmicas construídas, identificamos uma série de aspectos que foram se estruturando de maneira peculiar nesse processo. Na tentativa de uma melhor compreensão, agrupamos as declarações dos entrevistados em quatro sub-tópicos: as formas de contato; os espaços de construção; os tipos de participação**;** e o formato das redes de relações propriamente ditas. Buscaremos articulá-los tanto com os documentos relativos à Escola Cabana**,** quanto com os referenciais teóricos balizadores de nossas reflexões.

3.3.1. As Formas de Contato.

No descortinamento de como ocorreram as formas de contato entre os dois campos políticos em questão, destacamos, primeiramente, o que está descrito nos documentos do projeto da Escola Cabana, em especial**,** no Caderno de Textos do I Fórum Municipal de Educação (1997, p. 26). Ele apresenta a afirmação de que a SEMEC

> Não abre mão de seu papel como órgão gestor da educação municipal, de ser o estimulador e mediador de uma política educacional que privilegie formas democráticas de gestão em todos os níveis e esferas de atuação.

Entretanto, ao convidar os participantes da sociedade civil, seja dentro da escola quanto de seu entorno, à construção do projeto da Escola Cabana, os atores dos movimentos sociais não são mencionados no referido texto, havendo referências somente a comunidades compostas pelos pais de alunos. Para confirmar nossas impressões, ressaltamos os extratos a seguir:

> O I Fórum é um convite ao engajamento de todos os educadores num processo de mudança dos indicadores educacionais [...] É necessário que os educadores se empolguem com a proposta, para que tenhamos a certeza da mudança (Id. 1997, p. 03).

> A proposta da Escola Cabana é uma obra coletiva no seu sentido mais profundo do termo. É produto de uma relação estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e o conjunto dos atores sociais da educação municipal. Foram os professores, os técnicos, os servidores, os alunos e os pais que, participando de Jornadas Pedagógicas, dos momentos de formação, dos debates, dos fóruns e conferência, foram formulando os preceitos que neste caderno são apresentados. É uma obra coletiva também porque está sendo construída com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar (BELÉM, Caderno de Educação n° 01, 1999. Não paginado).

Ao considerarmos, porém, as entrevistas realizadas, observamos que um grupo de entrevistados assinalou que a proposta de estabelecer uma primeira aproximação partiu do próprio governo municipal, salientando a iniciativa estatal por intermédio de duas vias: uma mediante a instituição de canais e espaços públicos e outra, de natureza mais informal, através de convites de atores envolvidos na elaboração do projeto da Escola Cabana.

Desta maneira, constatamos que, apesar de haver um discurso oficial de que atores dos movimentos sociais agiram voluntariamente com o intuito de participar do projeto da Escola Cabana, certo direcionamento foi dado pelo governo municipal no momento em que os chamou, determinando quando e onde deveriam atuar. Em geral, essas participações ocorriam em grandes espaços públicos, como congressos e assembléias. As seguintes declarações expressam de modo significativo esse posicionamento:

> [...] E a partir daí foi uma chamada geral. Nós chamamos o movimento de mulheres, de negros, homossexuais, índios, deficientes, todos os movimentos, mas primeiro chamando os educadores [...] (ROSA, dirigente municipal).

> [...] Elas vieram através das assembléias do Congresso da Cidade [...] O Conselho Municipal da Condição Feminina, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, esses vieram dentro das próprias instâncias através do Congresso da Cidade e de outras ações setoriais [...] Na verdade a proposta, ela se constituiu pela Secretaria [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> [...] Nosso primeiro contato foi uma reunião na COED, onde nós estivemos para discutir, para começar a argumentação de um projeto, e naquela altura tínhamos alguns integrantes do movimento de deficientes lá. Logo no primeiro contato não foi lá muito favorável, mas a gente conseguiu, acho, que entender que pelo menos o governo chamou para conversar [...] (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

> [...] a SEGEP ela chamava os movimentos. Então quem encaminhava os representantes era o próprio Conselho e nós apenas acompanhávamos as consultas (ERNESTO, dirigente municipal).

Uma segunda parte dos entrevistados afirmou que a iniciativa se deu pela ação dos segmentos sociais ao encaminharem propostas para o Executivo Municipal e/ou promoverem seminários, reuniões, encontros e outros tipos de eventos, em que era solicitada a presença dos dirigentes locais. Exemplos desse segundo posicionamento seguem abaixo:

> [...] Outros nos procuravam diretamente [...] a maioria foi indicada pelo próprio movimento (VLADIMIR, dirigente municipal).

> [...] Nós do grupo de estudantes universitários negros tomamos uma primeira iniciativa. Nós mandamos um documento para SEMEC e para a FUMBEL para lembrá-los de que era preciso ter uma relação com os movimentos sociais [...] Não dava para fazer só aquelas ações nas datas comemorativas [...] Ter em mente que já tinham algumas coisas que poderiam então contribuir para evidenciar mais a população negra de Belém, pois se tratava de um governo que se dizia ter participação popular. Então, nós fizemos aquele primeiro documento [...] (KABENGELE, protagonista do movimento de negros).

Em uma menor parcela dos depoimentos, constatamos que já existiam contatos mantidos previamente entre alguns segmentos sociais e militantes do campo da esquerda política que, naquele momento, compunham o governo do município. Destacamos alguns trechos das entrevistas que sustentam essa terceira postura:

> Na verdade, no início, pra construção do projeto, nos iniciamos com aqueles movimentos que tinham já certo nível de organização na cidade. Então, essa relação com a trajetória do movimento social organizado foi uma estratégia estabelecida pelo governo como um todo que era exatamente não iniciar algo novo, mas qualificar, potencializar aquilo que já existia (FRANCISCO, dirigente municipal).

> [...] Eu já conhecia alguns vereadores do PT. Eles me chamaram e daí disseram que eles estavam justamente fazendo a mobilização pros Congressos e eles queriam contar com a ajuda do movimento [...] (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

> [...] Desde antes do governo, durante a elaboração do programa, os movimentos sociais já se fizeram presente. Mulheres, homossexuais, negros, PNEEs desejavam ver o governo instalado [...] Já reivindicavam demandas históricas, principalmente na educação e saúde, contra a discriminação da mulher e dos negros. Eram os que tinham visão mais crítica [...] Na realidade, não se tinha muita idéia de como seria feito [...] (ERNESTO, dirigente municipal)

As formas verificadas de estabelecer contato entre os gestores municipais e os movimentos sociais traduzem, em nossa opinião, a complexidade para o estabelecimento de proximidades entre a sociedade e o executivo municipal e, ao mesmo tempo, a possibilidade de estarem sendo superadas práticas tradicionais e paternalistas de formular e implantar políticas públicas. No caso específico da Escola Cabana, verificamos a diversidade de percursos e estratégias de ambos os lados, pois se cada segmento demonstrou características próprias para estabelecer contato com o governo; este, por sua parte, respeitou tais especificidades, o que fez gerar tramas diferentes, porém associativas, de interlocução e negociação que, de acordo com Telles (2006, p. 49)

> [...] estabelecem a pauta de prioridades e relevância na distribuição dos recursos públicos, bem como a ordem das responsabilidades dos atores envolvidos, [...] criam espaços públicos múltiplos e diferenciados nos quais direitos e aspirações coletivas são afirmados como critérios de julgamento e legitimidade de atos públicos que afetam a vida de todos.

Concordamos com a autora pois, no caso da Escola Cabana, certamente, a criação de espaços públicos democratizados, tanto no interior das entidades sociais quanto por iniciativas do governo, concretizou-se como um dos mais importantes aspectos pertinentes à construção

da proposta cabana e, por esse motivo, serão focalizados, com mais detalhe, na seção seguinte.

3.3.2. Os Espaços de Construção.

A construção de espaços públicos democráticos que permitam a manifestação das diversidades humanas, bem como a prática de negociações pautadas em interações com diferentes atores sociais, comumente se configura por processos não lineares, contraditórios e até mesmo fragmentados. Essas são pelo menos as percepções apresentadas por diferentes autores, tais como Scherer-Warren (1999), Doimo (1995), Dagnino (2002) e Neto (2006).

Vários são os aspectos que tornam esses espaços essencialmente democratizados. Um deles consiste na possibilidade de tornar visíveis rostos e vozes secularmente excluídos e que raramente tiveram o direito a reivindicações públicas. Outro aspecto se verifica no potencial para retratar manifestações carregadas de tensões, disputas e conflitos. Sobre esta questão, Costa (2002) observa que essa dinâmica de tensionamentos e embates pode ocorrer na inter-relação entre sociedade/segmentos sociais e Estado, bem como internamente a um mesmo segmento. Tal análise põe em cheque a visão de que apenas através de consensos e posturas homogeneizadoras se alcançaria níveis satisfatórios de deliberações.

Na intenção de desvelar os espaços públicos considerados cruciais para a definição das políticas de inclusão no projeto da Escola Cabana, nos deparamos com a instituição de instâncias tanto em nível externo ao governo, abrangendo um âmbito macro social, quanto de modo interno, compreendendo espaços entre suas Secretarias e/ou departamentos. Além desse aspecto, verificamos que algumas instâncias foram constituídas não-somente pelo poder público, mas também pelos segmentos sociais envolvidos.

Esta constatação tem relação direta com a compreensão de certos entrevistados em perceber, como locais de discussão e definição de políticas, espaços mais abrangentes, como o Orçamento Participativo e o Congresso da Cidade e, espaços mais restritos, como eventos promovidos pelas escolas ou pela própria SEMEC. Referências a esses entendimentos são as seguintes falas:

> [...] Então, iniciamos na SEMEC, em 1997, uma discussão com a rede, através do que chamamos de Primeira Jornada Pedagógica [...] Mas, no contexto do Orçamento Participativo, nós tínhamos as plenárias da educação, saúde, transporte, assistência, da habitação [...] Nós da educação íamos acumulando, através de plenárias de educação mais restritas, para que

> quando chegasse no momento da plenária de educação, nós levássemos para o interior do OP as discussões feitas com os segmentos da educação (ROSA, dirigente municipal). Nos primeiros anos trabalhávamos com essa linha, mas essas Marcas de Governo, especificamente a "dar um futuro às crianças e adolescentes", já nos permitia discutir, no âmbito da SEMEC, dos nossos colegiados (Colegiado da Direção da SEMEC, Colegiado da Coordenadoria de Educação e Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer) [..] E também de toda a discussão que a gente fazia com a Rede através das reuniões, plenárias, encontros [...] Dentro da Marca de Governo, nós fomos discutindo políticas de saúde com a Secretaria de Saúde, assistência com a Presidente da FUNPAPA e assim nós fomos caminhando [..] (ROSA, dirigente municipal).

