



1658 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais

DAS TRILHAS DO TERRITÓRIO EDUCATIVO AO TERRITÓRIO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR: CONEXÕES NAS REDES DO PODER LOCAL

Joanne Cristina Pedro - UCS - Universidade de Caxias do Sul
Nilda Stecanela - Prefeitura Municipal de Caxias do Sul
Sandro de Castro Pitano - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/FAPERGS

Este artigo aborda possíveis conexões e deslocamentos entre a concepção de Território Educativo (TE) e Território de Participação Popular (TPP), investigando como as movimentações de atores sociais no espaço estudado contribuem para processos educativos emancipatórios e coletivos. Demarca a segunda fase de uma pesquisa, iniciada em 2017 e discute relações entre TE, TPP e os atores sociais que transitam pelos mesmos, além da proposta de um trabalho educativo, de base, na região. A investigação no campo empírico permanece em trânsito, no âmbito das metodologias participativas, em diálogo com Brandão e Borges (2007), Freire (2014; 2015; 2016a; 2016b) e Santos (2000; 2002; 2009). Apontamos a argumentação que caracteriza os TPP como manifestações políticas, integradas à dimensão educativa, visto que também se constituem como expressões dos saberes comunitários e do poder local, além de estratégias de resistência configuradas, ora por laços de solidariedade, ora por processos de desarticulação que também constituem o funcionamento de tais redes. O texto reflete sobre conceitos estruturantes do estudo e propõe um plano de ação inicial no território que envolve moradores e movimentos sociais caracterizando o processo participativo-educativo, na perspectiva da pesquisa participante.

Palavras-chave: Território Educativo. Território de Participação Popular. Participação Popular. Poder Local.

INTRODUÇÃO

Este artigo atende à função de refletir acerca das conexões e deslocamentos entre a concepção de Território Educativo (TE) e Território de Participação Popular (TPP), pautando-se nos conceitos que as caracterizam. Investiga de que forma as movimentações de atores sociais no local estudado contribuem para processos educativos emancipatórios e coletivos.

Demarca a segunda fase de uma pesquisa cuja primeira etapa se deu entre março/2016 e agosto/2017 e a segunda iniciou-se em outubro/2017 com término previsto para março de 2022. Discute relações entre TE e TPP e os atores sociais que transitam pelos mesmos, além da proposta de um trabalho educativo, de base, na região (um bairro periférico da área norte de Caxias do Sul).

A investigação no campo empírico permanece em trânsito, no âmbito das metodologias participativas em diálogo com Brandão e Borges (2007), Freire (2014; 2015; 2016a; 2016b) e Santos (2000; 2002; 2009).

Inicialmente caracterizamos os TPP como manifestações políticas, integradas à dimensão educativa, visto que também se constituem como expressões do poder local e dos saberes comunitários, além de estratégias de resistência configuradas ora por laços de solidariedade na dimensão do coletivo, ora por processos de desarticulação e fragmentação que também fazem parte do funcionamento de tais redes.

O texto reflete sobre conceitos estruturantes desta etapa do estudo e propõe um plano de ação inicial no território que envolve moradores e movimentos sociais caracterizando o processo participativo-educativo, na perspectiva da pesquisa participante.

1 As trilhas de resignificação do TE

A concepção de TE, considerando o espaço do bairro onde se situava a escola estudada (área norte, periferia de Caxias do Sul), abordada e desenvolvida na primeira fase da pesquisa, apoia-se no diálogo desse conceito com a temática da Educação Integral, além de ser correspondente à prática da educação cidadã, a qual demanda a reorganização dos espaços e tempos para que possam se constituir em espaços e tempos cidadãos (BRASIL, 2009).

Sendo assim, o corpo de colaboradores da pesquisa compreendeu e vivenciou no campo empírico a noção de que a educação para além dos muros da escola, na comunidade, figura como possibilidade potencializadora de aprendizagens. Nessa articulação,

o desafio da promoção de qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos (LECLERC; MOLL, 2012, p. 44).

Nessa perspectiva, os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram: Observação sistemática com registros no diário de campo; Estudos exploratórios (rodas de conversa com os estudantes); Grupo Focal: análise da relação entre estudantes, escola e comunidade; Observação Participante na reunião entre equipe diretiva, professores e lideranças da comunidade; Mapeamento do Território e Registros fotográficos no percurso das trilhas educativas na região do entorno da escola; Construção do Mapa das Aprendizagens 'além-muros'; Roda de Conversa acerca da experiência do mapeamento.

