

CARLA CECÍLIA RODRIGUES ALMEIDA SILVA

Explorando Novos Caminhos para a Democracia

Os Desafios da Participação Popular na Gestão Pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), 1989-1992

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Departamento de Ciência Política
do Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Prof.
Dr.^a Evelina Dagnino.

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação
defendida e aprovada pela
comissão julgadora em
...../...../.....

Banca:

Prof.^a Dr.^a Evelina Dagnino

Prof.^a Dr.^a Rachel Meneguello

Prof. Dr. José Roberto Rus Perez

Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Carneiro Araújo

Agosto/1998

Si38e

27246/RC

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	
V.	
FONTE	37346
FECH.	229/99
	<input checked="" type="checkbox"/>
PREL	R\$ 11,00
DATA	23/04/99
N.º CPD	

CM-00122438-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP

Si 38 e **Silva, Carla Cecília Rodrigues Almeida**
Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), 1989-1992 / Carla Cecília Rodrigues Almeida Silva.
- - Campinas, SP : [s. n.], 1998.

Orientador: Evelina Dagnino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Administração pública - Participação do cidadão.
2. Democracia. 3. Movimentos sociais. 4. Políticas públicas.
5. Cidadania. 6. Política e cultura. I. Dagnino, Evelina.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. II. Título.

*Ao Paulo,
ao Vitor e
aos meus pais.*

Sumário

Agradecimentos	1
Apresentação	4
Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo: um perfil	6
Objetivos, metodologia da pesquisa e organização do trabalho	7
Introdução: Os caminhos da democracia	14
Capítulo 1: O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos: contextos e desafios	27
1.1: Um novo desenho institucional e os desafios colocados para Os movimentos sociais na gestão participativa	28
1.2: Os vários significados da noção de participação popular e A gestão do Projeto MOVA-SP	36
1.3: MOVA-SP: Origem, concepção de parceria e estrutura de funcionamento	41
Capítulo 2: Um novo campo ético-político e o Projeto MOVA-SP	49
2.1: Novos conceitos de democracia e cidadania	52
2.2: A concepção de educação como tema compartilhado	56
2.3: O campo ético-político como referência de legitimação Dos discursos e das ações	65
Capítulo 3: Uma análise sobre a pluralidade de concepções acerca dos elementos da participação popular	73
3.1: Os espaços de negociação	75
3.2: A parceria na formação pedagógica	92
Capítulo 4: Os desafios e as dificuldades presentes na construção de “esferas públicas não-estatais”	108
4.1: A tensa relação entre a burocracia pública e os processos participativos	111
4.2: Conhecendo e desmistificando a burocracia pública	127
4.3: Canais alternativos de participação: a institucionalidade e a cultura como alvos de mudanças	136
Conclusão	141
Bibliografia	149
Perfil dos entrevistados	157
Perfil das entidades entrevistadas	162
Anexos	166

Agradecimentos

No decorrer do mestrado contei com a colaboração, o carinho e a solidariedade de algumas pessoas que, de maneiras diferentes, me ajudaram a concretizar esse trabalho. Quero deixar registrado o nome delas aqui porque esta é uma maneira (pequenina) de agradecê-las.

Para falar da participação de Evelina Dagnino, minha orientadora, neste trabalho, cabe uma pequena introdução. Tive o Vitor logo no primeiro semestre em que entrei para o mestrado. Primeiro filho, momentos difíceis de procurar o equilíbrio justo entre o tempo a ser dedicado como mãe e o tempo a ser dedicado à vida profissional. O mestrado, que num instante anterior tinha tanta importância para mim, ia ficando como algo um tanto opaco. Exatamente neste primeiro momento, a professora Evelina foi fundamental. Nas nossas primeiras conversas ela desempenhou o papel de “jogar lenha numa fogueira que estava meio apagadinha”. A cada conversa - e as primeiras foram difíceis, difíceis - ela ia me empolgando e suas críticas se transformaram no combustível necessário a reacender e intensificar o meu prazer pelo trabalho intelectual. O meu agradecimento, portanto, à ela, por ter me proporcionado um acompanhamento tão dedicado e intenso neste trabalho.

Nesta caminhada do mestrado, pude contar com parcerias importantes que não me deixaram sozinha a refletir sobre o tema da construção democrática. Estou falando do Grupo de Estudos sobre a Democracia da UNICAMP. A Luciana, Lígia, Ana Cláudia, Regina, Ana Paula, Maria do Carmo e Karina, integrantes do grupo, foram minhas interlocutoras privilegiadas durante este período. Recentemente este grupo foi enriquecido com a participação do Felipe e do Sérgio. Com estas pessoas pude compartilhar as incertezas e os momentos de euforia que estiveram presentes ao longo dessa caminhada. Por ter estado junto com elas a refletir sobre os temas presentes neste trabalho, muitas das idéias aqui desenvolvidas foram gestadas coletivamente. Espero muito preservar nesta outra fase que se inicia na minha vida não apenas os laços profissionais mas também os afetivos que construímos juntos. Vale também deixar registrado o meu agradecimento à Luciana e ao César, que me acolheram tão carinhosamente em suas casas nas noites que passei em Campinas.

Uma outra pessoa com quem, também, costumei travar discussões a respeito do tema que trabalho nesta pesquisa, foi a Débora, amiga desde a graduação. Também interessada sobre os “caminhos da democracia no Brasil”, ela sempre se mostrou aberta para trocar idéias, logo se jogava apaixonada nas discussões. Amiga de todas as horas, ela acompanhou de perto as mudanças pelas quais a minha vida passou nestes anos de mestrado.

Quero agradecer às pessoas que entrevistei e que me forneceram os elementos com os quais pude construir esse trabalho. Dentre elas, um agradecimento especial a Pedro Pontual, Sílvia Telles e Vitória Cancelli. Todos foram atenciosos me colocando à disposição importantes materiais de pesquisa e gastando o seu tempo a me ajudar a compreender melhor o MOVA-SP. À Bia também devo um agradecimento especial por ter me apresentado ao Projeto MOVA-SP e à Rosemeire por ter me facilitado o contato com as entidades pesquisadas.

À professora Rachel Meneguello, do Departamento de Ciência Política da UNICAMP, também quero deixar registrado o meu agradecimento. Ela sempre se mostrou acessível quando precisei de sua ajuda. Pude contar com seus apontamentos e críticas apuradas e atenciosas na minha banca de qualificação. Ao professor José Roberto Rus Perez, da Faculdade de Educação da UNICAMP, também devo agradecer por ter me alertado sobre as lacunas presentes no texto da qualificação e pelas sugestões que enriqueceram esse texto final.

Ao Gilberto e à Denise, agradeço pelo auxílio que eles me prestaram em relação ao computador, sempre atendendo os meus pedidos de socorro.

Agradeço à toda minha família que de alguma forma soube compreender os momentos em que estive ausente ou aqueles em que estava tensa e disposta ao atrito: Cláudio, Andréia, Carol, Rubens, Matheus e até mesmo a pequena Sarah.

Agradeço à Dora que, quando precisei, cuidou do meu filho com carinho, me proporcionando tranquilidade para trabalhar na pesquisa.

Ao Paulo, meu marido, quero agradecer o respeito que sempre demonstrou ter pelo meu trabalho. Ele dedicou momentos em que poderia ter descansado a desempenhar sozinho os afazeres da casa e a cuidar de nosso filho. Não sendo da área de humanas, agradeço a paciência com que ele me ouviu tecer comentários teóricos sobre uma ou outra parte deste trabalho. Nós dois sabemos o quanto ele foi

fundamental durante todo o processo, me alimentando com a coragem necessária para seguir em frente.

Ao Vitor, meu filho, quero lembrar o quanto ele foi importante por me dar uma “leveza de espírito” nos momentos difíceis causados pela tensão do trabalho. Acompanhando suas primeiras palavras, seus primeiros passos, ele me deu a oportunidade de ver o mundo de uma maneira diferente, encantada.

Impossível achar palavras que consigam traduzir o quanto sou grata à minha mãe, Cecília. Sempre pronta a ajudar, ela veio, durante toda a minha vida, demonstrando o significado da palavra solidariedade. Particularmente neste período do mestrado, sua presença bastante próxima me fortaleceu. É por essas (e muitas outras) que ao lado do meu marido e do meu filho, dedico à ela a concretização deste trabalho.

APRESENTAÇÃO

A experiência que estamos nos propondo a investigar, refere-se a uma política de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvida entre os anos de 1989 à 1992, elaborada e implementada a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e movimentos populares da cidade de São Paulo, denominada MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo. Esta experiência desenrolou-se durante a gestão municipal de Luiza Erundina (PT) e avançou até meados da gestão de Paulo Maluf (que então era do PPR), onde deparou-se com grandes dificuldades que acabaram por inviabilizar o trabalho baseado na parceria.

Entramos em contato com esta experiência no final de 1990, quando conhecemos um grupo de educadores populares que desenvolvia um trabalho de alfabetização de jovens e adultos na Comunidade São Remo, situada nos limites da Cidade Universitária da USP. Esse grupo estabeleceu, no mesmo ano, um convênio com o MOVA-SP. Foi então que começamos a conhecer essa experiência, nos interessar por ela e constatar que o processo no qual ela se dava nos levantava algumas indagações. A primeira sensação que nos ocorria era a de que se estava construindo uma experiência inédita na cidade de São Paulo, pois o Projeto se assentava nas bases de uma parceria entre o poder público e a sociedade civil. Parceria que rejeitava os discursos populistas e autoritários que sempre se constituíram como mediadores das relações entre o Estado e a Sociedade no Brasil. Entrando em contato com o universo dos movimentos sociais, passando a conhecer suas linguagens e as suas práticas, queríamos entender qual tinha sido a trajetória por eles percorrida até chegar a uma experiência de relação com o poder público baseada na co-responsabilidade para elaborar e implementar uma política pública. Queríamos desvendar os significados que aquela experiência trazia para a democracia no Brasil.

Podemos dizer que a questão maior deste trabalho diz respeito à reflexão sobre os caminhos colocados para o aprofundamento da democracia no país a partir das experiências de participação dos movimentos sociais no campo institucional. Recentemente, essa participação vem se intensificando e provocando tanto

questionamentos em relação aos seus êxitos quanto descortinando novas e enriquecedoras possibilidades para a construção democrática em nosso país.

Vamos entrar nesta discussão através da nossa pesquisa sobre o Projeto MOVA-SP, procurando levantar elementos que instiguem os debates e que contribuam para a construção de instrumentos analíticos sobre este tema.

Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo: um perfil

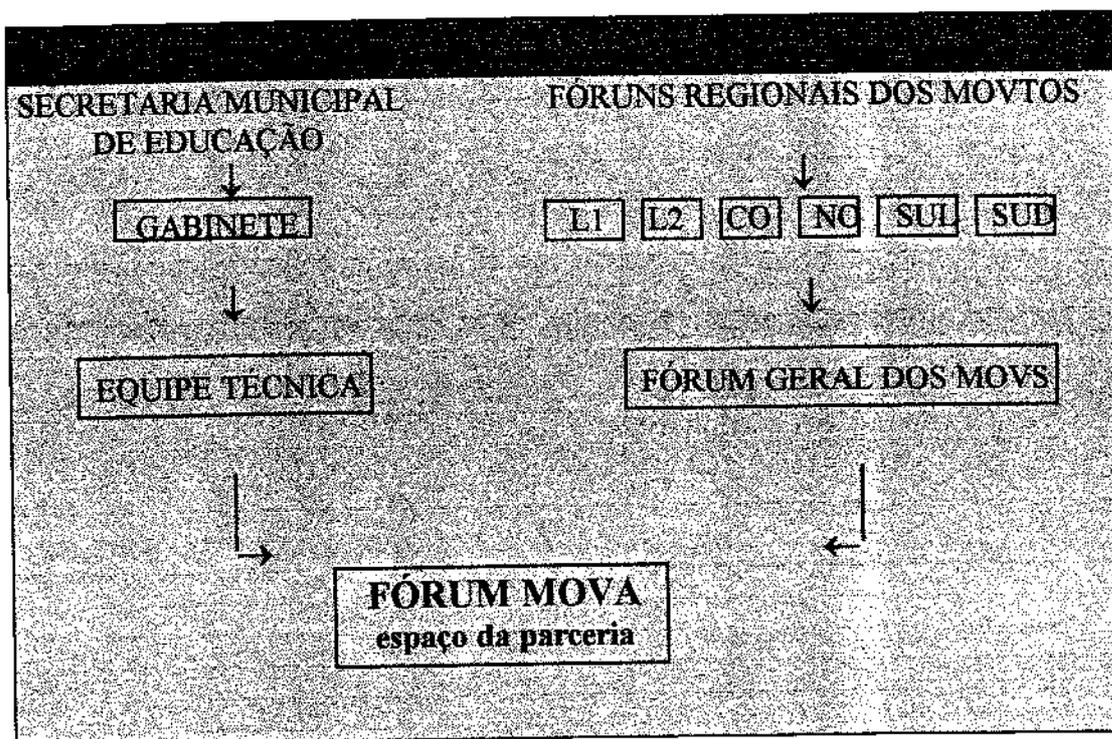
O MOVA-SP envolveu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e diversas entidades da sociedade civil na formulação e implementação de uma política voltada para a questão do analfabetismo. Dentre estas entidades, algumas já vinham de uma longa trajetória de experiência no trabalho de alfabetização de jovens e adultos, outras foram chegando aos poucos, motivadas pela existência do Projeto, querendo agregar a educação no seu raio de intervenção.

O MOVA-SP foi oficializado em novembro de 1989, na gestão do PT em São Paulo, através de um decreto municipal e assim foram constituídas as bases da sua parceria: a Secretaria se responsabilizava pelo suporte financeiro dos trabalhos e pela formação pedagógica dos monitores, a ser construída em parceria com as entidades participantes do Projeto. Essas entidades se responsabilizavam para formar os núcleos de alfabetização, recrutar seus monitores e participar dos cursos de formação que a Secretaria oferecia.

A estrutura do MOVA-SP era constituída por três tipos de fóruns: o Fórum MOVA-SP, espaço superior de deliberação onde estavam presentes Secretaria e movimentos; o Fórum Geral dos Movimentos, espaço de interlocução própria dos movimentos; os Fóruns Regionais: espaços dos movimentos divididos por região da cidade: Leste 1, Leste 2, Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste.

Dentro da Secretaria foi constituída uma equipe específica para acompanhar o MOVA-SP, que era diretamente ligada ao Gabinete do secretário.

Para ficar mais claro, vamos fazer um pequeno organograma destes espaços:



Feita essa apresentação rápida do Projeto MOVA-SP, vamos agora esclarecer aos leitores quais indagações nos motivaram a fazer essa pesquisa, bem como a metodologia que empregamos para analisar os elementos que nos interessavam.

Objetivos e Metodologia da Pesquisa

O nosso interesse em pesquisar o MOVA-SP foi justamente o fato de que ele se constituiu num projeto baseado na **parceria** entre prefeitura e sociedade civil para formular e implementar uma política pública. A parceria nos sugeria que o MOVA-SP representava um proposta de instituir mecanismos de descentralização do poder localizado nas esferas tradicionais que compõem a estrutura política estatal, alterando, assim, o papel central que o Estado tem para determinar as políticas públicas.

O objetivo mais amplo dessa pesquisa foi o de investigar como esse processo de participação popular na formulação de políticas se efetiva, que dificuldades e desafios estão contidos no seu bojo e que possibilidades ele traz para a construção da democracia. Nos colocamos como desafio, na análise desses elementos, compreender como se apresenta a relação entre a cultura vigente na sociedade e o funcionamento da estrutura política institucional na qual se assenta o Estado. Partindo deste objetivo mais amplo, construímos outros objetivos que se referiam a investigar as características próprias do MOVA-SP como projeto de participação e, de como estas características podem sugerir, de forma mais geral, elementos de análise de processos de participação dos movimentos populares no campo institucional.

Assim, o primeiro elemento que, logo de início, nos chamou a atenção nesta experiência foi a heterogeneidade de atores que estava envolvida num projeto comum. No campo dos movimentos populares, existia uma gama de agrupamentos com temáticas e trajetórias diversificadas entre si: movimentos de moradia, Sociedades de Amigos de Bairros, entidades ligadas a sindicatos, movimentos cujo eixo temático era a questão da mulher, entidades filantrópicas, movimentos de educação popular, etc. Por parte da Secretaria Municipal de Educação, também havia perfis diferenciados: professores da rede pública de educação, militantes de movimentos que foram compor o quadro administrativo do governo, técnicos ligados à Educação, professores universitários, personalidades de expressão no campo da educação e quadros do Partido dos Trabalhadores.

Feita essa constatação, queríamos compreender como tinha se dado a convivência, no mesmo espaço político, de sujeitos tão diferenciados, cada um deles trazendo sua própria concepção sobre o Estado e sobre a participação de segmentos sociais nos canais institucionais de formulação de políticas. Então, um dos objetivos da pesquisa consistiu em delinear melhor essa heterogeneidade de concepções que estiveram presentes no MOVA-SP, identificar os conflitos ela gerou e compreender como foi possível que essa heterogeneidade convivesse no interior do Projeto.

Nos voltamos também para investigar se a experiência no terreno institucional havia demandado a emergência de novos elementos para os diferentes atores redesenharem, repensarem a sua própria noção de participação popular no processo. Um outro objetivo, portanto, foi analisar de que maneira o terreno institucional

promove mudanças nas concepções e nas posturas anteriormente formuladas, fazendo com que os atores construam novos significados para a sua prática.

Através dessa análise, procuramos levantar os desafios e as dificuldades colocadas para os movimentos populares quando participam de canais institucionais.

Um outro objetivo que nos colocamos nesta pesquisa foi o de compreender como os canais institucionais de participação interagem com o funcionamento do Estado como um todo. Que dificuldades a estrutura institucional do Estado oferece para a participação de segmentos sociais na formulação de políticas e como essa participação impacta essa estrutura institucional, provocando mudanças nela.

Nesta análise procuramos compreender como aqueles sujeitos tinham se relacionado com a burocracia administrativa do Estado, buscando entender como esta burocracia oferece dificuldades para os processos de participação e em que medida, a convivência com ela, pode desvendar novos significados que tensionem posturas anteriormente formuladas.

Este é, então, o conjunto de indagações que norteou esta pesquisa sobre o Projeto MOVA-SP. Estas indagações nos forneceram uma lente própria de investigação. É através dessa lente que convidamos os leitores a conhecer a trama desta experiência.

Metodologia:

Como estávamos interessados em investigar exatamente a pluralidade de concepções de participação popular que conviveram no MOVA-SP, procuramos identificar, para a pesquisa, atores que, tendo perfis diferenciados, pudessem espelhar essa heterogeneidade.

Participaram do MOVA-SP, ao todo, 75 entidades que estavam, como já falamos, distribuídas em 6 Regiões da cidade: Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste, Leste 1 e Leste 2. No universo destas 75 entidades, usamos três critérios para escolher as entidades a serem pesquisadas, procurando contemplar neste conjunto a heterogeneidade buscada:

-campo de atuação, ou seja, temática através da qual os movimentos se organizavam;

- grau de organização e suporte de que dispunham. Para operacionalizar esse critério utilizamos como indicador o número de salas de aulas que os movimentos conseguiram manter ao longo do Projeto.

-regional em que estavam localizadas (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Leste 1 e Leste 2). Esse critério de divisão regional é importante porque nos permite saber como os fóruns funcionaram e, principalmente, nos possibilita identificar que motivos e significados estavam em jogo quando as diferentes entidades concediam ou não importância a estes espaços de participação no contexto da parceria.

Para dar conta dessa heterogeneidade, avaliamos que deveríamos contemplar duas entidades por região, garantindo nesse conjunto a diversidade quanto aos dois outros critérios utilizados (número de salas de aulas e campo de atuação). Há porém, uma exceção: a região Sudeste, onde só foi possível pesquisar uma entidade. Não conseguimos entrar em contato com a entidade que havíamos previamente escolhido: Associação dos Trabalhadores da Região do Ipiranga, e com nenhuma outra entidade que participou do MOVA-SP nesta região. No entanto, estamos certos que essa lacuna não compromete as conclusões a que este trabalho chegou, pois temos um universo representativo das entidades que participaram do MOVA-SP.

Com base nessa orientação, as entidades pesquisadas são as seguintes:

Norte:

-Sociedade Amigos e Moradores do Jd. Japão - 3 salas de aulas¹

-Associação dos Membros do Movimento Por Habitação: Área Santa Casa-
14 salas.

Sul:

-Grupo de Oração Rainha dos Apóstolos - 24 salas

- Espaço, Formação, Assessoria e Documentação - 15 salas

¹ A partir da página 162 o leitor poderá encontrar o perfil das entidades entrevistadas, e a partir da página 157 poderá encontrar o levantamento que fizemos, através das pessoas entrevistadas, quanto às expectativas que as impulsionaram para fazer parte do MOVA-SP.

Sudeste:

-União dos Núcleos, Associações e Sociedade dos Moradores Heliópolis e São João Clímaco - 12 salas

Leste 1:

-Centro de Educação e Cultura Operária - 3 salas
-Sociedade Cantinho da Esperança - 12 salas

Leste 2:

-Centro de Educação da Zona Leste - 100 salas
-Associação Casa da Mulher do Jd. São Carlos - 91 salas

Centro-Oeste:

-Centro Comunitário de Cultura, Educação e Integração Popular - 32 salas
-Centro de Educação Operária - 5 salas

Dentro destas entidades, demos prioridade às entrevistas com aqueles sujeitos que mais haviam participado dos diferentes Fóruns do MOVA-SP, sem nos preocupar pela função que desempenhavam estritamente nas suas entidades.

Para escolher esses sujeitos, nos beneficiamos do fato de ter acompanhado essa experiência durante boa parte da sua existência. Esse contato que já tínhamos nos ajudou a identificar os sujeitos que mais estiveram presentes no processo. Através das entrevistas que íamos realizando, também pudemos identificar pessoas cujos depoimentos seriam interessantes colher. Desta forma, as próprias entrevistas acabavam por nos mapear os sujeitos que, de acordo com o que estávamos interessados, poderiam nos fornecer elementos importantes à pesquisa. As pessoas que nos forneceram os depoimentos de como havia sido o processo de participação da sua entidade no MOVA estão elencadas a partir da página 162 deste trabalho.