Os espaços criados especificamente pelos movimentos sociais, assim como aqueles constituídos pelo poder público, foram citados enfaticamente como conquistas de suas lutas e metas, respectivamente. Destacamos o fato da construção em si desses espaços ser muito mais destacada nos depoimentos dos entrevistados do que o próprio conteúdo e profundidade das discussões. Vejamos alguns exemplos:

> Claro que nos anos subseqüentes nós fomos evoluindo. Fomos construindo a Conferência Municipal de Educação, que aconteceu em 1998. Construímos os "fóruns" específicos, como o Fórum da Educação de Jovens e Adultos [...] (ROSA, dirigente municipal).

> Nós fizemos em agosto de 1997 um grande seminário no auditório do Banco da Amazônia [...] Acho que foi o maior seminário de educação especial já feito no Pará [...] A partir disso fizemos uma série de outros debates, teve a participação da SEMEC, da SEDUC [...] Então. Eu, em nome da Associação de Cegos estava à frente da organização do evento [...] Fomos nós que organizamos o evento, não foi o governo, ele apoiou [...] Outro evento foi o Fórum de Educação Especial da UEPA, organizado pelo movimento dos deficientes, em conjunto com o Centro de Educação da UEPA [...] (MARCOS, protagonista do movimento de PNEEs).

Foto 2

Os relatos ainda evidenciaram posturas mais voltadas para perspectivas coletivas, momento em que a articulação entre os envolvidos deixou clara que também havia preocupação com a sustentação do projeto em termos de aceitação política, social, financeira e, principalmente, educacional, pois propostas como, por exemplo, a de acessibilidade com sucesso para crianças e adolescentes através da organização do ensino em ciclos, implicaram romper com o ensino seriado que, por sua vez, aludiu à desestruturação de uma forma de poder dos professores em reprovar alunos que denunciassem uma possível incompetência desses profissionais.

Esses aspectos foram relacionados tanto aos espaços mais abrangentes, como o OP e o Congresso da Cidade, quanto no âmbito de cada escola municipal. Alguns relatos que sustentam esta percepção estão logo a seguir:

> [...] A partir do que a gente foi construindo do Projeto da Escola Cabana, isso foi sendo articulado também com a organização desses movimentos e instâncias dos conselhos que foram criados na cidade (FRANCISCO, dirigente municipal).

> [...] enquanto instância de participação pra definição, a partir da Secretaria de Municipal de Educação, os fóruns, a Conferência e os Congressos que aconteceram foram as instâncias pra aglutinar temáticas da educação que acabavam dialogando, também com outras políticas setoriais [...] Então, a gente, junto com a categoria, participou desses elementos de instâncias de participação, organizou essa política de formação continuada, de acompanhamento e assessoramento [...] A SEMEC começou a criar espaços pra que essas políticas fossem referendadas, construídas coletivamente [...] O Fórum foi um ponto importante pra dizer o diagnostico que nós tínhamos [...] (ERNESTO, dirigente municipal).

> [...] aí esses canais (...) as assembléias do Orçamento Participativo passando para Congresso da Cidade, elas abriram um canal até de assembléia temática especificamente de homossexuais, afro-descendentes, isso já bem no final. Pra 2003, 2004 foi bem mais forte. (VLADIMIR, dirigente municipal).

Um dos aspectos mais interessantes, identificados pela pesquisa, é o referente à diferenciação entre os canais que, com mais freqüência, eram ocupados pelos sujeitos da pesquisa. Desta forma, para alguns entrevistados, ainda havia estereótipos quanto aos espaços públicos que deveriam ser tomados pelos integrantes dos segmentos sociais, a fim de discutirem suas propostas. No entanto, salientamos que, apesar dessa predominância, determinados segmentos foram, por iniciativa própria, rompendo essas peculiaridades. Os fragmentos abaixo são representativos dessas constatações:

> A inserção dessas instituições se deu mais nessas instâncias de participação e não diretamente na dinâmica curricular a não ser essas questões mais pontuais dentro das escolas. Porque na verdade, foi no momento que eles estavam, eu acho que quebrando algumas barreiras dessas relações e isto demora muito, tem que haver muito diálogo. Nessa abertura, algumas escolas até desenvolveram o debate, levaram essas questões mais especificamente [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> Contribuiu, inclusive para o nosso protagonismo, porque assim, embora como eu tenho dito, o espaço não era assim muito discutido, mas nós tínhamos que fazer com que esse espaço também pudesse debater e nós tínhamos um certo apoio do próprio governo, mas nós tínhamos que fazer a nossa parte porque senão nós éramos engolidos pelo próprio governo (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

> A Priscila do MHP e o grupo dele de homossexuais sempre estavam a frente dos debates nos congressos, nas escolas e algumas jornadas pedagógicas (VLADIMIR, dirigente municipal).

> [...] e foi assim que eu participei do Congresso de Educação e participei do Congresso do Esporte, Arte e Lazer [...] Chegamos, tanto é que nós tivemos oportunidade de participar do MOVA, Alfabetização de Jovens e Adultos [...] tinha outros homossexuais (PRISCILA, protagonista do movimento dos homossexuais).

Os textos relacionados ao projeto da Escola Cabana refletem vários dos aspectos aqui retratados, principalmente o reconhecimento do OP e do Congresso da Cidade como espaços abrangentes e democratizados. Contudo, são os eventos promovidos pela SEMEC que assumem o *status* de principais estratégias viabilizadoras da participação (BELÉM, 1999). Entre esses espaços, estão: O I Fórum Municipal de Educação, os encontros mensais de formação dos professores, a I Conferência Municipal de Educação, as Plenárias Pedagógicas das equipes técnicas, as reuniões de diretores e as Jornadas Pedagógicas (Id., 1999, p. 02).

A preocupação em perceber a escola, enquanto um espaço público aberto a todos os segmentos sociais, também é ressaltada nos cadernos de textos da I Conferência Municipal de Educação (1999) e do I Congresso Municipal de Educação (2004), em que foi discutido o Plano de Educação para a cidade de Belém. Nesses documentos e, em especial, no Caderno de Educação nº. 2 (1999) e na cartilha "Participação Democrática na Escola: orientações para o Conselho Escolar" (2003), o Conselho Escolar é enfaticamente abordado, sendo considerado como o principal canal de decisão, no âmbito escolar, de participação, de conflitos e negociações entre os sujeitos que lhe compõe. Curiosamente, nenhum dos entrevistados ligados aos movimentos sociais fez referência ao mesmo ou ressaltou alguma experiência nele vivenciada.

Tal fato nos faz refletir sobre que tipo de conformação o Conselho Escolar ainda possui no imaginário desses atores, tendo em vista que, para muitos, não passa de uma instância burocrática a serviço das demandas apresentadas, em geral, pela direção escolar. Outra possibilidade que levantamos é a de que a SEMEC tenha secundarizado o acompanhamento dos Conselhos, deixando, mais a cargo do CME, o que não deixa de ser uma contradição com as afirmações verificadas nos documentos analisados no capítulo anterior, especialmente o "Caderno de Educação nº. 02" (2000).

De qualquer maneira, acreditamos ser de fundamental importância a abertura a espaços de participação, evitando-se que sejam encarados como simples formalidades, sobretudo no contexto escolar. A materialização de uma nova cultura política deve passar pelos canais de decisão, pela forma como ocorrem as atuações do Estado e da sociedade organizada e pela interação entre essas instâncias. Além disso, alguns aspectos nos parecem muito interessantes de serem aqui ressaltados.

O primeiro se refere à tentativa inegável do poder público municipal em reverter a tradição política de apropriações particularizadas dos espaços públicos por setores privilegiados sócio-economicamente, condutas essas conhecidas como favorecimentos, clientelismos e elitismos, transformando em princípio básico o acesso a canais públicos de participação a segmentos da sociedade que, de forma histórica, vêm sendo excluídos da tomada de decisões. Neste sentido, tal proposição possibilitaria o surgimento de uma nova cultura política.

Essa situação está diretamente ligada a outro aspecto por nós aqui considerado: a criação de espaços que possam impulsionar processos participativos que, conseqüentemente, modificaram as normas e procedimentos de atuação. Foi o que observamos na experiência da Escola Cabana, onde espaços tanto internos à estrutura governamental quanto externos, foram instituídos para que fosse invertida a ordem das prioridades, salientando a autonomia e as diferenças entre as demandas apresentadas pelos participantes, bem como a disputa legítima entre os envolvidos.

O terceiro aspecto verificado diz respeito ao nível incipiente de organização de determinados segmentos sociais participantes, transformando os espaços públicos em locais de articulação para suas próprias estruturações. Esse foi o caso do segmento de homossexuais que**,** nos congressos municipais promovidos pelo governo municipal, acabou suscitando a disputa de sua coordenação, através dessa experiência. Esse cenário não está sendo aqui apresentado como algo negativo ou positivo, mas como exemplo das diferentes circunstâncias proporcionadas pela sistemática implantada.

Um quarto fator, articulado ao anteriormente citado, diz respeito ao papel assumido pelo Governo do Povo de estimular a organização popular e de criar canais institucionais que viabilizaram a participação dos segmentos sociais nas decisões, em especial as relacionadas à elaboração e implantação do projeto da Escola Cabana. Com isto não se quer dizer que os dirigentes municipais assumiram posturas intervencionistas juntos aos movimentos sociais, mas sim, que permitiram as condições necessárias para tal manifestação, fato favorecido pela inserção de integrantes dos segmentos sociais em contextos governamentais e é, ao mesmo tempo complexo, em virtude dos papéis assumidos por esses atores, em alguns momentos, se confundirem, não ficando evidente se quem se manifestava era o servidor público, ou o militante.

Relacionado ainda ao aspecto comentado acima, percebemos a proximidade dessas impressões com as reflexões de Arroyo (1999) sobre atuações inovadoras, principalmente no sistema escolar, de novos protagonistas provenientes da comunidade local, atuações estas que

contribuem para o estabelecimento de um processo democrático e transformador, ampliando o poder de participação desses setores.