A primeira etapa da pesquisa, com base em Streck e Adams (2014) e Thiollent (2014), desenvolveu-se com a participação de 15 estudantes, entre o sétimo e o nono ano, moradores do bairro que, munidos de câmeras fotografaram nos dois dias denominados como "mapeamento pelas trilhas educativas" aquilo que identificavam como possibilidades de aprendizagem na região do entorno da escola. Os registros fotográficos foram agrupados pelos colaboradores e retrataram as seguintes dimensões:

- Equipamentos Físicos: a escola; o centro educativo que atende crianças e adolescentes no contraturno escolar; o outro centro educativo do bairro que está fechado (uma problemática na região) e o posto de saúde.
- O Centro Comunitário do bairro, onde são desenvolvidas diferentes atividades educativas e de convívio.
- As áreas de convivência a céu aberto: a horta comunitária; a quadra de esportes; a praça; a academia da 3a. Idade e o parque ao lado da praça.

- As vulnerabilidades: A “igrejinha”[1] (uma pequena capela) abandonada; o descarte inadequado e excessivo de lixo nas ruas e o contraste entre as habitações (há moradias em condições adequadas de estrutura e saneamento e outras sem tais condições).

- As “paisagens que comunicam”: expressões nos muros e paredes; Igrejas e Comércio da região e o item nomeado pelos participantes como “Decifrando o Vila” (registros espontâneos, de paisagens aleatórias que consideravam interessantes: pessoas do bairro - com a identidade preservada; paisagens naturais; dentre outros).

Na sequência, após o grupo construir o Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ e um painel fotográfico representativo da experiência, foi realizada uma roda de conversa acerca da vivência do mapeamento. Neste momento, pudemos trabalhar pela via dialógica as impressões dos estudantes sobre a experiência, os aprendizados que consideraram válidos, de maneira a estimular o pensamento crítico e a refletir sobre a relação que mantêm com o bairro.

Os principais achados dessa fase da pesquisa são apontados de maneira sintetizada, a seguir, salientando que também consideramos a análise das narrativas dos colaboradores, com base em Moraes e Galiuzzi (2011).

Os estudantes trouxeram à tona as diferentes dimensões de aprendizagens que podem ser vivenciadas para além dos muros da escola: a dimensão espacial do Território articulador de relações, como possibilidade de atender a demanda dos alunos por “aulas diferentes”, explorando a potencialidade educativa que existe nos equipamentos e serviços da região (a partir de uma relação intersetorial), nos espaços públicos e no próprio uso da rua em si, como disparador de diálogos que possibilitam diferentes tipos de aprendizagens.

A busca e integração dos saberes comunitários aos saberes escolares, neste contexto, é estimuladora do processo formativo dos jovens na comunidade. A dimensão identitária e de pertencimento também foi desenvolvida pela prática do Território, à medida que as subjetividades, memórias e histórias de vidas dos jovens, seus amigos e familiares perpassam o tecido vivo que se movimentou neste processo de mapeamento e ressignificação. A vivência do medo, da violência e do preconceito, contrapostas ao sentimento de pertença e de comunidade são experiências constituidoras do sujeito, podendo impulsionar a preocupação com o coletivo e fomentar noções de cidadania e cooperação entre os jovens.

Por fim, a compreensão do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’ como metodologia de incentivo à participação social do jovem e estímulo ao fortalecimento do poder local. Essa experiência nos conduziu à dimensão política do Território, a partir das discussões e diálogos acerca das vulnerabilidades do local (como fragilidades e ao mesmo tempo oportunidades de melhora), e da compreensão das instâncias participativas que transitam pelo bairro (a associação comunitária, o grêmio estudantil, e os movimentos sociais que os estudantes desconhecem).

Nesse sentido, compreendemos a concepção de TE, na configuração vivenciada a partir do trabalho de campo, como uma possibilidade de enfrentamento à educação bancária, à medida que nela, conforme Freire (2016a), educadora e educador são sujeitos atuantes do processo, sendo conferida as suas figuras, a autoridade do saber, e havendo, portanto, uma contraposição à liberdade dos educandos, que não protagonizam o processo, assumindo a condição de meros objetos.