Por parte da Secretaria de Educação, procuramos escolher tanto aqueles sujeitos que desempenharam papel de relevo na experiência, como estabelecer um conjunto diferenciado de perfis quanto à: participação dentro do PT, participação nos movimentos populares e relação com a educação popular. Ao todo, temos

cinco depoimentos de pessoas que fizeram parte da equipe técnica da Secretaria e que, em momentos diferenciados, acompanharam o MOVA-SP, e o depoimento do Secretário Municipal de Educação, que ocupou o cargo após a saída de Paulo Freire. O depoimento do Secretário e um dos depoimentos que citamos acima não são produtos de entrevistas por nós realizadas, mas de entrevistas realizadas por Pedro Pontual, que já havia pesquisado o MOVA-SP para sua tese de mestrado na PUC-SP. Muito gentilmente, ele nos cedeu o seu material de pesquisa para que, sob a nossa ótica, pudéssemos utilizá-lo nesse trabalho. É importante dizer também que a utilização destas duas entrevistas que não foram feitas por nós nesse trabalho conta com o consentimento dos entrevistados.

As entrevistas que fizemos contavam com um roteiro de questões preestabelecidas, no qual estavam presentes as indagações que se objetivava fazer. Este roteiro nos servia como um guia de orientação no momento das entrevistas e ajudava, posteriormente, no trabalho de classificar e sistematizar os elementos que através delas eram levantados (este roteiro encontra-se nos anexos.)

Além dessas entrevistas, usamos como fontes de informações nesse trabalho registros documentais sobre o MOVA-SP e sobre a gestão do PT em São Paulo. Estes documentos foram coletados com pessoas que fizeram parte do MOVA-SP pela Secretaria e pelos movimentos. Encontramos também alguns documentos sobre o MOVA-SP e sobre a gestão do PT em São Paulo em alguns centros de pesquisa e documentação, como o CEDESP - Centro de Estudos e Documentação da Cidade de São Paulo - e a Ação Educativa, que é uma ONG que tem um grande acervo de documentos e livros sobre Educação Popular. Contamos também como fonte de informação com fitas de vídeos que trazem discussões sobre o MOVA-SP e que foram produzidas pelos atores que dele participaram.

Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

-Na introdução, procuramos rastrear, através de uma análise sobre o período que marcou a transição brasileira, os elementos que permitiram com que o tema da participação social ganhasse relevo no cenário nacional.

-No primeiro capítulo procuramos traçar um panorama do contexto político em que se dá a emergência do MOVA-SP. Neste panorama procuramos discutir os desafios presentes para os movimentos sociais atuarem no terreno institucional, bem como compreender a lógica do desenho institucional que organiza a produção das políticas públicas no Brasil, e as tendências de mudanças inscritas nestes espaços. Para completar esse panorama, discutimos também como a questão da participação popular se inseriu nos primeiros governos petistas. Todos esses elementos estiveram presentes formando o terreno no qual se deu a emergência do MOVA-SP.

-No segundo capítulo discutimos como foi possível a convivência entre diferentes sujeitos sociais no MOVA-SP, procurando perceber que a trajetória percorrida pelos movimentos sociais que surgiram na década de 70 possibilitou a construção de um campo comum de referência política. Esse campo comum de referência ofereceu parâmetros através dos quais os conflitos foram negociados e as divergências mediadas.

-No terceiro capítulo discutimos as diferenças que se manifestaram em torno da noção de participação popular, provocando conflitos entre os sujeitos que expressavam diferentes respostas aos desafios e dificuldades presentes para a atuação no terreno institucional.

-O quarto capítulo contém uma análise a respeito das especificidade dos canais de participação no que se refere ao seu processo de construção de regras e mecanismos que garantam a transparência pública e a convivência interna entre os diferentes sujeitos envolvidos. Esta presente também neste quarto capítulo, uma análise à respeito das dificuldades colocadas para que estes canais de participação se consolidem na estrutura institucional e de esta consolidação se relaciona com as mudanças culturais.

-A conclusão se constitui num esforço de sistematização das principais questões levantadas neste trabalho à respeito do tema da participação popular na gestão pública, bem como analisa os saldos deixados pelo MOVA-SP em relação a este tema.

INTRODUÇÃO

OS CAMINHOS DA DEMOCRACIA

A participação da sociedade civil nos espaços políticos decisórios foi se constituindo como tema relevante no cenário brasileiro durante o processo que marcou a transição do regime autoritário ao democrático. Ganhando força em momentos importantes da chamada Nova República - com destaque para o período constituinte - esse tema continua permeando fortemente o debate atual acerca da reforma do Estado, demonstrando, ao mesmo tempo, que se consolida enquanto proposta de gestão pública e que pode ser incorporado por diferentes projetos políticos. Gostaríamos de elencar alguns elementos importantes que marcaram o processo da transição democrática para reconstituirmos como o tema da participação social passou a ganhar legitimidade crescente e como, atualmente, ele desemboca em propostas diferenciadas de democracia e de reforma do Estado.

O processo da transição brasileira deu-se num contexto marcado pela crise do modelo de Estado Desenvolvimentista. Crise que expressou o saturamento de um modelo de desenvolvimento marcado pela forte intervenção do Estado na economia e na sociedade e, portanto, saturamento do quadro institucional no qual os conflitos sócio-políticos eram arbitrados pela mão estatal. Esse período foi marcado, simultaneamente, pela busca de um novo ordenamento democrático e um novo modelo de desenvolvimento econômico.

Um dos fatores que desencadearam o processo de transição, no Brasil, refere-se, justamente, ao esgotamento do pacto desenvolvimentista. Segundo Brasília Sallum Jr: "A partir dos anos 30, o Estado nacional brasileiro aos poucos passa a constituir-se em núcleo organizador da sociedade e alavanca da construção do capitalismo industrial no país. Quer dizer, passa a tornar-se desenvolvimentista. Entende-se aqui desenvolvimentismo como uma modalidade especial de intervencionismo estatal, orientado não para evitar as fases depressivas do ciclo econômico capitalista mas para impulsionar a industrialização em países de desenvolvimento tardio - em relação aos centros originários do capitalismo mundial. Como todo Estado Desenvolvimentista, o brasileiro 'desempenhou um papel estratégico no controle das forças de mercado internas e internacionais e na sua

utilização em favor de um interesse nacional', definindo-se esse interesse nacional de forma muito limitada (...)."(SALLUM JR, 1996: 44).

O modelo de desenvolvimento, baseado no financiamento do Estado para promover o processo industrializante e regular a economia, é posto em cheque em função da grave crise fiscal derivada desse mesmo modelo econômico, agravada substancialmente pelo corte de fluxos de capitais externos que, até então, garantia tal potencial de regulação. Esse corte de recursos externos deu-se num contexto mundial marcado pela simultaneidade dos seguintes fatores: uma crise econômica internacional, o rompimento das barreiras nacionais pela grande circulação de mercadorias e o salto tecnológico na sua produção². Esses fatores produziram mudanças na forma de organização da acumulação capitalista e suas consequências apontaram uma nova orientação do papel dos Estados nas economias nacionais. O corte de capitais externos para o Brasil, em 1983, já representava um sinal claro da desaprovação internacional ao modelo de intervenção estatal vigente no país. Os reflexos destes fatores repercutiram no empresariado local, que começava a manifestar desconfiança no governo e na sua capacidade para colocar a economia brasileira nos trilhos.

Somando-se a isso, desde a inauguração do regime militar, a base social e política que lhe dera apoio foi sendo cada vez mais marginalizada do poder: "Desde a sua implantação, porém, o regime entra em um processo de concentração militar do poder que marcha no mesmo ritmo do esvaziamento de suas bases de sustentação civil, isto é, política e social. Os militares, que deveriam ser apenas o braço armado de um movimento civil sob hegemonia burguesa, tomam o poder, marginalizam os civis e acabam criando um mal-estar até nos meios burgueses". (WEFFORT, 1985: 70). Este "mal-estar" começou a ser traduzido, no meio empresarial, através da sua reivindicação de restabelecimento do Estado de Direito (WEFFORT, 1985). Houve, assim, o florescimento de um clima de oposição - na própria base de sustentação do regime - ao governo ditatorial, que se mostrava cada vez mais incapaz de viabilizar a correção dos desajustes econômicos e de controlar uma emergente convulsão social. Conforme Sallum Jr: "(...) a grande desvalorização no câmbio, em fevereiro de 1983, contrariando novamente compromissos

² Para uma análise mais completa, ver SALLUM JR (1996) e VELASCO E CRUZ (1994).

anteriores; as surpreendentes e violentas manifestações de protesto de desempregados no Rio e São Paulo, no começo de abril, gerando o fantasma da ‘convulsão social’; o fracasso do governo em realizar sua própria estratégia, marcada pela interrupção, em maio, da liberalização de recursos pelo FMI; as dificuldades de aprovar as novas leis salariais; tudo isso, em suma, ampliou o fosso que se abriu no final de 82 entre os condutores do pacto desenvolvimentista e o empresariado local.” (SALLUM JR, 1996: 71).

O modelo econômico no qual o Estado Desenvolvimentista - representado pelo governo militar - estava baseado mostrava, assim, suas fraturas e inconsistências, seja porque trabalhava com uma perspectiva de financiamento público para conter a crise econômica sem respaldo político e financeiro, seja porque o resultado desse modelo gerou uma concentração de renda e, portanto, uma desigualdade social que estava sendo problematizada pelos setores das camadas médias e populares.

Havia, no entanto, uma dimensão crítica posta em relação ao modelo então vigente que é preciso ser ressaltada porque ela muda o registro no qual as relações entre Estado e Sociedade no Brasil, historicamente, se afirmaram. Os principais protagonistas dessa crítica, os que colocaram para a sociedade uma dimensão fundamental da crise desse Estado, foram os movimentos sociais dos anos 70 e 80. Logo caracterizados como *Novos Movimentos Sociais*, eram formados por moradores de bairros da periferia que se organizavam em torno das reivindicações por melhores condições de vida urbana, por movimentos que se organizavam em torno dos direitos humanos, dos direitos das mulheres, clubes de mães, movimentos negros, etc. Era uma variedade de movimentos que contavam com a colaboração ou participação de assessorias, igreja, intelectuais e militantes da esquerda, formando uma teia complexa e heterogênea de relações.

Muito já se escreveu sobre os significados do caráter de “novo” destes movimentos sociais. Gostaríamos, para efeito da discussão que estamos fazendo aqui, de salientar um elemento que os caracterizou: a afirmação constante de autonomia perante o Estado autoritário. A autonomia - lida muitas vezes como “negação da institucionalidade” - revela, para nós, uma dimensão das críticas que se somavam em relação ao Estado. Conferindo uma identidade à grande variedade de movimentos surgidos a partir da década de 70, a autonomia em relação ao Estado e aos partidos, em nossa leitura, significou uma crítica à centralidade autoritária do

Estado no Brasil para gerenciar e controlar a sociedade e à exclusão de amplos segmentos da participação institucional. Essa crítica dirigiu-se às formas **privatistas e autoritárias** - tanto de tomadas de decisões políticas como de apropriação dos recursos públicos - que se fizeram características da gerência do Estado no país. Portanto, é neste aspecto que se encontra uma dimensão fundamental da novidade dos movimentos surgidos na década de 70: seus protagonistas revelaram uma nova relação dos sujeitos sociais com a institucionalidade, negando as relações com o poder público baseadas no “favor”, rejeitando uma posição subordinada na discussão das suas demandas. A essa variedade de movimentos somou-se a importante renovação das práticas do sindicalismo brasileiro. A expressão mais significativa veio do Grande ABC Paulista, onde os trabalhadores, organizando-se informalmente nas comissões de fábricas também rejeitaram relações subordinadas com o Estado e com o patronato.