Por outro lado, constatamos nos documentos da Escola Cabana a ênfase dada à constituição dos Conselhos Escolares para que fosse viabilizada a participação de diferentes atores no cenário educacional e estabelecida novas relações entre poder municipal e os segmentos da sociedades destacados na pesquisa.

Contudo, o mesmo não se revelou nas entrevistas realizadas, o que para nós envolve três condições: 1) a necessidade de desvincular a imagem dos CEs enquanto órgãos que apenas acatam as decisões tomadas pela Secretaria de Educação ou pela direção da escola; 2) viabilização da participação efetiva de atores da sociedade civil nas reuniões e ações do CEs, por meio de uma infra-estrutura espaço-temporal (local, tempo, recursos para preparação dos conselheiros etc.) e; 3) compreensão, por parte de docentes e corpo técnico, de que as decisões da área educacional não são exclusividades dos profissionais que atuam no âmbito escolar, mas de todos os envolvidos direta e indiretamente em sua dinâmica.

Por fim, a pesquisa nos oportunizou perceber que um dos maiores méritos percebidos através das propostas de espaços públicos democratizados no projeto da Escola Cabana está na criação de Conselhos Municipais como os de Negros e Negras e de Direitos Humanos; nesse último, destacando o envolvimento dos homossexuais; e na sustentação ao já instalado CMCF pois, a partir deles, foi possível firmar um vínculo com as demandas apresentadas por esses segmentos e as ações concernentes ao projeto.

No entanto, é importante questionar se os espaços públicos criados foram importantes para o conjunto da sociedade, enquanto canais de participação, como foram para os segmentos sociais aqui investigados, em virtude de terem garantidas as suas legitimidades. Em nossas análises, a iniciativa inédita em um governo municipal na cidade de Belém de socializar os trâmites administrativos do governo, bem como seus limites e possibilidades, de forma concreta, efetiva a partilha do poder, alcançando seus objetivos. Diante de tal perspectiva, é fundamental identificar os tipos de participação que se verificaram nos espaços públicos democratizados no contexto de construção do projeto da Escola Cabana.

3.3.3. Tipos de Participação.

Ao investigarmos sobre como ocorreu a participação dos segmentos sociais, no projeto cabano, ressaltamos, mais uma vez, a possibilidade do estabelecimento de uma relação de troca entre esses setores e o governo municipal. Constituída essa perspectiva, é possível visualizar participações que, de acordo com Lima (2003, p. 71), concernem à "intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados". Essa concepção é corroborada nos documentos da Escola Cabana que a configura como descrito no tópico anterior "na partilha do poder político" (Diretrizes Básicas, 1997, p. 08) e "[...] pelo intenso debate que envolve todos os setores do governo e da sociedade civil [...] onde, muitas vezes, essas discussões ocorrem contrastando valores, crenças e posturas assumidas [...]" (Caderno de Educação nº. 02, 1999, p.03).

Ao ser abordada essa temática com os dirigentes municipais e com os protagonistas dos movimentos sociais, foi possível constatar, em seus depoimentos, inúmeras formas de participação. Procuraremos situá-las de acordo com a classificação de Lima (op.cit.), sobretudo no que tange ao plano das orientações e das ações organizacionais.

Inicialmente, identificamos a participação de dirigentes municipais, originários do movimento sindical dos educadores, de acordo com o que foi denominado pelo referido autor de **infidelidade normativa**. Esse tipo de atuação constitui-se no "contraponto ao normativismo burocrático" (Ibidem, p. 64) e pode se apresentar através de motivos claros, voluntários, explícitos e com regras alternativas às vigentes. Conforme, ainda, as reflexões de Lima (Ibid.), ao serem reproduzidas e transmitidas, elas terminam avançando para a categoria de regras formais ou normas. Esses aspectos foram percebidos em entrevistas das quais destacamos o trecho a seguir:

> Nós viemos acumulando propostas para a Educação Nacional. Já tínhamos propostas que faziam parte de outro projeto de Brasil, como reação ao que vigia e que era atrelado à correia de transmissão do modelo capitalista de produção. Começamos a construir propostas para o Plano Nacional de Educação, que foi elaborado através de cinco congressos Nacionais de Educação, os CONEDs (ROSA, dirigente municipal).

> Então a Escola Cabana só tentou colocar em prática esse acúmulo que o próprio movimento fez. Esse era o desafio. Bandeiras históricas do movimento da educação que agora tinham a possibilidade de vir nesse

> governo democrático, através de um canal de debate, de diálogo, conseguir concretizar isso [...] (FRANCISCO, dirigente municipal).

Reconhecemos, além disso, que a participação na elaboração e implantação do projeto da Escola Cabana se manifestou, primeiramente, de modo espontâneo, prosseguindo para níveis sucessivos de organização, até chegar a patamares que consagraram as propostas aprovadas e expostas nos documentos analisados no capítulo II, tais como a inclusão de PNEEs, a organização do ensino em ciclos de formação e os diversos projetos envolvendo aspectos multiculturais como "Espelho das Diversidades" e o "Cores de Belém". Essas características foram assinaladas nos relatos dos dirigentes e dos integrantes dos movimentos sociais, dos quais extraímos os seguintes trechos:

> Nas plenárias do OP a população já demandava para além das obras, ela já demandava políticas, ela já demandava que ela queria melhor alimentação para as crianças, professores mais presentes na escola, melhores salas de leitura, melhor acervo bibliográfico para as escolas [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> No Fórum Municipal de Educação já se apresentou a proposta um pouco mais sistematizada, inclusive saiu o primeiro documento da Escola Cabana que escrevemos na SEMEC. Essa primeira versão deixava bem clara as diretrizes, os princípios, como a gente pensava a educação para o município de Belém [...] (ERNESTO, dirigente municipal)

> Nós levamos para o Fórum a proposta da Escola Cabana e aí mesmo, no primeiro Fórum Municipal de Educação, em 1997, algumas idéias da plenária foram agregadas e o projeto foi se fortalecendo, sendo também melhor sistematizado. Na Conferência Municipal de Educação, em 1998, nós já tínhamos propostas, nós defendíamos e os educadores tinham as propostas deles (ROSA, dirigente municipal).

Outro aspecto que levantamos relaciona-se ao que foi exposto ao final do depoimento acima sobre a defesa de propostas advindas tanto do governo, quanto dos movimentos sociais e apresentadas nos diversos espaços públicos criados. Com relação a esse cenário, os documentos do projeto da Escola Cabana, analisados no segundo capítulo, confirmam a intensidade e riqueza das discussões travadas entre as instâncias envolvidas, constituindo-as em uma das principais características da relação entre os segmentos sociais e a administração municipal.

Esse posicionamento resultou, simultaneamente, em parcerias e tensionamentos estruturadores de uma rede de ações inusitada no contexto do governo municipal que, por sua vez, possibilitou a efetivação de uma nova perspectiva de construção de políticas públicas. Balizamos essas considerações em algumas declarações destacadas das entrevistas realizadas. São elas:

> [..] Aí esses segmentos, como as mulheres, negros, homossexuais, os portadores eles foram fundamentais pra fazer esse gerencial, não tratar isso como uma forma transversalizada, como alguma coisa que de vez em quando pode parecer, mas sim como algo que precisa ser discutido dentro da escola [...] (MARCOS, protagonista do movimento de PNEEs).

> A ASCEPA fez um convênio com a Prefeitura no final da gestão [...] eles estavam com a proposta de estruturar uma biblioteca digital nas escolas para estagio de cegos (VLADIMIR, dirigente municipal).

> Propomos para o currículo escolar, uma disciplina que discutisse orientação sexual, todos os tipos de orientações, hétero, bi e homossexual para preparar melhor os profissionais através de oficinas, palestras [...] no plano municipal de educação, no âmbito do projeto da sociedade civil, nós lutamos, pra ser inserido, por exemplo, um profissional sexólogo, se não tivesse a possibilidade de um sexólogo, que pudesse colocar outro profissional compatível, por exemplo, psicopedagogo e se não pudesse colocar um psicopedagogo na escola pública que fosse revista a função do orientador educacional [...] (MICHEL protagonista do movimento de homossexuais).

Com relação ao processo de implantação do projeto da Escola Cabana, os protagonistas dos movimentos sociais, ao serem indagados sobre a sistematização das proposições, expuseram diferenciadas experiências que se afastaram ou se aproximaram das verbalizações dos gestores municipais e das afirmações contidas nos documentos analisados.

Nesta direção, um primeiro aspecto pesquisado correspondeu à forma como o projeto foi implantado, ficando visível que, para os entrevistados, ocorreu através de instâncias macros, como no caso da OP e do Congresso da Cidade, e instâncias micros, como os inúmeros encontros e jornadas pedagógicas promovidos pela SEMEC e pelos próprios movimentos sociais. Quanto à organização e sistematização das propostas, após as realizações dos eventos, as impressões colhidas nos depoimentos evidenciaram pontos de vista semelhantes, apesar de algumas discordâncias, perspectivando a dinamicidade e contradições experimentadas. Comprovam esse conjunto de aspectos as falas abaixo:

> A proposta, ela se constituiu pela secretaria e foi fundamental, porque se deu, principalmente, via congresso da cidade (ROSA, dirigente municipal).

> O projeto começou a ser organizado desde antes do governo se instalar, através do programa de governo, conferências e seminários dos movimentos que desejavam ver o governo instalado. Alguns desses movimentos foram o MMCC, CEDENPA e o MHB, pois, antes do governo, já reivindicavam demandas históricas, principalmente nas áreas da educação, saúde, lutas contra a discriminação da mulher, implantação de um currículo que desse conta das diversidades da mulher, dos negros [...] Esses eram os que tinham uma visão mais crítica (ERNESTO, dirigente municipal).

> Eles participaram, da sistematização de algumas questões específicas ao congresso e à dinâmica interna da secretaria através da COED (VLADIMIR, dirigente municipal).

Com base nessas informações, percebemos que os caminhos para o estabelecimento de uma proposta democrático-participativa no campo da educação pública passam por deslocamentos na própria trajetória pessoal, bem como do segmento social ao qual se esteja vinculado. Em nossa percepção, foi o que aconteceu com os ex-militantes do SINTEPP e, no período em estudo, dirigentes municipais da educação. Ao possuírem um acúmulo em termos de propostas educacionais, a maneira de apresentá-las já não poderia ser a mesma dos tempos de sindicatos, isto é, por meio de reivindicações e protestos, apesar da perspectiva de negociação continuar presente.