A educadora ou o educador que optar por uma prática pedagógica no território e mantiver em sua atuação, dinâmicas referentes à compreensão da educação como bancária, em pouco contribuirá para o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Torna-se relevante, no processo educativo, a qualidade que Freire (2016b, p. 28) exemplifica como rigorosidade metódica, propondo o aprimoramento constante dos educadores em um contexto em que “se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

A experiência da pesquisa sugere que, pelas vias do TE, sustentados em princípios de educação progressista e libertadora, os educadores poderão criar condições, em relação com os educandos, para que estes questionem a lógica de mera acomodação passiva ao mundo, estimulando o processo de transformação do mesmo, a partir do processo de transformação de si.

Tomar o contexto local como ponto de partida, de acordo com Freire, configura-se como estratégia significativa, que além de representar respeito ao saber popular e ao contexto cultural, oportuniza ao educando que parta da sua experiência de vida e convivência, sendo este seu mundo “a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2015, p.119).

Na relação território/escola, vivenciada a partir do referido mapeamento foi possível, a partir dos relatos dos educandos, perceber anseios, dúvidas, sugestões, esperanças e desesperanças. Tais dimensões, de acordo com Freire (2016a), podem servir como base para a constituição do conteúdo programático da educação naquela escola.

As questões abordadas e apontadas pela primeira fase da pesquisa foram problematizadas junto à escola, em reunião pedagógica, de modo que a intencionalidade verbalizada pela direção e coordenação era a de, a partir desta experiência de mapeamento, disparar e reforçar ações do corpo docente no âmbito das aprendizagens além-muros e do contato com a comunidade.

Ainda assim, concluindo esta etapa da pesquisa e vivenciando as limitações de um estudo como o proposto, não foi possível dar continuidade ao trabalho com o grupo que realizou o mapeamento, permanecendo tal “tarefa”, a cargo da escola. Esta condição traduz uma das potencialidades das metodologias participativas: a possibilidade de gerar diferentes desdobramentos, para além dos limites da temporalidade estabelecidos pelo estudo, a partir da reflexão e ação coletiva.

No entanto, seguindo os rastros das trilhas educativas mapeadas (e, até certo ponto ressignificadas pelos estudantes), possibilitadas pela primeira etapa do estudo, mantivemos a rede de contatos com algumas lideranças comunitárias da região, a qual rapidamente se expandiu, por meio de relações estabelecidas e trocas de informações sobre encontros que estavam para acontecer naquele espaço, articulados por algumas dessas lideranças.

Percebemos, como uma diretriz que demarca a transição entre a fase anterior e a atual da pesquisa, que o trabalho configurado no campo, junto às educandas e educandos, conferiu destaque, no exercício do Mapa das Aprendizagens ‘além-muros’, aos espaços físicos do território (praças, equipamentos assistenciais, dentre outros). Os atores sociais do entorno, apareceram como uma significativa possibilidade de aprofundamento em estudos posteriores, visto que o contato entre e os estudantes e os moradores do bairro foi referido como significativo, pelos jovens colaboradores da pesquisa.

A percepção dos alunos sobre a falta de instâncias participativas no bairro também se evidenciou, validada pelas falas dos estudantes, por exemplo, no que diz respeito a composição de um grêmio estudantil. Porém, cabe salientar o desconhecimento da estrutura de funcionamento desse tipo de organização. Diante do pouco conhecimento que os alunos demonstraram sobre os mecanismos de participação popular na região, demos continuidade aos trânsitos pela região, exercitando uma postura investigativa acerca dessas instâncias e das lideranças comunitárias que as animam.

Ao mesmo tempo em que finalizávamos o estudo do mapeamento junto à Escola, participamos de reuniões em diferentes espaços participativos do bairro, como conselho de saúde, ou a cozinha comunitária da região. Importante mencionar que a zona norte, historicamente, na cidade de Caxias do Sul é demarcada por mobilizações e lutas coletivas, inclusive pelo fato de configurar-se como uma região vulnerável e periférica, em que a demanda por diferentes ações das políticas públicas é sentida e observada, apontamentos desenvolvidos na primeira

fase do estudo.