Essa teia de relações - que aglutinou diferentes sujeitos sociais - configurou um importante pólo de resistência ao regime autoritário por rejeitar enfaticamente o controle estatal sobre suas formas de organização e, também, por ser capaz de fazer com que as demandas de um ou outro movimento, na medida em que suas relações internas eram ativadas, se articulassem com um projeto maior de democratização do Estado.

A participação dessa teia movimentista foi fundamental para que, já no final do regime autoritário, começasse a ganhar força a noção de *sociedade civil*. Esta, obviamente, transcendia a participação do campo movimentista e contava também com outros diferentes setores sociais - como por exemplo setores empresariais - que também somaram forças na configuração de um pólo de resistência e de críticas ao governo autoritário³. Se estamos ressaltando a participação que os movimentos sociais, e os segmentos que giravam no seu entorno, tiveram nesse período é porque consideramos que partiram deste campo novos elementos para pautar a relação entre o Estado e a sociedade no Brasil⁴.

³ A campanha das “Diretas Já” expressa um exemplo forte dessa junção de forças entre setores diferentes da sociedade que faziam o embate com o governo autoritário.

⁴ Vários autores assinalam a importância do campo movimentista para o desencadeamento e todo o processo da transição brasileira: “Esse início de transição decorreu, como já vimos, de dois processos. Derivou do estrangulamento externo, da crise das finanças públicas, da perda da capacidade material do Estado de superar a crise, da recessão, da aceleração inflacionária e do surgimento de rupturas sensíveis na aliança desenvolvimentista. Mas dependeu também do

A campanha das “Diretas Já” se constituiu, no período, como o exemplo mais expressivo desse novo clima de participação. No entanto, em algumas localidades do Brasil, em administrações municipais do então MDB - Movimento Democrático Brasileiro - nos finais da década de 70 e início da década de 80, já havia se esboçado no cenário nacional um novo perfil de administração, que procurava instituir mecanismos de participação social. O caso de maior visibilidade no período foi a experiência de Lages, em Santa Catarina: “O MDB, mais do que nunca, vinha acirrando sua crítica à natureza excessivamente centralizada das ações do governo federal e contrapunha a essa crítica uma proposta de administração participativa em nível local, que começava a ser experimentada em pequenas cidades onde o partido ganha as eleições municipais. Destas, o caso paradigmático talvez seja o de Lages, em Santa Catarina (...)”(ANDRADE, 1996: 47). A experiência de Lages foi tão ilustrativa de um momento em que a contraposição ao Estado autoritário era feita através dos discursos e práticas participativas, que acabou fazendo escola: “Acima de tudo, Lages se constituiu num laboratório de experiências, de idéias alternativas de administração (...). Sob essa perspectiva, a administração de Dirceu Carneiro se constituiu num marco, cuja influência se fez sentir em várias regiões, especialmente no sul do país.”(FERREIRA, 1991: 30). No seu rastro vieram as experiências baseadas em mutirão no Paraná, na década de 80, no governo de José Richa. Também neste mesmo caminho o governo de Franco Montoro, em São Paulo, dentre outras iniciativas de participação popular, implementou o exemplo das Hortas Comunitárias do governo de Lages.

Esse período de grande participação social semeou a idéia de que, ao Estado nacional-desenvolvimentista, de caráter autoritário, contrapunha-se uma nova maneira de se conceber o papel da sociedade, manifestada nos diferentes discursos políticos. Os frutos dessa semente iriam ser colhidos na discussão posterior sobre a constituinte e, mais recentemente, sobre a Reforma do Estado, onde a idéia da participação ganhou força e relevância mas também evidenciou as diferentes

crescimento dos movimentos populares e da classe média, marcados pela autonomia organizatória e pela orientação oposicionista”(SALLUM JR, 1996: 90). “Se é verdade que a transição vem de cima, também é verdade que sua continuidade e o seu avanço progressivo não teriam sido possíveis sem as pressões nascidas da sociedade civil e dos partidos de oposição, que, aos poucos, acabaram constituindo no país uma ampla e difusa, porém muito eficaz, frente democrática.”(WEFFORT, 1985: 59).

concepções acerca da, já legitimada, maior participação da sociedade nos negócios públicos.

O processo constituinte de 1988 expressou o grau de divergência que se manifestava em relação ao tema da participação social que, evidentemente, também sinalizava diferentes compreensões de como o Estado deveria ser reordenado para consolidação da ordem democrática. Assim, se o debate em torno da Nova Carta foi marcado por posições que afirmavam a necessidade de reverter a centralidade que o Estado tinha para regular as várias dimensões da vida social, esse mesmo debate também mostrou as diferenças existentes nas forças políticas em relação à ênfase e o significado dessa desregulamentação.

Podemos identificar, segundo algumas análises⁵, três matrizes que disputavam o significado da democratização no país naquele momento. No meio empresarial, apesar da heterogeneidade existente, foram identificadas duas correntes: uma que conservava, ainda, fortes elementos desenvolvimentista, e outra caracterizada por propostas de forte cunho neoliberal, que projetava no cenário nacional um ideário antiestatista. (DINIZ, 1989). A tônica das propostas foi hegemonizada por esta última, que concebia a existência de uma relação íntima entre democratização e predomínio do livre mercado. Para este campo, tratava-se de acabar com o intervencionismo do Estado na economia buscando pautar a discussão da política econômica brasileira pelo tema da liberalização. O Estado precisava livrar-se de tarefas que o mercado poderia comandar e, desta forma, ao mesmo tempo em que este passaria a gastar menos, recuperando sua poupança, estaria propiciando um terreno favorável ao crescimento da competitividade da economia do país.

A terceira orientação foi a que canalizou as reivindicações da teia movimentista e dos partidos de esquerda que com ela tinham um histórico comum de militância. Organizando-se de modo plural e descontínuo, os vários e diferentes movimentos sociais conseguiram inscrever na Constituição novos direitos: “Além de incorporar uma agenda universalista de direitos e proteção social, o novo texto legal traduz uma exigência de participação na gestão da coisa pública, e acena com as possibilidades da construção partilhada e negociada de uma legalidade capaz de conciliar democracia e cidadania. É isso que se explicitou na incorporação de

⁵ DINIZ (1997), DINIZ, BOSCHI e LESSA (1989), SALLUM JR (1996).

instrumentos legais e jurídicos para o exercício de uma soberania popular que vai além da prática do voto - iniciativa popular de lei, plebiscito e referendo popular, audiência pública e tribuna popular. É isso também que se traduziu na conquista de espaços de representação e negociação em torno da formulação e implementação de políticas públicas diversas: nos anos que se seguiram a 1988, multiplicaram-se, em níveis nacional, estadual e municipal, fóruns públicos nos quais questões como direitos humanos, raça e gênero, cultura, meio ambiente e qualidade de vida, moradia, saúde e proteção à infância e adolescência se apresentam como questões a serem levadas em conta numa gestão partilhada e negociada da coisa pública.”(PAOLI e TELLES, 1996: 9 e 10). Para este campo tratava-se de romper com o autoritarismo do Estado e o acesso privilegiado das classes dominantes a ele, democratizando os espaços de decisão já existentes e criando novos espaços onde a sociedade pudesse ter maior participação.

É assim que o consenso generalizado em torno da rejeição ao caráter centralizador e autoritário do Estado ganhava diferentes perspectivas para os vários campos que disputavam entre si espaço no processo constituinte.

Gostaríamos de destacar, no entanto, que apesar da existência de diferentes compreensões acerca do novo papel que o Estado deveria desempenhar numa ordem democrática, alguns termos emergiram como denominadores comuns de propostas que visavam diminuir o poder do Estado enquanto agente regulador da sociedade. Assim, os termos descentralização, participação social e cidadania ganharam força e evidência por sinalizarem o desejo generalizado de contraposição ao Estado autoritário e intervencionista. A presença destes termos nos mais diferentes discursos mostrou a existência de um código discursivo comum que permitia a identificação de diferentes forças políticas com o compromisso democrático, no sentido mais geral que esta palavra sugere. Este código discursivo comum, que evidenciava o consenso em torno da rejeição à centralidade autoritária que o Estado, e mais particularmente o executivo, desempenhava na vida social, permitiu imprimir na carta constitucional propostas que visavam uma maior distribuição do poder executivo para outras esferas do Estado, ou outros mecanismos de participação⁶. Não obstante isso, o ideário de descentralizar e

⁶ ver SALLUM JR (1996).

distribuir o poder do Estado assume conteúdos muito diferenciados dependendo dos atores que os elegem como item programático de plataforma de governo.

A descentralização, por exemplo, foi uma palavra que na Constituição de 88 esteve associada à democratização (DINIZ, 1997). E, por ser uma palavra que agrada “gregos e troianos”, num contexto geral de rejeição ao Estado centralizador, ela foi facilmente incorporada pelos mais diferentes discursos políticos. É em função disto que Frederico Tobar fez um estudo mostrando que esse termo é totalmente vazio por si só, ou seja, ganha significados muito diferentes dependendo dos projetos políticos onde está inserido (TOBAR, 1991). Uma política de descentralização pode estar comprometida com um projeto de partilha do poder, ou seja, voltada para implementação de mecanismos de participação social nas decisões que digam respeito à coletividade, viabilizando parcerias entre Estado e sociedade para elaboração e implementação de ações públicas. Mas pode também, dependendo da sua articulação com um projeto político mais amplo, estar voltada para distribuição de tarefas sem que haja, no entanto, uma efetiva partilha do poder. Neste caso, a eficácia é “o nó da questão”, ou seja, não se quer alterar as relações entre Estado e Sociedade, mas se tem na descentralização um mecanismo funcional para implementar uma maior racionalização dos serviços prestados. Silvio Caccia Bava explica como se dá esse uso da descentralização aliada a propostas de participação social, no caso de alguns municípios: “a participação popular é entendida como o engajamento da população na realização de obras da prefeitura, o povo é convidado a contribuir com a sua energia, o seu tempo, seu esforço, para realizá-las. Mas são propostas decididas e administradas pelas autoridades municipais.” (BAVA, 1994: 8). O termo pode, ainda, estar relacionado com um projeto de desonerar o Estado de funções até então por ele desempenhadas. Aqui, a descentralização assume o sentido de reduzir os gastos do Estado com serviços que podem ser transferidos para o setor privado.

A cidadania é outro termo que apareceu com grande força no período da constituinte. Não à toa, a Nova Carta acabou sendo denominada por alguns setores como a “Constituição Cidadã”⁷.

⁷ Ulisses Guimarães, então presidente da Câmara dos Deputados no Congresso Nacional, foi quem mais qualificou a Nova Carta como “Constituição Cidadã.”

A Nova Carta estava incumbida de “varrer” as prerrogativas institucionais identificadas com o regime autoritário e o processo constituinte de 1988 foi palco onde as diferentes propostas procuravam ganhar legitimidade através da sua identificação com a cidadania, que então tornava-se palavra comum nos vários discursos. Desde esse período até a atual discussão em torno da reforma do Estado, esse termo consagrou-se nos diferentes discursos.