Contudo, consideramos que o que deva ser ressaltado é a proposta de ação conjunta na construção de políticas públicas entre o poder municipal e a sociedade civil, vista, principalmente, por meio dos movimentos sociais,onde se apresentavam, constantemente, como pano de fundo, as disputas para que as proposições expostas por cada ator coletivo pudessem se tornar as normas a serem seguidas, tanto no plano das orientações, quanto das ações organizacionais, caracterizando as participações materializadas como do tipo conquistado. (LIMA, 2003, passim).

Consideramos, ainda, que os tipos de participação popular, experienciados durante a formulação e implantação do projeto da Escola Cabana, se pautaram em relações construídas desde a organização da Frente Belém Popular, ou seja, no período de campanha eleitoral, com variações para antes e depois desse momento. Dentro desse contexto, alguns movimentos evidenciaram uma participação convergente, compreendendo-a enquanto aquela que é orientada para realizar os objetivos formais vigentes na organização tomados como referência

normativa pelos atores participantes e que buscam o consenso, sobretudo, por meio de parcerias, para o alcance dos objetivos traçados, fazendo-o de forma ativa e comprometida.

De maneira contrária, percebemos atuações que se utilizaram da oposição tencionada e vigilante como mecanismo de interlocução, caracterizando-se como uma participação divergente que busca, de algum modo, operar certa ruptura com as regras estabelecidas.

Evidentemente, nenhum dos segmentos manifestou um tipo exclusivo de participação no decorrer dos dois mandatos do Governo do Povo. O que identificamos, aqui, é uma alternância entre os dois formatos acima mencionados. Assim sendo, localizamos nessas participações um via inovadora de participação tanto para atores governamentais, quanto da sociedade civil.

Gostaríamos de comentar também que a pressão exercida pelos atores sociais, ao apresentarem suas demandas, em geral, acumuladas, desafiaram a gestão municipal aqui focalizada no que se refere à capacidade política de interlocução e negociação simultânea com diferentes setores. Desta forma, destacamos a iniciativa de incluir integrantes dos movimentos sociais nos momentos de organização e sistematização das propostas apresentadas ao projeto cabano, tanto em espaços públicos mais amplos, quanto no interior das escolas municipais. Sobre essa análise, acreditamos ser oportuno citar Caccia Bava (1994 p. 09) quando nos diz:

> [...] a participação popular é entendida como uma intervenção periódica, refletida e constante nas definições e nas decisões das políticas públicas. Fazendo-se isso através das entidades, associações e movimentos populares, a partir de uma posição de autonomia destas formas de organização popular frente à prefeitura. Não só se reconhece a capacidade da população de tomar decisões políticas e torná-las práticas sociais efetivas, mas vai-se além, atribuindo às prefeituras a responsabilidade de estimular esse tipo de participação e contribuir para o florescimento de uma nova cultura política.

Desta forma, as diferentes configurações, que possam assumir as atuações de integrantes dos movimentos sociais e dirigentes municipais na formulação de políticas públicas, estarão sempre ligadas à maneira como se concretizam as relações dentro dos espaços públicos instituídos. Delimitar o modo como foram visualizadas no projeto da Escola Cabana é de fundamental importância para prosseguirmos em nossas análises.

3.3.4. O Formato da Rede de Relações entre os Dirigentes Municipais e os Segmentos Sociais durante a Construção do Projeto da Escola Cabana.

Buscamos, com essa investigação, focalizar o estabelecimento processual e dinâmico das relações entre os sujeitos aqui destacados. Lançamos mão da caracterização em rede como mecanismo de análise dos padrões de relacionamento presentes, bem como das inúmeras dimensões políticas, voltadas tanto para o desenvolvimento do projeto da Escola Cabana, quanto para a visualização dos avanços e recuos alcançados entre Estado e sociedade civil a partir dessas interações.

O primeiro posicionamento que salientamos se refere à escolha dos Conselhos Municipais, pelos dirigentes estatais, como interlocutores para a articulação das relações, visando à construção do projeto cabano. Tal opção mostrou-se fundamentada na perspectiva de que reuniriam os questionamentos e demandas dos segmentos sociais, facilitando a apresentação das mesmas nos espaços de discussão. Essa postura está evidenciada no relato que se segue:

> [..] Então a gente começou a dialogar com esses conselhos que aglutinavam todas as críticas que o movimento tinha e várias outras [...] Agora, a partir do que a gente foi construindo do projeto da Escola Cabana, isso foi sendo articulado também com a organização desses movimentos e instâncias dos conselhos que foram criados na cidade [...] (FRANCISCO, dirigente municipal).

Contudo, esse posicionamento estabeleceu relações distanciadas e, ao mesmo tempo, tencionadas com movimentos sociais que não se agrupavam em torno de uma instância única, ou se organizavam em entidades pulverizadas, o que comprometia eleger um interlocutor exclusivo. Por outro lado, o fato de estar assumindo um papel diferente daquele que até então vinha ocupando, exigiu um processo de aprendizado perceptual e de postura inédito dos dirigentes municipais que, antes de constituírem a administração pública local, pertenciam, predominantemente, aos quadros de lideranças do SINTEPP. Esse tipo de situação pode levar tanto a atitudes de superioridade quanto a condutas de desorientação do papel a ser desempenhado.

No caso da construção do projeto da Escola Cabana, ficou evidenciado nas entrevistas, além do que foi destacado acima, o reconhecimento da inexperiência na área de gestão

municipal e a iniciativa de construir uma política educacional em parceria com a esfera social, o que foi decisivo para a consolidação das políticas implantadas, pois levou à ruptura com práticas conservadoras de formulação de políticas públicas, bem como pela possibilidade do protagonismo de atores que freqüentemente eram excluídos de espaços de decisão. Pelo menos, foi o que constatamos nos depoimentos abaixo:

> Esses movimentos estavam lá representados, criando o exercício democrático, porque isso era muito novo [...] foi sendo pautada por tensões, no sentido positivo da questão, que são reivindicações que esses segmentos historicamente tinham colocado, isso solidificou com o movimento de negros e com a equipe de educação especial, no caso dos PNEEs [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> [...] Tínhamos o cuidado com essa organização política diversificada que o projeto da Escola Cabana concedia. Com várias fragilidades no processo, porque também a gente foi aprendendo com isso. Ninguém tinha ainda gestado um poder executivo municipal, foi um aprendizado para todo mundo pra quem tava na gestão e para quem estava no movimento. Foi uma construção realmente coletiva no trato com o novo que se apresentava pra gente [...] (ERNESTO, dirigente municipal).

Em contrapartida, o conhecimento do contexto dos movimentos sociais facilitou, aos dirigentes, a inserção e, conseqüentemente, o diálogo com os setores da sociedade civil e desta, no âmbito estatal. Recordemos que muitos militantes são funcionários públicos, o que permitia compor as duas esferas.

> Um governo que se constituiu a partir dessa trajetória de luta dos movimentos. Dentro da educação tinham pessoas, como eu, que transitavam livremente entre esses dois espaços [...] Então a gente tinha na gestão pessoas com essas porosidades, isso foi um elemento importante, grande facilitador de contato com outras instâncias como as universidades, entidades, sindicatos, além de pais e alunos (FRANCISCO, dirigente municipal).

A dinâmica das relações estabelecidas permitiu, no entanto, a apropriação do projeto pelas entidades sociais investigadas de um modo que, nos espaços públicos criados, assumiram sua defesa integrando suas propostas educacionais ao mesmo.

> O próprio Conselho Municipal de Educação desenvolvia atividades especificamente com esses setores, porque o Conselho encaminhou o plano municipal de educação. Essas representações estavam todas lá, eles na verdade, trouxeram as demandas que estavam pro congresso da cidade para o plano municipal (ROSA, dirigente municipal).

A apropriação dos fundamentos e principais propostas do projeto cabano, por parte dos segmentos sociais, enriqueceram as disputas travadas com o poder público, à medida que as incorporavam, de modo peculiar, as suas próprias demandas.. Desta forma, foi possível observar segmentos sociais mais afinados com os propósitos do poder estatal e outros com posturas de participação divergente. Entretanto, críticas à maneira como o poder municipal conduziu o processo de elaboração e implantação do projeto em estudo, suscitou a presença de participações reservadas, entendidas por Lima (2003, p. 77) "como um tipo de participação menos voluntária, mais expectante que [...] não revela uma posição de desinteresse, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de ação [...] algumas vezes não sem antes negociar e condicionar a sua intervenção". Vejamos alguns exemplos desse cenário:

> Nós tínhamos que disputar. Nem sempre a gente conseguia. Na maioria das vezes a gente não conseguia, pois as insatisfações eram grandes. Nós convivíamos muito com isso: com a satisfação da participação e com algumas não repostas. Isso foi muito incisivo (ERNESTO, dirigente municipal).

> Eu acredito que um dos movimentos que mais respondeu foi o de negro, o de homossexuais e o de mulheres. O de necessidades especiais, talvez não, por não terem visualizado a materialização de suas demandas do modo como gostariam [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> O Congresso da Cidade, principalmente pra mim como conselheiro, foi de fundamental importância porque eu aprendi a lutar pela minha cidadania e pela questão da valorização do meu segmento, do segmento do homossexual. Eu aprendi a disputar as minhas propostas [...] (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

> Eu me afastei do MHB, porque ele já estava virando tipo uma estância da prefeitura, ele tava assim se alinhando muito à prefeitura e eu sempre pautava que uma coisa política pública não é parceria [...] vamos ser parceiros, mas quando a prefeitura exagerasse em alguma coisa tínhamos que dizer não! Nós queremos isso e a prefeitura tinha que dar o jeito dela de fazer. Tudo que o MHB, que tinha um acento no conselho da cidade, pedia, era sempre aceito, mas desde que estivesse alinhado e isso foi assim meio ruim, tanto que as outras entidades surgiram praticamente em função disso,

> eu chamo assim de perda de identidade enquanto sociedade civil organizada surgiu justamente por causa dessa perda dessa identidade. Era a prefeitura que praticamente nos organiza, "tudinho", e eu dizia assim: "não é a prefeitura que tem que nos organizar, somos nós que temos que nos organizar e cobrar dela o seu papel e não a prefeitura cobrar da entidade (...) o nosso papel, é o contrario". Então, acho que esse atrelamento foi nocivo (MICHEL, protagonista do movimento dos homossexuais).