Neste contexto, participamos de reuniões em redes locais, cabendo mencionar também o contato estabelecido com atores sociais que transitam pelo espaço do bairro (além de tecerem parcerias com escolas e Organizações Não Governamentais (ONGs) realizando trabalhos relacionados à cultura hip hop (envolvendo música, graffiti, batalhas de rimas, dentre outras práticas), de modo que tais movimentos, em caráter trajetivo, não institucionalizado, também se perfazem como estratégias de resistência e enfrentamento a contextos culturais hegemônicos.

Nessas articulações, em outubro/2017, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, participando de uma reunião no Centro Comunitário do bairro com representantes do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD) e do Levante Popular da Juventude (LPJ), além de integrantes da AMOB (Associação de Moradores do Bairro).

A reunião se revelou como um momento formativo para moradores da região (jovens e adultos) e profissionais da assistência social, saúde e educação, além de pessoas vinculados às AMOBs de outros bairros, integrantes de Clubes de mães, dentre outros atores. Para isso, foi trazida uma palestra sobre a história política brasileira e uma dimensão da conjuntura atual, havendo espaço para diálogo e reflexão dos participantes, além de oficinas de graffiti animadas pelo LPJ.

No evento, uma rede de contatos foi estabelecida/ampliada, com a ideia de iniciar um trabalho educativo de base no bairro, de modo que nos integramos à equipe articuladora desta proposta. A ideia que emergiu deu-se no sentido de estabelecer um espaço dialógico/coletivo, que conte com diferentes linguagens e formatos, acerca das questões que perpassam o cotidiano da comunidade e possibilidades de organização e intervenção para que as demandas da mesma sejam contempladas.

Mais próximos à realidade do bairro, desde o início de nossa imersão e considerando o contexto do processo coletivo que favorece o entrelaçamento entre a perspectiva da mudança social e o compromisso das pesquisadoras, é importante resgatar que:

O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. Mesmo em uma investigação ligada a um trabalho setorial e provisório, o propósito de uma ação social de vocação popular é a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas. É, também, a progressiva integração de dimensões de conhecimento parcelar da vida social, em planos mais dialeticamente interligados e interdependentes. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.55).

Nessa dimensão de transitividades, em que se aproximam pesquisa e militância, traduzidas na ação/reflexão e nas três naturezas do compromisso como investigadoras - social, político e ideológico - com as classes populares, e em que se conectam Território Educativo e Território de Participação Popular, foi (e vem) se configurando o campo empírico da segunda etapa da pesquisa, cuja problemática estabelecida (até então) é: No processo do trabalho de base proposto, como emergem e quais dinâmicas caracterizam os processos educativos na esfera da participação popular territorializada no bairro?

Para além da questão central estabelecida, alimentamos outras indagações que, neste momento inicial se fazem, relevantes: De que forma o trabalho de base proposto se estabelece e se organiza no território? Quais as características desse processo? Como o trabalho de base proposto no território pode favorecer práticas emancipatórias? Os movimentos instituídos no território estimulam a autonomia na esfera popular?

Um novo horizonte de participação popular, articulado por Movimentos Sociais agrupados na região, vem se configurando no território estudado e percorrido, para além da característica de lutas e mobilizações que permeia a história do bairro. Os atores sociais envolvidos, em rede, buscam estratégias para difundir tal trabalho e agrupar mais pessoas à proposta. Na próxima seção tais estratégias serão descritas, juntamente com a abordagem de alguns dos principais conceitos relacionados à participação popular territorializada.

2 O horizonte da Participação Popular convertendo-se nas redes do Poder Local: novas perspectivas

Para versar sobre a categoria território nessa construção vinculada à temática da participação popular (configurada na organização de Movimentos Sociais), cabe uma incursão nos estudos de Milton Santos que partem, de acordo com Cruz (2014) de uma teoria para interpretar o mundo que considera suas formas espaciais e que aponta o território como um lugar no qual diversos atores sociais compartilham uma vida comum.

Partindo da leitura miltoniana, a categoria espaço geográfico, de acordo com Cruz (2014), ao ser modificada pela ação humana, configura-se como território, dotado de historicidade e politicidade sendo demarcado por vínculos afetivos e referências socioculturais.

O território usado, conforme explica Cruz (2014) advém das relações de poder estabelecidas no espaço e das ações que são mobilizadas por intencionalidades. Neste cenário, cada ser histórico exerce uma função específica na vida social, ao mesmo tempo em que desenvolve sua individualidade, ou seja, seus aspectos identitários, cria laços de convivência e dependência. Dessa forma o “eu” e o “nós” constituem-se mutuamente.