Sérgio Gregório Baierle assinala, no entanto, que há diversas concepções de cidadania presentes no cenário político (BAIERLE, 1996). A cada noção de cidadania que o autor elenca, é possível perceber a correspondência com uma concepção de Estado e de sociedade. Existem assim, segundo o autor, quatro noções de cidadania que disputam espaços no momento atual: uma visão organicista, ou seja, aquela que ainda é herança do modelo implantado pela era Vargas que hierarquiza os indivíduos em posições privilegiadas detentoras de direitos e em posições de exclusão em relação a eles. Uma residual social-democrata, onde o cidadão é concebido como consumidor/contribuinte, ou seja, o que o indivíduo espera do Estado é a sua eficiência, a satisfação das suas necessidades. A garantia pública dos seus direitos só se justifica na medida em que, ou o mercado não tenha condições de propiciá-los, ou se ele localiza-se, na escala da desigualdade social, abaixo da linha de pobreza. Uma outra visão é a democrata-cristã, onde o que se busca é a integração dos sujeitos na sociedade através de programas ou campanhas assistenciais. A quarta refere-se a uma concepção ativa de cidadania. Aquela que percebe que o cidadão tem direito a participar da política não apenas no momento do voto, mas permanentemente através da criação de novos espaços públicos. Espaços que incluam diferentes setores sociais para que a definição do interesse público possa ser objeto de uma discussão mais abrangente.

Estes exemplos apontam que, apesar do caldo comum que permeia os discursos, os projetos políticos que eles contêm são muito diferentes e sinalizam desenhos antagônicos de Estado e da sua relação com a sociedade⁸.

É no bojo desta discussão, onde a cidadania, a participação social e a descentralização são termos constitutivos de um mesmo código político discursivo,

⁸Em um estudo sobre as administrações de Curitiba e Santos, na gestão de Telma de Souza e Jaime Lerner, respectivamente, FREY (1996) mostra que, apesar da participação aparecer de forma unânime nos dois discursos, apresenta conteúdos e estratégias muito diferentes nos dois casos.

que quer se contrapor ao autoritarismo do Estado e apontar para a construção de um novo modelo de desenvolvimento, que se torna urgente a investigação dos significados que estes termos ganham num projeto global de sociedade, de economia e de ordem democrática.

Gostaríamos, neste sentido, de discutir de forma mais articulada quais são os caminhos para a democracia que os movimentos sociais estão sinalizando, atualmente, no cenário nacional. Talvez seja melhor dizer que não se trata de um projeto no sentido global e acabado que esta palavra sugere, mas de elementos e orientações que informam as mais variadas práticas que vêm se desenvolvendo pelo Brasil afora.

Podemos dizer que se trata de um projeto de alargamento da democracia que está sendo publicizado pelas forças sociais e políticas das quais os movimentos sociais são partes fundamentais. Há duas dimensões fundamentais que caracterizam esse alargamento da democracia. Primeiro, o conceito de democracia é expandido para além do que ele é normalmente utilizado, deixando de se referir apenas às características do regime político, sendo problematizado também no conjunto das relações sociais. A segunda dimensão diz respeito ao aprofundamento da democracia nos espaços de tomadas de decisões: construir uma ordem democrática onde a participação vá além do voto e possa se concretizar também, em outros canais de expressão da vontade política. Esse projeto tem referência fundamental numa nova concepção de cidadania: é uma “nova cidadania”(DAGNINO, 1994), ou uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1994).

Esse alargamento ou radicalização da democracia aponta elementos para uma proposta de desenho de Estado e da sua relação com a sociedade. Esse desenho de Estado passa pelo resgate da sua função pública em dois sentidos que se articulam: a desprivatização dos espaços que produzem as decisões políticas, fazendo com que o Estado reconheça que a definição do interesse público passa pela incorporação dos segmentos até então marginalizados das decisões; e por isso mesmo, a desprivatização dos recursos públicos, na medida em que se coloca a possibilidade de que os diferentes interesses possam processar uma negociação no sentido de definirem prioridades sociais e econômicas. Quando mencionamos diferentes interesses, estamos pensando na possibilidade da incorporação dos segmentos que,

historicamente, se constituíram como sendo “os sem parcela” no processo que decide a distribuição do produto social (OLIVEIRA, 1997: 10).

Quem tem traduzido essas idéias de forma mais sistemática é Tarso Genro, com o conceito de “espaço público não estatal”: “A recomposição de um projeto democrático de caráter socializante passa, assim, também, pela ousadia de conceber a existência de um espaço público, de caráter não-estatal. Espaço capaz de ser estruturado, entre o Estado e a sociedade, para potencializar formas de participação capazes de combinar a democracia direta com a estabilidade da representação política” (GENRO, 1996a: 3). Estas palavras evidenciam um ponto fundamental das práticas que estão expressando um projeto de alargamento da democracia no Brasil, que é a partilha do poder decisório entre o Estado e a Sociedade. Neste sentido, o Estado não é, evidentemente, chamado a “sair de cena”, mas é chamado a partilhar o poder com a sociedade para a definição das prioridades sociais. Este projeto passa, também, pelo permanente controle social sobre as ações estatais.

Olhando a reforma do Estado por este ângulo, algumas coisas podem ser ditas para que fique mais claro onde ela deve intervir: criar mecanismos através dos quais a sociedade possa se informar e controlar as ações estatais; buscar formas de relações mais democráticas no interior da máquina administrativa, ou seja, implementar mudanças na forte e rígida hierarquia presente na estrutura das administrações públicas; alterar os entraves jurídico-burocráticos que preestabelecem, autoritariamente, os critérios de quem tem, e quem não tem competência para elaborar políticas; ampliar os canais de participação social no sentido de que o Estado, através das mais variadas formas, possa partilhar o seu poder com a sociedade para elaborar e implementar as políticas públicas.

Através destas poucas indicações do que vem a ser a reforma do Estado dentro da perspectiva de um alargamento da democracia, pode-se dizer que expressam uma necessidade de transformação cultural e institucional. Cultural porque diz respeito à construção de uma cultura que mude a concepção da administração pública: quem administra não é o dono, nem dos recursos públicos, nem dos espaços públicos. Esse processo tem raiz numa nova concepção sobre o “público”, pois, neste país, o poder executivo sempre foi concebido como uma estrutura única de poder, absoluto para produzir decisões e os parâmetros do legítimo e do não legítimo. A construção de uma cultura participativa, que desmistifique o papel do poder executivo e

também de toda a estrutura de representação institucional, pode trazer reflexos para a própria democracia representativa na medida em que os cidadãos passam a exigir dos seus representantes nas Assembléias e Câmaras legislativas maior transparência das suas ações públicas, passando a pautar as relações entre cidadãos e representantes pelo reconhecimento dos direitos e não pelas vantagens do “favor”. A necessidade de transformação institucional coloca-se na medida mesmo em que essa cultura for permeando o tecido social, sendo preciso buscar formas de equacionar a institucionalidade vigente com as novas demandas da sociedade por participação.

Na medida em que estas propostas vão sendo materializadas em experiências concretas de gestão pública - principalmente nos municípios - o debate acadêmico sobre os movimentos sociais, até então marcado pela ênfase em analisar os significados da sua atuação nos espaços cotidianos da sociedade⁹, vem se dirigindo para a análise dos desafios e significados da participação destes movimentos no terreno institucional. Estes desafios estão intimamente relacionados com o desafio de que, juntamente com outros atores sociais, os movimentos sociais consigam disputar o sentido da reforma do Estado, deslocando seu eixo da combinação democracia/Estado enxuto/supremacia do mercado, para as questões que digam respeito às necessárias mudanças das “fronteiras burocráticas que separam o Estado do cidadão comum, produzindo resultados concretos na qualidade de vida dos segregados, explorados e excluídos, ao produzir um novo espaço público para as decisões de alcance imediato ou estratégico (...)” (GENRO, 1996b). Ou seja, os seus desafios estão diretamente correlacionados com o futuro da democracia no país: “Nesses tempos de mudanças que afetam Estado, economia e sociedade, os movimentos sociais estão no centro dos dilemas da sociedade brasileira” (PAOLI e TELLES, 1996: 1). A probabilidade de que estes eixos da reforma do Estado ganhem notoriedade e legitimidade social está intimamente relacionada com a capacidade dos movimentos sociais em dar respostas aos desafios que estão colocados para eles neste momento: *a experiência no terreno institucional*.

⁹ Ver SCHERER-WARREN E KRISCHKE (1987).

Desafios complexos, que colocam aos movimentos sociais a necessidade de construir novas práticas e uma nova concepção sobre o “público”.

A análise de alguns destes desafios e de como eles demandaram a construção de novas práticas e significados constitui, exatamente, o ponto nevrálgico deste trabalho.

1. O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO: CONTEXTOS E DESAFIOS

O MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo) constituiu-se numa política pública voltada para a questão do analfabetismo. Essa política pública desenvolveu-se entre os anos de 1989 à 1992¹⁰ através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e grupos populares da sociedade civil.

A elaboração e implementação da política pública de alfabetização, construída pelos atores do Projeto MOVA-SP, deu-se num terreno marcado por um complexo jogo político remetido a duas questões que estão intrinsecamente relacionadas entre si.

Primeiro, essa experiência desenrolou-se num terreno marcado pela heterogeneidade de atores. Esses diferentes atores mantinham perspectivas diferenciadas em torno da noção de participação popular e construíram respostas não menos diferenciadas em relação aos desafios colocados para os movimentos sociais atuarem no terreno institucional. Tanto por parte da composição dos movimentos populares, como por parte das pessoas que ocuparam a SME, havia perfis diferenciados, com trajetórias políticas específicas. Essas trajetórias políticas guardavam visões diferenciadas em relação à concepção de movimentos sociais, Estado, governo petista, e mesmo, parceria entre poder público e sociedade civil. Alguns estudos¹¹ têm analisado estas diferentes compreensões situando-as na própria heterogeneidade de grupos que constituem o Partido dos Trabalhadores, procurando mostrar como, neste contexto heterogêneo, o conceito de participação popular pode receber significados às vezes pouco precisos, às vezes muito diferenciados de grupo para grupo.

¹⁰ O Projeto MOVA-SP teve ainda uma sobrevida no governo de Paulo Maluf, no ano de 1993. No entanto, logo que assumiu, o novo Secretário de Educação não renovou mais nenhum convênio com as entidades, o que acabou fazendo com que o MOVA-SP deixasse de existir. Desta forma, vamos focalizar nossa atenção no período em que o Projeto teve vida ativa, entre os anos de 1989 e 1992.

¹¹ Vamos nos reportar às análises de Couto (COUTO, 1995) e Simões (SIMÕES, 1992) procurando elementos que nos informem dessa heterogeneidade em relação ao conceito de participação popular.

A segunda dimensão do complexo jogo político presente no MOVA-SP foi a experiência do terreno institucional. Se a interlocução entre diferentes compreensões acerca da noção de participação popular constituiu-se num desafio permanente no Projeto MOVA-SP, as dificuldades advindas de ter que viver essas diferenças num terreno que se configurava como novo e estranho para seus atores potencializaram as dimensões desses desafios e descortinaram novos significados para a noção de participação popular. Para os sujeitos que participaram do MOVA-SP, o terreno institucional configurava-se como um espaço de atuação onde as regras eram, por eles, pouco conhecidas. A democracia participativa abriu uma gama de novos e complexos desafios para os movimentos sociais mas, ao mesmo tempo, demandou também a reflexão em torno de um novo desenho institucional, que extrapolasse a criação de canais alternativos de participação e envolvesse a máquina administrativa em várias outras dimensões.

Este primeiro capítulo tem a intenção de desenvolver estas idéias no sentido de fornecer um quadro do cenário em que se deu a emergência do Projeto MOVA-SP. Quadro que deve examinar duas ordens de questões: os desafios que estão colocados para os movimentos sociais atuarem no terreno institucional e como se apresenta a dinâmica própria deste terreno.