> Acho que faltou habilidade para o governo no que se refere ao saber atentar, talvez ouvir mais e não estabelecer uma fissura tão grande entre governo e escola, e quando eu falo escola, eu falo dos movimentos dos professores, principalmente. Na conferência a gente já percebia que havia um distanciamento e a gente do movimento social também, de certa forma, havia alguns momentos que nos distanciávamos, parecia que essa proposta, da Escola Cabana era mais do governo que da sociedade. Era isso que a gente tinha que resgata: o caráter coletivo da proposta [...] a forma como o governo defendia a proposta, deixava a entender que era mais uma proposta do governo do que da sociedade (MARCOS, protagonista do movimento dos PNEEs).

A interpretação que fazemos dos aspectos analisados anteriormente, nos levam a afirmar que, para o estabelecimento de relações produtivas entre governo e sociedade civil, faz-se necessário considerar múltiplas formas à constituição de padrões de interação, não sendo possível relacionar-se com segmentos sociais, com características multiculturais, de uma única maneira.

Evidentemente, a determinação em efetivar a partilha do poder através do processo de elaboração e implantação de políticas públicas educacionais, atribui à administração municipal, envolvida nessa pesquisa, um diferencial em relação a outros governos anteriores, e até mesmo atuais, pois permitiu a manifestação da sociedade civil em tomadas de decisão. Entretanto, ficou claro que esse exercício estimula atitudes ainda ambíguas, nas quais é possível verificar que, no plano das orientações, elas fluem com mais facilidade do que no plano das ações organizacionais, devido tais medidas estarem colocadas de forma inédita tanto para os gestores, quanto para os segmentos sociais.

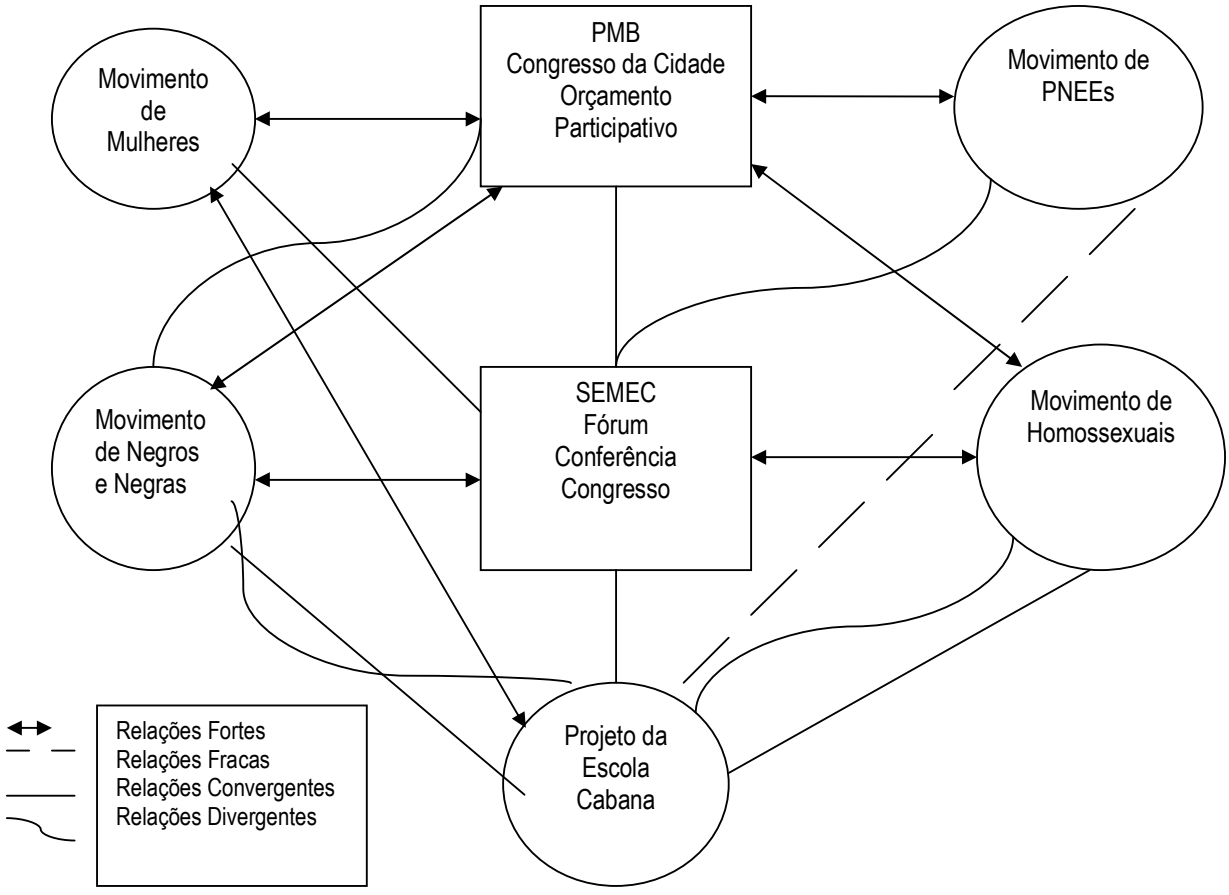
Nesta perspectiva, relembramos a epígrafe deste capítulo, onde Daniel (1994) afirma que mesmo forças sociais democráticas, atuando na esfera estatal ou da sociedade, precisam dar conta de que mais importante do que defender, exclusivamente, reivindicações particulares, é crucial ampliá-las em nível de um projeto municipal.

Por conta desse quadro, posicionamentos quanto à autoria das propostas foram defendidos aguerridamente, aproximando ou afastando os movimentos sociais do poder

estatal. Esta postura nos faz perceber que para muitos setores da sociedade, o Estado ainda é visto como uma instância de garantia dos direitos, bem como as políticas públicas, elaboradas com participação popular efetiva, como solução para os problemas sociais. Assim sendo, podemos afirmar que tanto pela via social, quanto pela via política, existem trajetórias de transformação pela criação de espaços de participação dialogada, conflituosa, ativa e tencionada entre as esferas envolvidas.

De todo modo, essa dinâmica nos fez entrar em contato com formas organizativas e de atuação, que caracterizaram uma rede de articulações político-sócio-culturais, o que nos levou a perceber, no dizer de Scherer-Warren (1999, p. 36) "uma integração da diversidade, do particular e o universal, do uno e o diverso, nas interconexões entre as identidades dos atores". Como tentativa de caracterização dessa realidade complexa, elaboramos o seguinte quadro que evidencia nossa compreensão sobre o que está sendo considerado.

QUADRO 4 - REDES DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O PODER PÚBLICO E OS SEGMENTOS SOCIAIS.



Diante dessas configurações importa-nos, agora, identificar as principais contribuições para os segmentos sociais no que concerne aos processos identitários e de inclusão, efetivados por meio da elaboração e implantação do projeto da Escola Cabana, considerando, em especial, para isto, possíveis avanços ou entraves à visibilidade desses movimentos no contexto sócio-político local.

3.4. As Principais Contribuições do Projeto da Escola Cabana para os Movimentos Sociais.

Analisados os aspectos e condições que sustentaram as relações entre as esferas envolvidas na construção do projeto da Escola Cabana, cabe-nos a tarefa de focalizar as contribuições dessa experiência para os movimentos sociais, focalizando tanto o que foi construtivo, quanto o que ocasionou maiores resistências e tensionamentos com o governo municipal. Nossa intenção não foi de apresentar uma visão parcial ou tendenciosa a qualquer um dos atores sociais investigados, mas de dar visibilidade às impressões daqueles que participaram, simultaneamente, como alvos e protagonistas das políticas educacionais desenvolvidas em Belém no período em questão. Desta forma, foi-nos possível organizá-las a partir de quatro perspectivas, a saber: processos de identidade; demandas apresentadas; processos de inclusão e dimensões inovativas.

3.4.1. Processos de Identidades.

As identidades dos quatro segmentos sociais pesquisados evidenciaram momentos diferentes de desenvolvimento durante o período de vigência do projeto da Escola Cabana, constatando-se que as contribuições deste estiveram diretamente relacionadas ao processo constitutivo de cada um. Isso significar dizer que alguns já se encontravam consolidados, outros em constituição e uma outra parte em formação, de maneira mais efetiva, em virtude da dinâmica do que governo municipal estar fundamentada, entre outros aspectos, na participação popular e na criação de espaços públicos democráticos.

No primeiro caso localizamos o movimento de mulheres que, com uma infra-estrutura mais organizada através do CMCF e com mais tempo de militância em comparação com outras entidades, demonstrou ser um protagonista amadurecido, com experiência em parcerias

com o poder público e bom defensor de suas posições. No segundo tipo, os segmentos de negros e negras e de PNEES imprimiram ações, relacionadas ou não ao projeto da Escola Cabana, que foram lhes atribuindo maior consistência diante da necessidade de se perceberem atores não só reivindicativos, mas também propositivos. E o movimento de homossexuais, principal exemplo, em nossa opinião, da contribuição do projeto cabano para processos de constituição de identidades ainda incipientes, que compôs três entidades sociais, somando-se única até aquele período existente.

Diante dessas características, os efeitos sentidos por esses protagonistas confirmaram os fundamentos encontrados nos documentos analisados no capítulo II que se dirigem para a necessidade de se respeitar o princípio do multiculturalismo**,** não só devido a aspectos culturais, como também sociais e políticos, e a maneira própria que cada segmento tem de configurar seu processo identitário, sem incorrer no erro, como disse Hall (2005) de querer petrificar a identidade peculiar do homem cartesiano: unificada, completa, linear e segura.

Destacamos os depoimentos de dirigentes municipais e de protagonistas dos movimentos de mulheres, PNEEs e homossexuais**,** para confirmar nossas observações:

> Nos sentimos contribuindo não-somente com uma política educacional, mas com o processo de afirmação de outros movimentos sociais também participantes da Escola Cabana e, acima de tudo, com nosso próprio momento de desenvolvimento, pois até então nos voltávamos de maneira incisiva para nossa imagem de mulheres exploradas, violentadas, submissas e discriminadas [...] descobrimos nossa imagem de formuladoras e executoras de políticas educacionais escolares [...] (ISA, protagonista do movimento de mulheres).

Foto 3

Agíamos de modo reivindicativo, essa era a nossa marca [...] apesar de afastados do projeto da Escola Cabana nos momentos de formulação, ele nos ajudou no sentido de nos ter provocado a buscar nossa organização menos quebrada, mais unida a partir do que nos caracterizava, de como nos enxergávamos e sentíamos como deficientes [...] (MARCOS, protagonista do movimento de PNEEs).