Santos (2002) também traz a questão da identidade relacionada ao uso que se faz do território, que se constitui como lugar do exercício da vida: trocas materiais, espirituais, residência, trabalho, dentre outros. O território usado é um importante campo de análise em que conseguimos distinguir a estrutura global da sociedade e a própria complexidade de seu uso, no âmbito local.

Nesta configuração de um tecido vivo de relações em que sociedade e espaço são indissociáveis, considerando que espaço geográfico revela diferentes naturezas de relações sociais, a categoria território enquanto palco de ações políticas, vincula-se também à experiência da cidadania: “é no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, incompleta” (SANTOS, 2002, p.6).

No ambiente urbano, tal incompletude da cidadania demanda ação política nas redes que se configuram nos bairros, à medida que historicamente a constituição das cidades não atende uma gestão democrática do território, em que a distribuição dos bens e serviços públicos não é assegurada a todos os cidadãos, sobretudo nas periferias.

Na perspectiva da ampliação do conceito de Território Educativo para Território de Participação Popular, torna-se importante resgatar Freire (2016b) que discute a vocação política do ser humano, enquanto ser relacional, assim como a politicidade que tem sua raiz na educabilidade do ser humano.

Seguindo esta linha, partindo do pressuposto freireano de que a educação não é neutra, a politicidade é assumida como uma concepção que perpassa o ato de educar e o ato de participar socialmente.

A participação popular no território oferece um leque de ações políticas (e educativas) que se desvia da institucionalização. Sobre tudo

quando assume a dinâmica de um movimento social que atua no sentido do fortalecimento do poder local e enfrenta o pensamento hegemônico que secundariza, deprecia e até criminaliza a periferia, tomando como padrão as áreas centrais e/ou nobres da cidade, considerando o aspecto econômico que caracteriza os diferentes espaços.

Desta forma, pensar sobre espacialidades urbanas, políticas e educativas em áreas periféricas como a analisada, remete à reflexão acerca do deslocamento da centralidade da Instituição-escola nos processos de aprendizagem, para a centralidade no sujeito, a partir do reconhecimento e acolhimento do mesmo, valorização da diversidade e dos processos coletivos, além do diálogo com o território.

Os diferentes processos que configuram a participação popular no território periférico, como proposto neste estudo, permitem, inclusive, um outro uso deste. Uso sustentado na resistência, no enfrentamento e em contra-racionalidades em relação à cultura vigente. Este conjunto de ações evoca a emergência do que Santos (2000) chamou de “período popular da história”.

O período popular da história considera a possibilidade de uma outra globalização, menos excludente, e desponta, na perspectiva de um mundo mais solidário, um novo tempo, de enfrentamento à crescente pobreza e frutificação de organizações não hegemônicas, sendo o desenvolvimento das pessoas o centro das preocupações (SANTOS, 2000).

A dimensão da participação popular, nesta pesquisa, abrange a ação dos movimentos sociais em seu caráter educativo/político, de modo que os movimentos sociais populares tiveram um papel fundamental na incorporação da participação ao texto Constitucional de 1988.

No entanto, no período histórico, pós-impeachment de Dilma Rousseff em 2016, demarcado pela acentuação de alguns retrocessos no sentido de minar a função constitucionalmente prevista acerca dos canais participativos nos campos de diferentes políticas, com destaque na política educacional, torna-se significativamente relevante nos voltarmos para a temática da participação popular.

Neste sentido, investigar a dimensão educativa de processos de incentivo à participação popular em uma área da periferia de Caxias do Sul, traduzidos na construção de um trabalho de base no território, organizado por instâncias e movimentos atuantes da região, configura-se como enfrentamento à política privatista que vem se implementando e nos distanciando das conquistas populares que culminaram no texto da Constituição Federal (CF) de 1988, cujas características relacionadas à temática da participação serão mencionadas adiante.

No âmbito do território, o trânsito reflexivo, a vivência e a escrita sobre o mesmo dialogam com a questão do poder em diferentes esferas de compreensão. Estender o olhar para a participação popular territorializada remete à temática do Poder Local, sobretudo no que diz respeito a sua característica de oposição e resistência à forte tendência centralista que permeia as relações políticas de poder no Brasil, desde o processo colonizador iniciado no final do século XV.