1.1: Um novo desenho institucional e os desafios colocados para os movimentos sociais na gestão participativa

Para a orientação política que tem como central no debate sobre a reforma do Estado a questão da sua desprivatização - através da construção de mecanismos que viabilizem o controle social sobre as ações estatais e novos canais para a participação dos cidadãos na gestão pública - os processos de elaboração e implementação das políticas públicas, principalmente as sociais, constituem-se como estratégicos. Isso porque, se a idéia é criar novos espaços de participação social, onde a definição do interesse público deixe de ser elaborado apenas pelos segmentos que sempre tiveram acesso privilegiado ao executivo, e torne-se objeto de uma discussão ampla, envolvendo as diferentes e conflitantes demandas, uma das formas

importantes por onde esse processo pode se concretizar é através dos espaços de formulação e implementação das políticas sociais. Neste sentido, torna-se importante levantar alguns elementos que nos informem sobre o quadro institucional que organiza a produção das políticas públicas no Brasil.

Segundo Sônia Draibe, o país “veio moldar a face mais completa do seu sistema de proteção social sob a égide de um regime autoritário, nos quadros de um modelo concentrador e socialmente excludente de desenvolvimento econômico” (DRAIBE, 1988: 6). Isso trouxe conseqüências para a caracterização do quadro institucional burocrático-administrativo, no qual as políticas sociais eram desenhadas. Essas características são bem conhecidas: centralização do poder de decisão e do controle financeiro pelo governo federal; burocratização excessiva e fragmentação dos espaços de formulação das políticas setoriais; paradigma absoluto dos critérios técnicos para a elaboração dessas políticas; falta de mecanismos públicos de controle, favorecendo o uso clientelista da máquina do Estado (DRAIBE, 1988).

O peso das estruturas burocráticas, fortemente hierarquizadas e de perfil tecnocrático - marca registrada da formação da máquina do Estado brasileiro (GUIMARÃES, 1990) - desenhou o quadro institucional que excluiu a maioria social dos processos decisórios e impossibilitou o exercício de controle pela sociedade sobre as ações públicas.

Como já assinalamos, a nova Carta Constitucional, elaborada no contexto da crise do Estado autoritário e de democratização da sociedade, inscreveu tendências de mudanças neste quadro. Essas tendências podem ser percebidas em três dimensões: a) no plano institucional ocorreu uma descentralização política administrativa onde os municípios passaram a ter que arcar com responsabilidades antes localizadas no nível estadual ou federal; b) numa nova forma de sociabilidade no processo de elaboração e implementação de políticas, onde a novidade ficou por conta da elevação do grau de participação popular em diferentes níveis, nos processos decisórios - exemplos são os diversos Conselhos que, como manda a regulamentação constitucional, devem ser criados para formularem diretrizes gerais para as áreas específicas; c) numa reformulação das relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e o setor privado não lucrativo, onde algumas tarefas antes tidas

como responsabilidade exclusiva do Estado, passaram a contar com a participação dos setores privados ou das ONGs (DRAIBE, 1988).

Essas tendências - que foram produzidas no registro do consenso então vigente de rejeição a um Estado centralizador - não encerram, porém, uma relação mecânica e direta com a democratização.

É dessa forma, por exemplo, que no caso dos Conselhos, que deveriam ser organizados nos vários níveis federativos, com diferentes recortes temáticos (saúde, educação, criança e adolescente), alguns deles “foram criados através de tramitações burocráticas e no cumprimento das novas determinações legais. Em Curitiba, por exemplo, o primeiro Conselho Municipal de Saúde foi constituído em 1989, por decreto, ‘sem ninguém saber’”(CARVALHO, 1997: 65).

Sobre as novas formas de relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e o não lucrativo (ONGs), elas podem significar parcerias que contemplem maior participação e controle da sociedade civil na elaboração das políticas, como podem também encaixar-se em projetos de privatização de serviços públicos básicos que acabam por afastar ainda mais qualquer possibilidade de controle social.

Em relação ao processo de descentralização de responsabilidades do nível federal e estadual para os municipal, vale registrar a análise que Cohn faz sobre como este tema da descentralização foi incorporado na Constituição de 88, carregando ambigüidades no seu bojo: “(...) de um lado a afirmação da descentralização e da extensão dos direitos, mas sem a correspondente previsão das fontes de financiamento; de outro, o repasse dos recursos para os níveis estadual e municipal sem os respectivos encargos. De fato, nem na própria regulamentação constitucional, nem nas leis orgânicas estaduais e municipais, são claramente definidas as competências de cada esfera do poder. Nesse sentido pode-se sustentar que os bloqueios e limites impostos ao processo de descentralização restringem sua efetivação como processo democratizante.”(COHN, 1994: 07). Analisando como este processo tem se manifestado na área da saúde, a autora nos diz ainda, que essa lógica (ambígua) do processo de descentralização prioriza os indicadores econômicos (analisando a relação entre receita e despesa) para determinar “quanto e como” descentralizar, em detrimento dos aspectos políticos que visem aumentar o espectro de atores a participar das decisões.

Este quadro, portanto, que determina maiores responsabilidades para os municípios no atendimento das políticas sociais sem que haja o acompanhamento de diretrizes claras quanto à origem dos recursos a serem empregados nelas e uma, também clara, definição da distribuição das tarefas de cada nível federativo para o seu cumprimento, acarreta uma prestação de serviço público bastante débil à população e faz com que a liberalização das verbas do orçamento da União para os municípios não esteja livre de se basear em compromissos clientelistas. Assim registraram Carvalho e Teixeira: “(...) na prática vem se desenvolvendo um processo de descentralização fiscal e da despesa pública, com estados e municípios assumindo funções e responsabilidades crescentes na oferta de serviços e na implantação de algumas políticas antes nacionais. Na ausência de uma coordenação e articulação global desse processo porém, ele é marcado por descontinuidades, incoerências, retrocessos e desigualdades de toda ordem” (CARVALHO e TEIXEIRA, 1996: 62).

Fizemos esses apontamentos a respeito de como vem sendo feito o processo de descentralização porque ele traz consequências negativas para as experiências inovadoras de participação social na medida em que torna o terreno institucional “movediço”, desestruturado. Primeiro, porque essas experiências acabam correndo o risco de serem frustradas em função de não conseguirem concretizar satisfatoriamente as decisões tiradas nos fóruns de participação por falta de verba, pois, se o orçamento que os municípios recebem não é distribuído através de critérios transparentes, torna-se difícil fazer um bom planejamento das prioridades com a população. Segundo, se as políticas não são claramente definidas em termos de qual nível federativo pertencem, os movimentos organizados ficam, também, desorientados no sentido de não saberem a quem apresentar suas demandas. Todos esses elementos causam prejuízos à capacidade de mobilização dos movimentos sociais (SOARES, 1996).

Esses são, então, fortes elementos que caracterizavam as dificuldades contidas no desenho institucional do pós 1988. Dificuldades com as quais as forças políticas que venceram as eleições municipais daquele ano e que eram comprometidas com uma plataforma de governo fundamentada no princípio da abertura de canais à participação social, tiveram que conviver. Nas palavras de Luiza Erundina, prefeita de São Paulo na gestão de 88/92, podemos perceber a forma como essas

dificuldades se fizeram presentes: “Apesar de ter conquistado autonomia política na Constituição de 88, com o direito de elaborar a Lei Orgânica Municipal, não foi assegurado aos municípios autonomia econômica, financeira e poder real para promover o desenvolvimento local. Assim, não há como garantir os direitos sociais básicos que fundamentam as demandas coletivas e são eixos das lutas dos movimentos populares no seu esforço de conquista de direitos e construção da cidadania (...). Fala-se muito em promover o país ao primeiro mundo, mas não se dá um passo no sentido de gerar iniciativas que assegurem o fortalecimento do poder local e que viabilizem a participação da sociedade civil, no exercício da cidadania política.”(SOUZA, 1996: 13).

As dificuldades colocadas quanto à forma como a descentralização estava se afirmando, se inserem, porém, num arco maior de dificuldades, que dizem respeito à “como adequar as estruturas administrativo-burocráticas, representativas e jurídicas, forjadas em desconexão com os interesses sociais, aos interesses e princípios pactuados nas esferas coletivas de participação” (IBASE, INSTITUTO PÓLIS E INSTITUTO CAJAMAR, 1996: 20). Ou seja, a estrutura na qual está assentada a máquina administrativa do Estado não se ajusta aos mecanismos de participação e, sem dúvida nenhuma, esta é uma dificuldade colocada para as mais variadas formas de participação social na gestão pública.

Através do acúmulo que essas experiências têm produzido, vai sendo possível projetar algumas propostas: “Se queremos a participação cotidiana das pessoas na prestação de serviços, na realização de obras, etc. quem é o agente da prestação dos serviços é a burocracia pública e não, o governo de plantão. Isso, portanto, exige pensar profundamente a **reforma administrativa** com aquela abordagem voltada ao cidadão e um conjunto de instrumentos que revolvam internamente a administração pública, de forma que ela se torne mais aberta para o controle social e a participação.” (DANIEL, 1996: 26, grifos meus). Ou seja, a participação da sociedade e o controle social sobre o Estado impõem a construção de uma **nova institucionalidade política**. Uma institucionalidade que transcenda a criação de canais alternativos de participação social e afete também a máquina administrativa em outras dimensões para que as decisões tiradas num fórum de participação não fiquem emperradas nos vários nichos burocráticos, e para que o processo de

implementação das políticas seja passível de controle pela população. Impõe-se também um desenho institucional que garanta a continuidade destas práticas participativas, pois o que acaba acontecendo é que elas ficam dependendo da vontade política de quem ocupa o governo momentaneamente.

O desafio colocado para a construção dessa nova racionalidade institucional está relacionado com os desafios que emergem para os movimentos sociais destas experiências no campo institucional. Nas palavras de Maria do Carmo Carvalho: “A participação nesta ‘nova esfera pública’ tem desafiado os movimentos a um **salto qualitativo de nível técnico e político** para suprir as necessidades de conhecimento dos procedimentos e tramitações institucionais, de argumentações técnicas sobre o conteúdo das políticas públicas e de capacidade política de realizar alianças e negociações com parceiros que têm interesses diferentes e mesmo antagônicos (...). Todo esse complexo, lento e difícil processo de aprofundamento da democracia pela construção de espaços e mecanismos de democracia participativa tem exigido dos movimentos sociais mudanças muito profundas na sua postura, nas suas formas de atuação, na qualificação das lideranças e mesmo na sua estrutura organizativa.”(CARVALHO, 1997: 81e 82, grifos da autora).

A participação junto ao poder público para elaborar políticas exige dos movimentos sociais o processamento das demandas “brutas” em propostas elaboradas, com consistência e viabilidade técnica. Esse processamento de elaboração das demandas, inclusive, faz com que os movimentos aprendam a lidar com posturas governamentais que, sob o argumento de que tal ou qual reivindicação não é viável tecnicamente, escondem na verdade, falta de vontade política em atender a população (CARVALHO, 1997). Precisam, também, conhecer o funcionamento da máquina administrativa, descobrir onde a burocracia é necessária e onde ela emperra o processo de socialização das informações e de possibilidades de controle sobre o Estado. A pluralidade de interesses e conflitos, que é constitutiva dos espaços de participação, demanda para os movimentos sociais a necessidade de transcenderem a visão restrita do bairro, da sua base social, para que a interlocução possa ser legitimada nas bases do reconhecimento público do direito, e não do interesse privado: “Ampliar a compreensão que se tem dos interesses imediatos de um grupo ou comunidade, confrontando-os com interesses

de outros grupos sociais, aprender a distinguir entre prerrogativas restritas a grupos privilegiados e direitos universais, compreender o sentido do interesse público é também um salto de qualidade a que são desafiados os movimentos, na medida em que ampliam suas relações, participando de espaços mais amplos, principalmente quando mais heterogêneos”. (CARVALHO: 1997).