Eu penso que o processo de identidade surgiu, apesar de todos os contrastes e contradições, mas surgiu pra consolidar um protagonismo do segmento de homossexuais e das pessoas homossexuais, mas infelizmente ele só se deu através das pessoas que tiveram envolvimento com a causa político - democrática, e só quem teve esse processo de empoderamento foram as pessoas que realmente estavam engajadas ou na COR, ou no GHB, ou no MHB ou no APOLO, que eram as pessoas que lutavam pelo protagonismo, primeiro por serem jovens e por serem jovens estavam na escola, tínhamos inclusive colegas das entidades que enveredaram para o travestísmo [...] e foi e lutou pra ter o direito de entrar vestido de mulher, como uma mulher, com traços femininos, e isso foi uma polemica nessa escola (MICHEL, protagonista do movimento de homossexuais).

Eu diria que os negros e as mulheres foram os movimentos que avançaram mais no sentido da sua organização, não só sentido da trajetória de luta de busca, mas também de direitos, mas enquanto organização acho que nesse aspecto o projeto Escola Cabana, como o governo como um todo acho que ele foi estratégico pra que esses segmentos pudessem ter força pra organizar a sua categoria que estava pouco pulverizada pra a partir daí ter mais força de voz, de participação política e consolidação de suas próprias identidades [...] (FRANCISCO, dirigente municipal).

3.4.2. Demandas Apresentadas.

Ressaltamos, mais acima, a atitude que alguns setores sociais ainda assumem ao se preocuparem com demandas específicas de seus movimentos, a qual os leva a perder a perspectiva de articulação das mesmas com proposições de outros segmentos e, mais importante, com a construção de um projeto para um determinado setor, como da educação e mais amplamente com um projeto de município. Diante dessa consideração, podemos afirmar que essa postura também foi constatada nos segmentos aqui estudados, sendo o projeto da Escola Cabana percebido enquanto contribuição, ou não, para suas trajetórias a partir da caracterização do atendimento ou negação de demandas.

Em decorrência de tal configuração, é preciso dizer que no estabelecimento de disputas torna-se difícil aceitar interesses particulares prevalecerem sobre tantos outros, mesmo que sejam importantes quantitativamente, pois as maiores discussões se estabelecem não só plano material, mas também no simbólico. Como forma de ilustrar as características das demandas apresentadas e sua relação de contribuição ou não com o projeto em foco, destacamos os seguintes relatos:

> O projeto da Escola Cabana possibilitou isso por causa da sua característica. Ele é uma proposta mais aberta, flexível, e quando você propõe uma discussão mais aberta no campo educacional, presume-se que tem mais facilidade de você poder, pelo menos, problematizar essas relações sociais. È um projeto ousado que podia ser muito melhor utilizado, se tivesse chamado para compor as suas equipes, os profissionais negros que tenham vivência, o próprio Conselho, mas eu penso que contribuiu de certa forma conosco [...] (KABENGELE, protagonista do movimento de negros).

Foto 4

> [...] o que faltou na área da deficiência foi dar um olhar mais específico para cada necessidade. Todas elas têm suas prioridades, mas existem necessidades que são mais pontuais, [...] Acho que esse olhar muito generalista prejudicou muito [...] um olhar que não levou muito em consideração certas características que são típicas de pessoas com deficiência visuais, por exemplo [...] (MARCOS, protagonista do movimento de PNEEs).

No enfoque das demandas dos movimentos sociais constatamos, ainda, certo corporativismo e/ou uma tendência para confundir os espaços estatal e social, com posturas que lembram as situações de favoritismos vivenciadas com muita freqüência em governos autoritários. Salientamos, assim, que, apesar do esforço de se construir alternativas democrático-participativas, o processo de transformação pode durar muito mais do que o tempo de um ou dois mandatos administrativos.

3.4.3. Processos de Inclusão.

Conforme todos os depoimentos colhidos, a principal contribuição, advinda da participação no projeto da Escola Cabana**,** foram os processos de inclusão vivenciados. Eles foram percebidos pelos mais diferentes ângulos: de participação política, de acesso à escola,

de reconhecimento da diversidade, de combate à discriminação, racismo, machismo, entre outros aspectos.

O interessante nas falas dos sujeitos é que, apesar de assim apontarem a perspectiva inclusiva, deixaram evidente a necessidade de aprofundá-la para que, de fato, fosse caracterizada enquanto uma conquista. Além disso, seus posicionamentos se aproximam das interpretações de Martins (1997) e Castel (2004), apresentadas no capítulo I, quanto ao entendimento do que seja exclusão e, conseqüentemente, inclusão, pois algumas ações desenvolvidas na forma de projetos, acabam por identificá-las como políticas de inserção ou compensatórias, limitando seus possíveis efeitos duradouros.

Da mesma forma, os documentos do projeto da Escola Cabana analisados confirmam a leitura da inclusão enquanto um princípio que inverte as prioridades até aquele momento evidenciadas, porém sem descriminar o grau, ao mesmo tempo, de abrangência e detalhamento do que se compreendia e pretendia fazer enquanto medida inclusiva. Um bom exemplo disto foi a interpretação equivocada de que incluir pessoas com necessidades especiais nas escolas consistia em matriculá-los no ensino fundamental, relegando-se a segundo plano suas necessidades específicas.

Consideramos importante visualizar alguns trechos das entrevistas que balizaram nossa impressão sobre a perspectiva inclusiva:

> A discussão da questão da inclusão, para além de um simples elemento que antes era muito estigmatizado, voltado apenas para o PNEEs [...] A gente começou a romper e trazer o conceito mais histórico, mais cultural pra esse termo e colocar ele como uma possibilidade que a inclusão a partir dessa diversidade cultural que se tem, seja ela de gênero, de religião, de etnia, da sexualidade, da própria questão da deficiência [...] (VLADIMIR, dirigente municipal).

> O projeto da Escola Cabana, ele é algo absolutamente importante para a questão da inclusão das pessoas com deficiência, da inclusão dos setores sociais, da escola, porque ele não trabalha de forma isolada, só a questão da pessoa com deficiência. Ele trabalha isso dentro de um contexto de inclusão social, dentro de um contexto que resgata desde a questão da reorientação do currículo, a reorientação das práticas avaliativas, dos métodos [...] Então ele trabalha com questões gerais, que permita que a educação seja mais inclusiva para todos [...] (MARCOS, protagonista do movimento de PNEEs).

> [...] um exemplo, entre tantos outros que nós podemos afirmar, que inclusive não existia no município, que nós criamos e incluímos bastante, foram os

> PNEEs. Não foi no nível que gostaríamos de ter incluído, mas fizemos [...] outra questão foi o trabalho contra a homofobia, acho que foi um trabalho muito interessante na escola [...] a outra foi com relação aos próprios negros, as mulheres, que a gente trabalhou, pois as mulheres estavam sempre conosco participando e levando também para as escolas [...] (ROSA, dirigente municipal).

> A gente conseguiu aquela coisa, assim, quando tinha os congressos já íamos com a nossa bandeirinha mostrando que nós estávamos ali presente. E a gente ia do jeito que a gente era mesmo. As machadas, as mais mulheres, outras menos afeminadas [...] passamos a nos aceitar porque éramos aceitas [...] (PRISCILA, protagonista do movimento de homossexuais).

3.4.4. Dimensões Inovativas.

Nesta última perspectiva verificada percebemos, sobremaneira, a unanimidade das opiniões quanto ao ineditismo da proposta em proporcionar a participação efetiva dos segmentos sociais na formulação de políticas públicas educacionais. Tal medida teria contribuído para que esses setores se sentissem protagonistas e incluídos em processos de tomada de decisão, onde tal intervenção pôde influenciar nos destinos de pessoas de diferentes classes sociais, gêneros, orientação sexual, entre outros aspectos.

Essa percepção nos leva, ainda, a considerar o que afirmou Arroyo (1999) sobre o protagonismo de atores do contexto escolar em assumirem a elaboração das diretrizes educacionais, e não apenas sua execução, como fator de afirmação de identidades e compromisso com o construir políticas públicas para todos. Acrescentamos que, ao se abrir essa possibilidade para atores do contexto social mais amplo, como os movimentos sociais, elevamos a participação popular a um patamar não só de recomendação, mas de concretização de princípios e orientações capazes de firmar condutas no cenário político local.

Destacada enfaticamente, sobretudo pelos dirigentes municipais, a inserção dos segmentos sociais nos espaços públicos criados pela administração municipal em estudo, provocou, em nosso ponto de vista, a visualização da diversidade das formas de sociabilidade existentes no contexto municipal, o que diz respeito diretamente às formas de organização social existentes, à predisposição para a participação popular e à própria capacidade do governo para sensibilizar a população e absorver as variadas formas de articulação entre os atores envolvidos.

Consideremos as falas dos entrevistados como expressões do que foi dito acima:

> Acho que o setor educacional cumpriu seu papel de Estado democrático, ampliando cada vez mais os espaços de participação dessa população dentro daquelas políticas que ele efetivamente teve condições de realizar [...] acho que a SEMEC rompeu com a lógica de uma estrutura de governo que antes era recortada, aquela coisa distante e que era decidida longe de todo mundo, então ela conseguiu aproximar fazer a população entender como isso funcionava. É claro que isso não foi 100%, mas ela iniciou seu processo de forma muito franca, muito ética com esse grupo de entidades [...] (FRANCISCO, dirigente municipal).

> Eles tiveram a possibilidade de se sentirem contribuindo por cada escola, por distrito. Também passaram a legitimar essa representação deles e já caminhavam dentro de sua autonomia, enquanto rede recebiam convites pra serem conselheiros, [...] Então não precisava chegar com a secretaria,ou com a diretora geral na SEMEC, aquele segmento de escola daquele distrito já convidava diretamente os Conselhos, então foi muito bacana essa autonomia que foi construída com a educação, dentro do projeto (VLADIMIR, dirigente municipal).

> Destaco a criação das conferências e do congresso da cidade, foram instâncias inovadoras, porque anteriormente essa política era definida, deliberada em gabinetes [...] (ISA, protagonista do movimento de mulheres).