O autoritarismo da educação brasileira, pautado na transmissão de conteúdos em que não há espaço para diálogos e argumentos, do qual Freire e Guimarães (2014) são críticos, expressa também, segundo os autores, desdobramentos do centralismo na política brasileira: “o centro sabe e fala, a periferia do país escuta e segue” (p.45). Educação e política, portanto, não podem ser dissociados, havendo reflexos de uma na outra.

Neste sentido, Freire (2014) também demarca que o processo colonizador ao qual o Brasil foi submetido pautou-se também na questão dos latifúndios – da fazenda e do engenho – apropriadas por uma pessoa só, na figura de um “senhor”, símbolo do poder e da proteção aos demais habitantes da região. “Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce em nós em plena fase de transição” (p.93).

Tal caráter paternalista acaba por gerar o que Freire (2014) chama de “mutismo” como falta de teor crítico e de manifestação da vontade, de modo que a ausência de diálogo compromete negativamente a responsabilidade social e política do ser humano. Dessa forma, mediante essa estrutura patriarcal, escravocrata e latifundiária o que herdamos foi a “não-participação” na solução dos problemas comuns.

Este movimento de alternância de poder entre as elites e direção centralista nas políticas permeou o processo histórico brasileiro, com iniciativas de enfrentamento que ganharam vulto no processo de redemocratização, que, de acordo com Fleury (2003) propõe a recomposição do tecido social, o combate à exclusão e o fomento da cidadania.

Ainda que de forma fragmentada começam a emergir características do poder local, visando a transformação, traduzidas nos movimentos sociais de reivindicação dos direitos fundamentais e convivendo em conflito com a “tradição” representada por “estruturas institucionais tradicionais. Estruturas cristalizadas pela ação conservadora das elites políticas e econômicas, composta por práticas sociais patrimonialistas, clientelistas, corruptas e excludentes e com novas orientações políticas que privilegiam as soluções via mercado e retiram do Estado atribuições e funções” (FLEURY, 2003, p.2).

Resgatando o processo histórico, no Brasil, acerca dos movimentos sociais que caracterizam a participação social e o poder local, nos deparamos com o quadro, configurado a partir dos processos de industrialização e expansão urbana, na lógica do nacional-desenvolvimentismo, em que as periferias configuraram-se como áreas mais distantes dos acessos aos direitos fundamentais, o que demandou articulação e a emergência de movimentos reivindicatórios mais consolidados nessas regiões das cidades, em comparação às regiões mais elitizadas, tomando grande expressividade no período da ditadura militar.

(...) a complexificação do tecido social brasileiro, com a emergência de inúmeras organizações e movimentos populares de base, permite a introdução de novos temas na agenda pública, vocaliza as demandas sociais emergentes e constitui-se em recurso organizacional que produz o adensamento da sociedade civil e o aumento do capital social (FLEURY, 2003).

Entre os anos 80 e 90, de acordo com Gil (2009), a grande questão era a respeito da democratização do Estado, ou seja, quais mecanismos estariam implicados nesta dinâmica. Assim, emergem as estratégias que favorecem a participação popular no processo de formulação e implementação de políticas públicas, para além da democracia representativa consolidada pelos partidos e processos eleitorais.

A marca da reforma brasileira dos anos 80, que se consolidou na criação da Constituição Federal de 1988, de acordo com Fleury (2003) foi a integração entre a luta pela democracia participativa, a inclusão da população em sistemas universalizados de proteção social e com a organização descentralizada das políticas e serviços, apesar de os outros países da região estarem influenciados pela lógica liberal.

Gil (2009) traz a referência do inciso II do artigo 204 da CF, sobre a política de assistência social, que acentua a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e controle das ações em todos os níveis”.

A CF, conforme explicitado por Fleury (2003) traz a questão da seguridade social (que abrange previdência, assistência social e saúde), como elemento organizador da proteção social brasileira e a universalização da cidadania. Neste arranjo organizacional descentralizado, emergem a participação e o controle social em instâncias legítimas, constituídas pelos conselhos e conferências, configuração que favoreceu a concepção de poder local.

Tais dinâmicas possibilitam espaços a partir dos quais possam emergir vozes de diferentes movimentos e novos atores políticos, como o movimento das mulheres, negros, pessoas com deficiência, ou da infância e juventude. Além dessa diversidade de vozes inseridas no campo das discussões políticas e de lutas por direitos, a concepção de “poder local” também foi favorecida, na esfera da descentralização e da territorialidade que alguns movimentos possuem.