Na medida em que estes desafios são vivenciados, descortinam-se novos significados para a prática dos movimentos sociais. A noção da sua própria autonomia, por exemplo, é desdobrada em novas dimensões. Além de significar um esforço de manter a “distância” necessária em relação ao Estado para não ser confundido com ele, os movimentos sociais passam a compreender que autonomia não significa “poder tudo”, pois a divisão na responsabilidade para elaborar políticas pressupõe a construção de regras públicas de convivência, de delimitação de papéis. A noção da burocracia também ganha uma nova dimensão. Se é preciso questioná-la quando expressa mecanismos autoritários que entravam as possibilidades de controle sobre o Estado e a partilha do seu poder com a sociedade, é também preciso desmistificar um certa “ojeriza” a tudo que ganha o nome de burocracia, pois as ações públicas necessariamente precisam ser pautadas por regras que assegurem transparência, principalmente quando trabalham com recursos financeiros.

Estes desafios estiveram bastante presentes na experiência que estamos investigando.

Se por um lado, tanto os movimentos populares que participaram do Projeto MOVA-SP como também o corpo administrativo da Secretaria Municipal de Educação tinham como horizonte de ação imprimir mudanças na gestão das políticas de educação, possibilitando a sua democratização através da participação social, tiveram ambos que “decodificar” os mecanismos institucionais presentes no universo burocrático-administrativo da máquina estatal. Este universo burocrático-administrativo diz respeito às regras que delimitam o campo de ação no terreno institucional, fundamentadas em dispositivos legais. As práticas de democracia participativa sempre carregam elementos que tensionam esse universo burocrático-administrativo. Primeiro, porque elas imprimem uma outra dinâmica temporal no processo de elaboração e implementação das políticas. Se o processo de negociação e formação de consenso em torno das políticas, nas gestões participativas, obedece

uma dinâmica mais lenta, pois baseada na interlocução de diferentes atores, o processo de implementação das decisões, muitas vezes, esbarra na morosidade e rigidez burocrática da máquina administrativa, que apresenta dificuldades de “digerir” questões que não estão previstas no conjunto das regras legais que conformam os limites da atuação institucional, exatamente porque não está adequada aos processos de partilha do poder entre o Estado e a sociedade. Segundo, a racionalidade puramente técnica, muito presente como paradigma para a formulação de políticas, tem que se abrir, nas gestões participativas, para os argumentos que levam em conta as expectativas dos sujeitos envolvidos, mesmo que estas não estejam baseadas em critérios técnicos. Com isso estamos querendo dizer que nos espaços decisórios participativos, necessariamente, tem que haver uma interlocução entre o conhecimento técnico especializado e os elementos que povoam o imaginário social, contituídos por representações da realidade que sinalizam desejos, angústias, preconceitos, etc.

Então, se por um lado, a democracia participativa tensiona um conjunto de regras que preestabelecem o convívio no terreno institucional, por outro, ela tem que responder pela necessária construção de um outro conjunto de regras que garanta a qualidade dos serviços e o caráter público das ações, possibilitando a transparência e o controle por parte da população. Um processo que envolve, ao mesmo tempo, a decodificação das regras presentes no terreno institucional e a vontade política para a construção de mecanismos institucionais alternativos, visando adequar os trâmites burocráticos às exigências das políticas participativas.

O MOVA-SP carregou estes desafios e as dificuldades intrínsecas a eles: consistiu na produção e implementação de uma política pública com participação popular e, portanto, no seu bojo estavam colocados tanto os desafios para os movimentos sociais atuarem no terreno institucional como as dificuldades de adequar o ordenamento institucional às práticas participativas. Seu processo, se imprimiu tensões nas regras que prescrevem mecanismos burocráticos de tomada e implementação das decisões, também desafiou os atores a construírem “novos parâmetros públicos”(PONTUAL, 1995) que mediassem as ações e o convívio no terreno institucional.

Vamos discutir mais à frente como todo esse processo foi vivido num contexto onde os diferentes atores vinham de trajetórias políticas diversificadas, guardando

expectativas muito plurais entre si em relação ao Projeto MOVA-SP. No momento gostaríamos ainda de completar o contexto político no qual se deu a emergência dessa experiência de política pública.

1.2: Os vários significados da noção de participação popular e a gestão do Projeto MOVA-SP

Após a vitória de Luiza Erundina na capital paulista, as expectativas do PT, dos movimentos sociais, dos sindicatos, etc, eram muito grandes em relação à abertura de canais participativos na gestão municipal. As atenções dos analistas dirigiram-se para São Paulo para investigar como, numa cidade com tamanhos problemas sociais, com diferentes movimentos organizados - portadores de demandas conflitantes entre si - era possível atender aos princípios do programa petista de pautar a administração pelo fundamento da partilha do poder.

O tema da participação popular tinha se constituído como central nos discursos de Luiza Erundina durante a campanha eleitoral. É importante registrar, porém, que durante as prévias do partido - processo que determinaria quem concorreria às eleições pelo PT - esse tema foi um divisor de águas. Existiam duas pré-candidaturas, a de Plínio de Arruda Sampaio e a de Luiza Erundina. Ambos projetavam a intenção de implementar canais de participação da população na gestão municipal e os mecanismos mais mencionados eram os Conselhos Populares. No entanto, a candidatura de Luiza Erundina concebia os conselhos como órgãos deliberativos, enquanto que, para Plínio de Arruda Sampaio, os conselhos deveriam ser consultivos (COUTO, 1995). Com uma prática política enraizada historicamente nos movimentos sociais, Erundina acabou sendo identificada como a candidata “das bases”, sendo escolhida para representar o partido na eleição à prefeitura de São Paulo.

Essa divergência em torno do caráter deliberativo ou consultivo dos conselhos, porém, expressa apenas uma faceta da diversidade que há, internamente ao partido, sobre os significados e os objetivos da participação popular em canais institucionais.

O trabalho de Júlio Assis Simões, sobre a primeira gestão petista em Diadema, ilustra essa diversidade que, aliada aos desafios do partido para

administrar uma cidade, tomava dimensões ainda maiores: como aliar os princípios de transformação social (segundo o autor, conceito pouco preciso dentro do partido) às responsabilidades de gerir um governo nos marcos da institucionalidade política? (SIMÕES, 1992). Simões mostra que esses desafios potencializaram as divergências em torno de que governo o PT deveria construir em Diadema. Tais divergências expressavam-se em duas concepções distintas em torno do papel da participação popular num governo petista. Gilson Menezes, o prefeito, representava uma concepção de participação popular - construída frente ao objetivo de garantir apoio social para a administração - voltada mais à eficácia das ações da prefeitura, privilegiando menos a questão da partilha do poder e mais a agilidade na tomada e implementação das decisões. Outro grupo, que o autor identificou como “técnicos intelectuais”, representados pelas pessoas que não compunham o PT de Diadema, mas que foram fazer parte do quadro administrativo do governo da cidade, expressava uma concepção de participação popular que visava implementar uma “pedagogia participativa”. Essa concepção dava importância para a independência das organizações populares e compreendia que o processo de partilha do poder com os grupos populares poderia construir uma relação inovadora entre população e o governo. Esse processo demandaria um aprendizado político para os setores populares no sentido de perceberem os limites da ordem institucional burguesa e poderem, assim, construir o poder popular. Para exemplificar essas duas vertentes diferenciadas de conceber os objetivos da participação popular situadas no contexto da primeira gestão de Diadema, vale registrar duas falas que as caracterizam: “Se pudermos fazer de Diadema um lugar gostoso para morar, melhor, mas a finalidade do PT é organizar o povo” - fala de Almir Khair, Diretor de Planejamento, “A administração tem que ser na base do feijão com arroz, tudo muito simples e rápido” - fala do então prefeito, Gilson Menezes (SIMÕES, 1992: 135).

Essas e outras ambigüidades, que se processaram na primeira geração de administrações petistas, também fizeram eco na administração de São Paulo. O trabalho de Cláudio Gonçalves Couto, sobre a gestão Luiza Erundina em São Paulo, registrou que a noção de participação popular tem referências diferenciadas dentro do partido em função de que, internamente a ele, convivem agrupamentos políticos heterogêneos (COUTO, 1995). O autor identifica três agrupamentos que, respectivamente, nutrem diferentes noções de participação popular: primeiro, para o

grupo composto pelos sindicalistas e movimentos sociais, a participação na institucionalidade política tem o objetivo de efetivar a conquista de demandas via políticas públicas; para os grupos identificados com as CEBs, e parte dos movimentos sociais, a participação tem um valor em si na medida em que ela produz uma sociabilidade baseada nos valores comunitários, ou seja, ela é percebida como o “cimento” das relações comunitárias; finalmente, os diferentes agrupamentos de esquerda têm na participação popular um mecanismo de disputa de espaço de poder visando a construção de uma utopia social e política. Há, como Couto mostra, uma diversidade de concepções de participação popular no interior do PT. No entanto, uma crítica que pode ser apontada é que os setores elencados pelo autor não são uniformes entre si em relação à questão da participação, ou seja, as clivagens existentes em torno da noção de participação popular não se explicam somente pelo local de atuação dos sujeitos. A concepção de participação popular construída pelos diferentes sujeitos é resultado, também, de outras determinações, dentre elas: experiências anteriores com o poder público e diferentes orientações teóricas que pautam a atuação política. Assim, por exemplo, o campo dos movimentos sociais não é homogêneo em relação à concepção de participação popular, nele há uma grande diversidade em relação a esta questão.

A gestão de São Paulo, de 1988 à 1992, expressou muitos desses dilemas em torno da noção de participação popular. Ela refletiu tanto os avanços a que foi possível se chegar até aquele momento sobre a questão da participação popular, como evidenciou dilemas ainda não resolvidos. O MOVA-SP, inserido neste contexto, expressou as várias perspectivas sobre participação popular que convivem no partido e nos movimentos sociais. Vamos ter a oportunidade de ver isso mais de perto. Por hora, gostaríamos de mostrar o contexto geral que permitiu a gestação do Projeto MOVA-SP e como o ideário da participação popular foi um elemento importante neste processo.

A emergência do Projeto MOVA-SP

Três fatores, agindo conjuntamente, prepararam o terreno no qual foi possível a criação do Projeto MOVA-SP.

Em primeiro lugar, a cidade de São Paulo já contava, desde a década de 70 e 80, com movimentos populares que desenvolviam trabalhos de alfabetização de jovens e adultos. Como registra Pontual, boa parte das diversas formas de associativismo que se constituíram durante e em oposição ao regime militar, desenvolveram nos seus locais de militância, atividades de alfabetização de jovens e adultos (PONTUAL, 1995). Esses trabalhos de alfabetização de adultos, como aponta o autor, foram desenvolvidos por diferentes sujeitos - forte presença das CEBs, oposições sindicais, clubes de mães, etc - e por isso mesmo eram caracterizados por uma “heterogênea capacidade pedagógica”. No entanto, guardavam uma compreensão comum a respeito do trabalho de alfabetização: ele era concebido como um importante instrumento de conscientização política, conforme idéias desenvolvidas por Paulo Freire, nas quais os diferentes movimentos fundamentavam seus trabalhos.