> Inovar foi pensar um projeto para a Rede, entendo esta como construtora desse projeto, não só os educadores, mas todos aqueles segmentos que tinham uma questão a contribuir com esse ato educativo [...] (ERNESTO, dirigente municipal).

> [...] mas os frutos ficaram [...] houve uma sensibilidade grande e a gente conseguiu manter esse espaço de certa forma, não com aquele caráter de participação popular, mas houve uma transformação [...] (ROSA, dirigente municipal).

Em suma, podemos dizer que aspectos inovadores foram percebidos como contribuição aos processos identitários dos segmentos sociais aqui investigados. Talvez, não de acordo com a expectativa tanto dos dirigentes municipais, quanto dos movimentos da sociedade porém, sem dúvida, inaugurando um modelo de formulação de políticas públicas inusitado na história da cidade de Belém. As conquistas alcançadas estimulam que novas experiências surjam não só em nível municipal, como também estadual e que possam ser estendidas a outros segmentos sociais, como também a cidadãos que não estão ligados a movimentos organizados.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Procuramos, ao longo dessa pesquisa, refletir sobre alguns aspectos do projeto político-pedagógico da Escola Cabana, formulado e implementado durante a gestão do Governo do Povo (1997-2004), com a intenção de compreender se o projeto em questão possibilitou (ou não) a inclusão e participação dos segmentos sociais (Movimento das Mulheres, Homossexuais, Negros e dos PNEEs), bem como a viabilidade de contemplação de suas reivindicações e interesses.

Antes de tudo, ressaltamos que a experiência educacional, vivenciada em Belém, permitiu a visualização de um posicionamento capaz de se contrapor a trajetória conservadora instalada a tantas décadas no contexto local. Fundamentada em outras experiências de democracias participativas, de caráter municipal, teve o mérito de ser uma das primeiras capitais no Norte do País a buscar a interação entre o Estado e entidades civis para o estabelecimento de relações de parcerias, mas também, de disputas de concepções e propostas. Entendemos esses aspectos como inovadores dentro de nosso município. No entanto, a forma como se materializaram as relações democrático-participativas entre o governo municipal e a sociedade civil nos permitem traçar algumas considerações a respeito dessa dinâmica.

Em primeiro lugar, salientamos o ineditismo do projeto da Escola Cabana em propor a formulação e implantação de políticas educacionais através da relação entre o âmbito estatal e social, em especial, com os movimentos sociais. Essa decisão foi crucial para que perspectivas à construção de um novo cenário social e político pudessem ser vislumbradas para a cidade de Belém, ao mesmo tempo em que tal experiência pudesse se multiplicar para outros municípios do Estado e, talvez, para a Região Norte.

No estabelecimento dessa relação, se sobressaiu o reconhecimento das demandas e interesses dos setores sociais envolvidos e não-somente da esfera governamental, sendo possível verificar a existência de uma linguagem de direitos e não de privilégios, o que acabou projetando no contexto público questões educacionais que apenas eram abordadas, anteriormente, em espaços específicos, como as escolas.

A concretização dessa perspectiva favoreceu, ainda, situações de interlocução e negociação, pautadas em regras formais e informais, codificadas ou não mas, com certeza, elaboradas por atores dos dois âmbitos em questão que, de modo geral, contemplaram os consensos, conflitos, tensões, dilemas e disputas apresentados. Esta percepção, retratada nos

documentos relativos à Escola Cabana, bem como nas falas dos protagonistas**,** evidencia os próprios limites da proposta, principalmente no que tange à inserção dos segmentos sociais e do poder público em todos os desdobramentos do projeto educativo.

A nosso ver, um dos aspectos que dificultou a inclusão dos atores sociais nos processos de formulação e implantação no projeto pedagógico focalizado materializou-se na resistência dos educadores das escolas e dos técnicos da SEMEC**,** em enxergá-los enquanto sujeitos capazes de pensar e atuar sobre a realidade educacional do município, deslegitimando suas contribuições no momento em que as propostas eram sistematizadas, tarefa que ficou a cargo, sobretudo, do setor estatal. Em virtude disso, os integrantes dos segmentos sociais acabavam não se identificando por completo com os encaminhamentos que eram tomados.

Esse fator**,** que resultou também em empecilhos para uma efetivação mais rápida e concreta do referido projeto educativo**,** foi a inexperiência manifestada por dirigentes municipais no que consistiu ao estabelecimento de contatos e diálogo com sujeitos ligados aos movimentos sociais. Atitudes de tutelamento ou de intervencionismo foram percebidas, apesar de não se evidenciarem, na maioria das vezes, de maneira clara e serem consideradas opostas às diretrizes do governo municipal estudado. O que constatamos, sem dúvida, foram posicionamentos estereotipados, com falas repetitivas que anunciavam alguns princípios do projeto, mas sem especificação de como foram discutidas e aprofundadas junto aos atores sociais envolvidos.

Por outro lado, destacamos de nossas pesquisas, como contribuição do projeto da Escola Cabana, a criação de espaços públicos democráticos, tanto em nível mais abrangente, quanto em nível mais interno ao âmbito escolar. Esses espaços foram de fundamental importância para que surgisse, no cenário local, uma alternativa ao projeto neoliberal, que reduzia a sociedade civil ao mercado financeiro, aos interesses privados e que, na prática, aprofundou (e continua aprofundando) desigualdades e exclusões vigentes no contexto histórico, político, econômico e social da segunda metade dos anos 1990. Percebemos que o projeto cabano se contrapôs a essa visão, apresentando uma completa redefinição de espaço público.

Os canais de participação criados permitiram que questões educativas passassem a ser discutidas não só por profissionais da educação, mas também, por diferentes setores da sociedade, rompendo com a concepção que pais de alunos e moradores do entorno das escolas, por exemplo, não tivessem capacidade para refletir sobre os problemas e demandas dessa área. Ao focalizarmos, ainda, esta situação, percebemos que ela impulsionou a atuação dos educadores para além da sala de aula e da unidade escolar, levando-os a tomar a iniciativa

de participarem dos canais institucionalizados para disputarem suas propostas, o que lhes possibilitou interagir com outros atores sociais nos momentos de discussão e deliberação de medidas educacionais.

A diversidade desses espaços públicos proporcionou a visualização de articulações dessa esfera com outras diferentes, como a que se volta para aspectos sócio-multiculturais, constatadas nos projetos "Cores de Belém" e "Sementes do Amanhã" e de emprego e renda, através do programa Bolsa-Escola. Desta forma, podemos concluir que o projeto pedagógico pesquisado ultrapassou as dimensões tradicionalmente atribuídas àqueles que fazem o dia-a-dia da escola e inovou ao estabelecer políticas educacionais a partir da contribuição de diversos movimentos, desprezando práticas antigas de tomada de decisão burocráticas em gabinetes governamentais.

No entanto, destacamos, como contribuição crucial do projeto da Escola Cabana, a partir da perspectiva dos espaços públicos democratizados, a efetivação de potencialidades criativas das práticas de sujeitos e segmentos sociais até então nunca vistos na Capital Paraense. Essa realidade fez a sociedade civil emergir como alternativa competente para a exposição de consensos, conflitos e negociações, permitindo, ainda, tornar a formulação e materialização de necessidades e aspirações públicas em algo não monopolizável pelo Estado.

Chamamos a atenção porém, para o risco percebido de se considerar os segmentos organizados como única e exclusivamente sinônimos de sociedade civil, deixando de lado uma população sem vínculos com organizações e com uma história de elitismo e privilégios que, portanto, não poderia reagir de imediato a uma experiência inovadora de participar da construção de políticas públicas. Além do mais, verificamos indícios de que alguns setores, em momentos específicos, assumiram posturas corporativistas ao tentar aprovar sugestões que só interessaram a eles próprios, provocando possíveis segmentações e discrepâncias. De todo modo, a instituição de canais participativos possibilitou que uma nova compreensão do que sejam políticas públicas fosse erguida e contraposta as até então vigentes.

Articulado à criação de espaços públicos democráticos está o investimento da administração municipal estudada quanto à viabilização da participação popular. De fato, ela foi incontestável, pois se construiu coletivamente, permitindo o vislumbramento de uma nova cultura política e de um novo diálogo entre o poder público e a sociedade civil. Contudo, a experiência de participação verificada manifestou-se, às vezes, de forma pontual, episódica e espontânea, exigindo que a cada evento se reiniciassem os contatos com os segmentos sociais.

Avaliamos que esse quadro indica que, no plano das orientações, os princípios e diretrizes conseguiram ser absorvidos por todos os atores implicados mas, no plano das ações,

os próprios limites e preconceitos desses sujeitos evidenciaram as dificuldades para a materialização das propostas, ocasionando equívocos, impasses e enfrentamentos que, por sua vez, geraram resistências e até mesmo afastamentos de segmentos sociais e de atores individuais, o que deixou evidente a existência de diferentes níveis de participação popular.

O aspecto da participação popular possibilitou uma constatação de que a falta de experiência organizativa permitiu o estabelecimento de um desafio**,** tanto para o governo**,** quanto para a esfera social, ou seja, o de pressupor uma relação de troca, a partir da qual fosse viável elaborar um conhecimento conjunto sobre a realidade do município e propiciar a inclusão de setores excluídos.

Outro ponto bastante controverso se referiu a não permanência**,** durante toda a trajetória que consolidou a política educacional no município de Belém**,** dos integrantes escolhidos dos segmentos sociais para participar da construção do projeto, gerando indefinições e impasses no interior desses setores, bem como de suas expectativas. Se por um lado percebemos que**,** a partir da criação dos espaços públicos**,** foi possível a participação popular, o que permitiu aos atores sociais atuar enquanto protagonistas nos processos decisórios da política educacional do município, projetando uma perspectiva inovadora no cenário local, por outro, constatamos certo conservadorismo no que se refere ao estabelecimento de relações com os dirigentes da política local resultando, também**,** tensionamentos, resistências e disputas entre as duas instâncias.

Essa experiência não aconteceu sem deixar sua influência sobre as identidades dos movimentos sociais em geral e, de modo especial, nos segmentos focalizados em nosso estudo. Evidentemente, essa influência não foi sentida por esses setores da mesma maneira, pois os processos particulares**,** vivenciados por cada um**,** se articularam diferencialmente ao projeto educacional cabano.