A relação estabelecida entre participação popular e poder local é significativa e se retroalimenta no sentido de acompanhamento e, se necessário, enfrentamento às decisões do poder público estabelecidas. No acompanhamento dos diferentes conselhos de políticas públicas (como órgãos de controle social) até a organização da sociedade civil em movimentos sociais com diferentes pautas e demandas se desenham as redes do Poder Local.

Vieira (2011) relaciona “poder local” às instâncias mais próximas dos cidadãos como o município, o distrito e o bairro. Neste sentido, o território pode ser considerado como palco para o desenvolvimento do poder local o qual, muitas vezes, precisa se constituir como enfrentamento à noção de poder central, não deixando, porém, de serem instâncias complementares.

O poder local organizado, perpassado por um processo educativo e dialógico, pode assumir caráter reivindicatório, considerando a realidade da comunidade, buscando canais de acesso à esfera do poder central.

As problemáticas vivenciadas pela sociedade, de acordo com Gil (2009), tornam-se mais visíveis na esfera do espaço público ampliado, assumindo dinâmica em que os dilemas apontados, configuram-se como dilemas de todos. Assim, a participação popular constitui-se como processo educativo, à medida que “expressa desejos e necessidades, constrói argumentos, formula respostas, ouve outros pontos de vista, reage, debate e chega ao consenso, atitudes que transformam todos aqueles que integram processos participativos” (p.26).

O contato com o pensamento de Freire (2016b) acerca da dimensão política que tem sua raiz na educabilidade do ser humano, nos leva a sustentar a argumentação de que Territórios Educativos relacionam-se com Territórios de Participação Popular, à medida que a politicidade é uma concepção que perpassa ambos os atos: o de educar e o de participar. Desta forma, TE percorridos, vivenciados e problematizados pela trilha da ação dialógica, convertem-se em Territórios de Participação Popular, nos quais a participação se converte em aprendizagem.

Nestes caminhos iniciais percorridos, em que não deixamos de observar o campo empírico nem de nos relacionar com os atores sociais contactados, percebemos que alguns movimentos presentes na reunião de outubro/2017 se desarticularam, ao passo que LPJ e MTD estão buscando expandir sua ação no bairro, associando-se à AMOB e pensando em estratégias de desenvolvimento de um trabalho de base que se propõe a criar espaços reflexivos e de ação/participação popular no território.

Foi mobilizado um grupo articulador que pense em caminhos para se estruturar esse trabalho de base, composto por cinco pessoas[2], o qual acompanhamos em suas reuniões. Até o momento três estratégias foram definidas em busca de trazer mais pessoas para os movimentos em ação.

A primeira delas foi definir cinco famílias da região, que têm inserção como lideranças na comunidade que dialogam, divulgam e apoiam as ações dos Movimentos no bairro (por exemplo: a família do ex-presidente de bairro, que conta com a sua sogra, que lidera o Clube de Mães do bairro ou, ainda, as famílias da atual presidente do bairro e de uma jovem que realiza trabalhos educativos no Centro Comunitário voltado para jovens).

A segunda diz respeito à definição de ações concretas que tragam visibilidade para a existência de um grupo articulador no território (sempre em conjunto com a AMOB) como um mutirão de limpeza no bairro, auxílio na pintura do Centro Comunitário, realização de eventos que agrupem os artesãos do bairro (questão discutida com as famílias que são lideranças comunitárias), dentre outras.

E a terceira, surgida como um desdobramento da segunda, que se traduziu em um trabalho do LPJ que, durante algumas semanas, dialogou com jovens da região e compreendeu que realizar um evento que trouxesse à temática do hip hop para o bairro, com apresentações, batalhas de rimas, exposição de artesanatos e a tática do “microfone livre” para se discutir os problemas e potenciais da região, seria uma forma de mobilização que poderia gerar desdobramentos de ações coletivas.

O contato com a Escola parceira na primeira etapa da pesquisa foi retomado, de modo que esta propôs parceria ao LPJ, em relação a um trabalho educativo/político por meio da cultura hip hop com as turmas de nono ano e da classe de aceleração, estando tal rede em processo de fortalecimento.

Nesse sentido, observamos que as primeiras articulações estão sendo estabelecidas de modo que o acercamento com o potencial educativo dessas aproximações e diferentes convivências que (possivelmente) irão se desdobrar em novas reflexões/ações no território, fomentando a participação popular, serão acompanhadas na perspectiva da pesquisa participante.

Nesse movimento, recortes e aprofundamentos da pesquisa serão definidos de acordo com as experiências que o campo de investigação possibilitar, vinculadas ao tema e ao objeto de estudo proposto. Nesta etapa da pesquisa, pretendemos compreender/verificar de que forma o processo da participação popular contribui para, seguindo as ideias de Santos (2009), a reconstrução de espaços que não sejam reprodutores de desigualdades, ou seja, apontem para a emergência da criação de novos mecanismos, novas racionalidades e invenção de outros objetos-geográficos (ou outros tempos-espaços) que favoreçam processos libertadores e não reforcem a condição de subjugação/dominação presente, sobretudo nas áreas mais pobres da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a intenção do estudo comunicado neste texto, ao propor a reflexão acerca das conexões e deslocamentos entre as concepções de TE e TPP, identifica a politicidade como um aspecto que perpassa ambas as caracterizações de território, amparada na concepção freireana da não neutralidade da educação e da participação popular como o efetivo exercício do poder político do povo, previsto constitucionalmente.

A legitimação da participação cidadã pressupõe diferentes dinâmicas de processos educativos à medida que, de acordo com Gohn (2013) os movimentos sociais que a estimulam ou fomentam são dotados de um caráter eminentemente educativo que se relaciona à própria questão de oportunizar a participação, promovendo aprendizagens, em âmbito coletivo, de modo que a interação e o diálogo geram conhecimento, a partir de experiências diversificadas.

Neste segmento, Gohn (2011) defende que há uma característica educativa nas práticas que se desdobram na ação do participar. Tais aprendizagens se multiplicam tanto no âmbito da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, além dos órgãos públicos envolvidos – em diferentes naturezas de encontros, “quando há negociações, diálogos ou confrontos” (p. 333).

A perspectiva dos deslocamentos que indicamos como implicados nessa conversão entre TE e TPP remete à reflexão sobre como a participação popular avança para além de sua característica educativa, fomentando a mobilização no sentido de construção social e fortalecimento do poder local. Ao destacar a diretriz que conecta a etapa finalizada com a proposta em construção, emerge a intenção acerca

da investigação sobre de que forma as movimentações de atores sociais no Território contribuem para processos educativos emancipatórios e coletivos na esfera territorializada.

Desta forma, as primeiras animações da rede local recentemente (re)estabelecida, são descritas, visando a proposição de um espaço dialógico, com base em uma racionalidade social, proposta pela pedagogia crítica, em que se vivencie o exercício da conscientização coletiva e política acerca da participação popular na perspectiva da garantia de direitos e da resistência ao pensamento hegemônico que secundariza as demandas da população periférica. A leitura do mundo, da qual nos fala Freire, pressupõe uma leitura perceptiva e crítica do espaço e de suas configurações e necessidades.

A construção que traz as propostas referidas nos parágrafos anteriores considera a transformação do espaço em território, a partir do uso feito do mesmo pelo viés da participação popular, assim como a educação vivenciada e implicada na esfera local como ato político, e, portanto, como prática da liberdade.

[1] A opção foi por manter a referência do local como é verbalizada pelos moradores da região, no diminutivo.

[2] Essas pessoas estão vinculadas ao MTD e ao LPJ da cidade de Caxias do Sul.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v.6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. Territórios Educativos para Educação Integral. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2016.

CRUZ, Claudete Robalos da. Paulo Freire e Milton Santos: Fundamentos para uma Pedagogia do Espaço. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2014.

FLEURY, Sonia. Democracia, poder local y ciudadanía em Brasil. In: Ricard Gomá; Jacint Jordana. (Org.). Descentralización y políticas sociales en América Latina, 2004, v.4 , p. 243-268.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. Partir da Infância: Diálogos sobre Educação. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e Participação: A experiência da ONG Trilha Cidadã. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

_____. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. Revista Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? Em Aberto, Brasília, v.25, n. 88, p. 17-49, jul/dez 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização. São Paulo: Record, 2000.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 2002.

_____. Pensando o espaço do homem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.