Nesta direção, uma situação que merece destaque em nossas reflexões relaciona-se às conquistas alcançadas pelos segmentos quanto aos seus processos identitários, pois como foi possível notar, ao serem incluídos nas discussões acerca das diretrizes e orientações da educação municipal a publicização de suas dinâmicas, experiências e anseios foi percebida, proporcionando-lhes a afirmação de suas identidades culturais. Este foi o caso do movimento de negros que**,** a partir de suas lutas reivindicatórias**,** conseguiu criar o Conselho Municipal de Negras e Negros de Belém**,** o que lhes concedeu um maior reconhecimento de seu poder de atuação na sociedade.

Com relação aos PNEEs identificamos que, por meio de suas participações nos espaços públicos criados pela gestão do Governo do Povo, ganharam maior visibilidade em

virtude de ter alcançado uma organização mais consistente e coesa sobre suas particularidades, devido à proeminência atingida através de suas atuações, principalmente no caso dos portadores de deficiência visual no Congresso da Cidade, nas conferências e congressos educacionais e em eventos no próprio meio escolar.

No caso do segmento de homossexuais observamos que seu desempenho, na elaboração e implantação da política educacional de Belém, permitiu ampliarem sua atuação para áreas até então não focalizadas pelo movimento, entre as quais a própria educação. Verificamos, também, que esse cenário fez surgir novas lideranças internas ao movimento, imprimindo uma maior dinamicidade em suas participações e até mesmo na criação de novas entidades de organização.

O nível de atuação registrado nos segmentos referidos acima também foi encontrado no movimento de mulheres que, por possuir uma organização mais estruturada, se inseriu no processo de formulação e definições das políticas educacionais de maneira mais sistematizada, contribuindo não-somente para a concretização de suas demandas, como também para outras entidades que compõem o tecido social de Belém.

Lamentamos, no entanto, o fato de somente ao final do governo analisado ter sido apresentada a preocupação de legitimar as decisões tomadas nos espaços públicos construídos no âmbito educacional, através do encaminhamento de um projeto de lei à Câmara Municipal de Belém. Infelizmente, as disputas políticas que se fazem presentes no poder executivo e que também são constatadas no legislativo, impediram que esse projeto tramitasse regularmente e se transformasse em lei.

Consideramos que a vivência de partilha do poder político ainda seja algo a ser aprofundado por sujeitos que se colocam a favor da participação popular e da inclusão social, sobretudo de setores com freqüência excluídos e, finalmente, que os resultados possam ser avaliados de maneira rigorosa, seguindo padrões científicos e não-somente pela própria análise dos dirigentes. Afinal, o que queremos é que surjam cada vez mais caminhos para a concretização da cidadania e da igualdade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA Vanilton C. (Orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, J. Lindgren. As Conferências Sociais da ONU e a Irracionalidade Contemporânea. In: ALVES, J. A. Lindgren, TEUBNER, Gunther, ALVIM, Joaquim L. de R., RUDIGER, Dorothee S. **Direito e Cidadania na Pós-Modernidade.** Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 2002.

ARRETCHE, Martha. Relações Federativas nas Políticas Sociais**. Revista Educação e Sociedade**-Revista de Ciência da Educação. Campinas, SP: Cortez, v. 23, nº 80, set./ 2002.

ARROYO, Miguel. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Currículo:** políticas e práticas**.** Campinas, SP: Cortez, 1999.

BELÉM. Prefeitura Municipal de. **Congresso da Cidade:** projeto básico**.** Belém, PA,1998.

_____. **I Congresso Municipal de Educação:** Construindo o Plano Municipal de Educação. Belém, PA, 2003.

_____. **Governo do Povo:** diretrizes básicas. Belém, PA, 1997.

_____. **I Congresso Geral da Cidade de Belém:** documento-base do Congresso da Cidade. Belém, PA, 2001.

_____. **O Próximo Passo:** qualidade de vida por uma Belém criança. Diretrizes Programáticas da Frente Belém Popular 2001-2004. Belém, PA, 2001.

_____. **Política Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Belém, PA, PMB/COMDAC, 1997.

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação de. **A Gestão Democrática no Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana.** Caderno de Educação nº. 2. Belém, PA, SEMEC, 2000.

_____. **Construindo a Escola Cabana.** Belém, SEMEC, [1998?].

_____. **Escola Cabana:** ante-projeto do regimento escolar. Belém, PA, SEMEC, [1998?].

_____. **Escola Cabana:** construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação nº. 01. Belém, PA, SEMEC, 1999.

_____. **Escola Cabana:** projeto político-pedagógico – roteiro para sua elaboração. Belém, PA, SEMEC, 1998.

_____. **I Conferência Municipal de Educação.** Belém, PA, SEMEC, 1999.

_____. **I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém.** Projeto político-pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal de Belém. Belém, PA, SEMEC, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CAMPOS, André;POCHMANN, Marcio; AMORIN, Ricardo; SILVA, Ronnie (Orgs.). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**: dinâmica e manifestação territorial. Volume 2, 2ed., São Paulo: Cortez, 2004.

CANO, Wilson. **Reflexões sobre o Brasil e a Nova (des) ordem Internacional.** 3ª ed.São Paulo: Ed. da Unicamp, 1994.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade.** Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT. Rio de Janeiro, CEPESC, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTEL (et al.). **Desigualdade e a Questão Social**. 2 ed. – São Paulo: Educ, 2004.

CAVALEIRO, M. Cristina. **A Escola em Movimento:** feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. Disponível no site: www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/ GT Movimentos Sociais e Educação n.03. Acessado em 28/02/2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Wilma B. **A Cor Ausente:** Um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989**.** Belo Horizonte: Mazza Edições, Belém: Ed. Unama, 2006.

COSTA, Sérgio. **As Cores de Ercília:** esfera pública, democracia, configuração pós-nacional**.** Belo Horizonte: Ed. UFMG,2002.

COVRE, M. L. M. e MANZINI-COVRE, M. L. Brasil "clivado" o seu lado criativo. In: D'Incao. Maria Ângela (org.). **O Brasil não é mais aquele**. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1, p.153-180.

DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. In: DAGNINO, Evelina, OLVERA, Alberto e PANFICHI, Aldo (orgs.). **A Disputa pela Construção Democrática na América Latina.** São Paulo: Unicamp/Paz e Terra, 2006.

DANIEL. Celso. Gestão Local e Participação da Sociedade. In: Villas-Boas, Renata (org.). **Revista Polis.** Participação Popular nos Governos Locais. São Paulo: Instituto Polis, 1994.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a Voz do Popular:** movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade:** material de formação docente. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FIORI, J. L. O Cosmopolitismo de Cócoras**. Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, nº. 77, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I.** A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade-Revista de Ciência da Educação**. Campinas, SP: Cortez, v. 23, nº. 80, set. / 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, Leila Leite. A Invenção da África. **Revista História Viva**. Temas Brasileiros, nº. 03, São Paulo, Duetto, 2006. (p. 06-11).

LESBAUPIN, Ivo. **Poder Local x Exclusão Social:** a experiência das prefeituras democráticas no Brasil**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa.** 2ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Sílvia Lopes. **Projeto Político-Pedagógico:** significado e perspectiva do trabalho coletivo. Belém: CME/SEMEC, 2001. (Memografado).

MANTOAN, T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Ensaios Pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARQUES, Carlos A. e MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. s. de S. e SOUSA, Luciana F. E. C. **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar.** RJ: DP&A, 2003.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MEDEIROS, Luciene. **Projetos de gestão democrática e estratégias de Implementação:** a experiência da gestão democrática da SEMEC - Belém na administração petista. Belém, 1997. (mimeografado).

NETO, João C. de S. Mutações do Espaço Público**.** In: PEREIRA, Beatriz Regina e NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Orgs.). **Inclusão e Exclusão:** múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Participação Democrática na Escola.** Belém: Universidade da Amazônia - UNAMA, 2003.

OLIVEIRA, Ney Cristina M. de. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar:** um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-Pa. 2000. 374 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

PASCAL, Maria A. M. SCHWARTZ, Rosana. Mulheres Brasileiras: cotidiano, história e conquistas. **Revista Educação e Sociedade**-Revista de Ciência da Educação. Campinas, SP: Cortez, v. 23, nº 80, set. / 2002.

PEREIRA, Beatriz Regina e NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Orgs.). **Inclusão e Exclusão:** múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

PINTO, José M. de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Revista Educação e Sociedade**-Revista de Ciência da Educação. Campinas, SP: Cortez, v. 23, nº 80, set. / 2002.

POCHMANN, Márcio. (et all). **Atlas da Exclusão Social:** agenda não liberal da inclusão social no Brasil. Vol. 5. São Paulo: Cortez, 2005.

Região Metropolitana de Belém. Disponível em: Observatóriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_belem.pdf. Acessado em 02 de maio. 2007, 21h15min.

RELATÓRIO mostra o Pará de Verdade. **Diário do Pará,** Belém, 10 de junho. 2007. Caderno Cidades, p. A8.

RODRIGUES, Edmilson Brito. **Luzes na Floresta:** a experiência democrática e popular em Belém 1997- 2000, Belém: Labor Editorial, 2000.

SANTOS, Robson dos. Afinal, O Que São Direitos Humanos?. **Revista Sociologia: Ciência e Vida.** Nº 5, São Paulo: Ed. Escala, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. e NUNES, João Arriscado. **Para Ampliar o Cânone do Reconhecimento, da Diferença e da Igualdade (2007).** Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acessado em 15 de janeiro. 2007, 20h12min.

SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Democratizar a Democracia:** os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** (mimeografado). 1995.

_____. **Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Fórum Social Mundial:** manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem Fronteiras:** ações coletivas na era da globalização**.** São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHNEIDER, Alberto. Mistificações da Ciência**. Revista História Viva** .Temas Brasileiros, nº 03, São Paulo, Duetto, 2006. (p. 78-83).

SHIROMA, Eneida Ono, MORAES, M. C. Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 2 ed. RJ: DP&A, 2002.

SORJ, Bernardo. **A Democracia Inesperada:** cidadania: direitos humanos e desigualdade social. RJ: Jorge Zahar Ed., 2004.

SOUSA, Íris Amaral de. **Escola Cabana:** o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/Pa. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2004.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais:** afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de Inclusão frente à Diversidade Social e Cultural na Escola. In: LISITA, Verbena M. de S; SOUSA, Luciana F. E. C. **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar.** RJ: DP&A, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Izabel Maria S. de. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLASANTE, Tomás R. **Redes e Alternativas:** estratégias e estilos criativos na complexidade social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.