A existência de movimentos populares com esse tipo de experiência foi um elemento importante na configuração do terreno que possibilitou a criação do MOVA-SP.

Em segundo lugar, o PT tinha ganhado as eleições de São Paulo com uma candidata que, além de ser fortemente identificada com as lutas sociais, radicalizava o discurso da participação popular, enfatizando seu caráter deliberativo e controlador das ações do governo. Esse fato, como já foi mencionado, produziu uma expectativa grande de participação nos movimentos sociais. Expectativa, na realidade, que transcendeu aos movimentos, permeou e ativou toda uma teia de relações: discussões nos espaços de militância do partido e dos movimentos, conversas na academia, enfim, todos os envolvidos de alguma forma com o campo de militância do PT estavam eufóricos, guardando grandes expectativas de que aquela gestão seria diferente de todas as anteriores: teria o povo participando. Esse clima de euforia, num momento posterior, foi traduzido em articulações diversas no sentido de se começar a planejar concretamente os meios para efetivar as propostas de participação popular no governo.

Como terceiro elemento, contou muito a indicação de Paulo Freire para a direção da Secretaria Municipal de Educação. Personalidade de reconhecimento internacional pelos trabalhos publicados sobre a relação entre a pedagogia e a

política¹², Paulo Freire também tinha uma interlocução íntima com os diferentes movimentos que surgiram nas décadas de 70 e 80 no Brasil, seja através da referência que os movimentos tinham em relação às suas obras sobre educação popular, seja pela sua própria trajetória política: marcada pela oposição ao regime militar, exilado para outro país no período de sua vigência¹³. Somando-se a isso, a educação de jovens e adultos foi listada, na nova gestão, como uma das prioridades de ação da SME, de acordo com um documento de 1991, no qual se reafirma o compromisso com os eixos iniciais: “As prioridades definidas pela Secretaria Municipal de Educação: democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Melhoria da Qualidade de Ensino e **Educação de Adultos**, fixadas desde o início da administração, continuam a se constituir nas bases da política educacional dos próximos dois anos (...)”¹⁴

Estes três fatores: a existência de movimentos com trajetória no trabalho de alfabetização, a vitória de Luiza Erundina para a prefeitura de São Paulo e a indicação de Paulo Freire para Secretário Municipal de Educação, foram determinantes para que fosse gerada uma expectativa em relação à construção de um programa voltado à alfabetização de adultos, com a participação dos movimentos populares.¹⁵

Esse terreno foi determinante para que, logo no início da gestão, em 1989, alguns movimentos que trabalhavam com educação popular fossem buscar algum tipo de apoio em relação aos seus trabalhos junto à Secretaria Municipal de Educação.

¹² Dentre essas obras: FREIRE, Paulo (1982): *Educação e Mudança*, RJ, Paz e Terra e FREIRE, Paulo (1992): *Pedagogia da Esperança*, RJ, Paz e Terra.

¹³ No segundo ano de governo, Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o depoimento de Pedro Pontual, amigo e assessor do educador na SME, Paulo Freire deixou o governo para dedicar-se mais intensamente ao trabalho de escrever. Assim nos relatou Pontual: “Depois de dois anos de governo, as propostas e as diretrizes básicas já estavam consolidadas. Então, Paulo Freire resolveu se voltar mais para o seu trabalho, que era escrever. Foi uma opção pessoal e que sinaliza a coerência de Paulo Freire que dizia: ‘cada um tem o seu papel na construção de um projeto coletivo, mas se ele é mesmo construção coletiva, nenhuma pessoa é imprescindível para a sua continuidade.’”

¹⁴ Destaque das Prioridades para 1991, SME, mimeo, grifos meus.

¹⁵ Pontual assinala ainda o fato de que 1990 tinha sido decretado pela UNESCO o ano internacional da alfabetização, colaborando para a legitimidade dos programas de alfabetização de adultos (PONTUAL, 1995).

1.3: MOVA-SP: Origem, concepção de parceria e estrutura de funcionamento

O tipo de apoio que os primeiros movimentos foram buscar na Secretaria Municipal de Educação não estava muito claro. Para ilustrar esse momento, vamos nos reportar a alguns depoimentos:

“O Paulo Freire era o secretário e a gente sabia que tinha que ir lá conversar com ele (...). Nós levamos o nosso material e alguns alunos: [e a pergunta era:] ‘e aí, o que é possível?’ Nessa época o projeto de parceria ainda não estava colocado (...), o Paulo Freire falou: ‘tem um movimento na Zona Leste que veio aqui também, têm mais alguns grupos’. Eles fizeram com que esses grupos se juntassem numa reunião com Pedro Pontual e aí surgiu o MOVA, eram umas seis equipes (...). Não tinha nada muito claro. Até a palavra parceria foi amadurecida. Era um bando de movimentos que tinham uma demanda e nós queríamos saber como que, conversando com o governo, resolveríamos isso” (08)¹⁶.

“Quando fomos procurar a secretaria, tínhamos 45 núcleos. A gente sabia que esse trabalho era importante e a Fundação Educar¹⁷ estava querendo acabar com o convênio (...) Depois que a Erundina ganhou as eleições, em fevereiro de 1989, a gente fez uma visita à Secretaria de Educação, conversamos com Paulo Freire sobre as possibilidades da secretaria estar colaborando com esse trabalho (...). Ele queria que os movimentos construíssem uma proposta para o trabalho (...). Nas primeiras reuniões, para aquelas entidades que já vinham desenvolvendo o trabalho de alfabetização, a preocupação era com a questão do apoio financeiro (...). A preocupação não era tanto com o pedagógico porque já havia toda uma

¹⁶ Os números que constam ao final de cada depoimento correspondem a uma entrevista que fizemos. A partir da página 157 deste trabalho estão contidos os perfis de quem dá o depoimento registrado.

¹⁷ Alguns movimentos da Zona Leste, com grande experiência no trabalho de alfabetização, dentre eles o Centro Educacional da Zona Leste, tinham convênios anteriores com a Fundação Educar - órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura que fazia convênios com organizações da sociedade civil e que foi extinto em 1990 - Esses convênios eram apenas de repasse de verbas, não estabeleciam uma parceria de trabalho de elaboração nem de planejamento pedagógico. No final da década de 80, como aponta Pontual, tais convênios começaram a ser cancelados pela Fundação (PONTUAL, 1995).

experiência (...) aquelas que não tinham esse trabalho, mas que gostariam de desenvolver, pensavam mais na questão [do apoio] pedagógico” (09).

Como podemos perceber, logo no início da gestão do PT já se desenhava no horizonte de alguns movimentos, que tinham experiência com a alfabetização de adultos, a possibilidade de que, através da Secretaria Municipal de Educação, fosse viabilizado algum tipo de apoio em relação aos seus trabalhos.

Por parte da Secretaria também há evidências que apontam que a idéia de trabalhar com os movimentos populares na questão da alfabetização já se colocava para alguns setores, inclusive para o próprio secretário, Paulo Freire, e para Pedro Pontual, assessor da Secretaria (que veio a ser, posteriormente, o primeiro coordenador geral do MOVA-SP). Assim está registrado, numa fita de vídeo, o diálogo entre Paulo Freire e Pedro Pontual mostrando esse desejo:

“Quando a Erundina se elegeu, nós conversamos sobre um sonho que era o nosso sonho. Nós não falávamos em MOVA, mas de um trabalho que não fosse campanha, que fosse um trabalho sério, um trabalho de Alfabetização, ou melhor, Educação de Adultos. Já em Cajamar a gente começou a [trabalhar a] idéia de aproveitar a gestão Erundina para dar início a essa trama que seria o MOVA.” (Paulo Freire)

“É interessante lembrar algumas idéias que foram tomando corpo. Uma dessas idéias era: por que fazer um trabalho a partir dos movimentos populares? Eu me lembro que nós dizíamos que nas décadas de 70 e 80 os movimentos populares desenvolveram uma série de experiências que em certo sentido estavam pulverizadas e vivendo subterraneamente e que um governo democrático e popular tinha que resgatar e mais, potencializar estas experiências, tanto no sentido de resgatar a dívida social do Estado na questão da Alfabetização como para resgatar a riqueza destas experiências.”¹⁸ (Pedro Pontual)

¹⁸ Estes depoimentos estão registrados numa fita de vídeo, gravada em 1992, exatamente para se constituir num documento sobre o MOVA-SP.

Através destes depoimentos percebe-se que a Secretaria teve um papel importante em aglutinar os vários movimentos que começavam a chegar, indicando que existia um campo comum de interesses entre eles. Esta atitude da Secretaria impulsionou a articulação desses movimentos, fazendo com que refletissem, coletivamente, sobre as possibilidades do apoio em relação aos seus trabalhos:

“Os movimentos que vieram primeiramente nos procurar queriam ajuda particularizada. A gente induziu o diálogo coletivo. Neste momento o movimento criou o Fórum [dos Movimentos - espaço de interlocução própria dos movimentos populares]” (02).

É importante registrar, porém, que, dentro da Secretaria Municipal de Educação, havia algumas pessoas que não concordavam com a idéia de se fazer um projeto em parceria com os movimentos, alegando que essa questão era responsabilidade exclusiva do poder público. Mas, como a discussão do Projeto caminhava num ritmo progressivo, aglutinando cada vez mais outros movimentos na mesa de negociações, e tendo em conta o esforço pessoal de Paulo Freire para sua construção, essas pessoas que eram contrárias à parceria foram, aos poucos, convencidas em relação à viabilidade e importância da proposta ou acabaram neutralizadas pela legitimidade que ela ganhava.

No campo dos movimentos, a própria existência de alguns espaços comuns entre eles colaborou para que houvesse uma difusão e um amadurecimento das possibilidades de apoio da Secretaria em relação aos seus trabalhos com a alfabetização. Um destes espaços foi o CEPIS¹⁹, que fornecia assessoria para alguns movimentos na área pedagógica e que, conseqüentemente, consistia num espaço de interlocução entre eles.

Durante todo o ano de 1989 esses sujeitos foram amadurecendo a proposta de apoio e construindo a concepção de parceria que deveria nortear as relações entre a Secretaria e os movimentos, bem como a estrutura de funcionamento do MOVA-SP. No final deste ano concretizou-se esse processo e o Projeto MOVA-SP foi

¹⁹ O CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) foi criado em 1977 e tem como objetivo fornecer assessoria para formação de agentes populares e para organização de CEBs. É constituído por universitários, religiosos e leigos.

lançado publicamente em 29/10/89 e em 21/11/89 foi oficializado através de decreto municipal (PONTUAL, 1995).

Data de outubro de 1989 o “Caderno 1 do MOVA-SP”, material que expõe os objetivos do Projeto bem como a definição das responsabilidades dos parceiros. A Secretaria ficou responsável por “apoiar financeira e materialmente os projetos de alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvidos pelos movimentos populares; possibilitar a criação de novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa; garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistemáticos entre educadores dos movimentos populares e equipe coordenadora do Projeto MOVA-SP”²⁰, e ainda por estabelecer um controle geral sobre o programa: supervisão dos trabalhos em salas de aulas e fiscalização dos destinos da verba recebida por cada movimento. Aos movimentos caberia se responsabilizar pela organização das salas de aulas: providenciar espaço físico, matricular os alunos, indicar os monitores e supervisores e participar dos cursos de formação. Posteriormente, ficou como tarefa dos movimentos, por sua reivindicação, elaborarem junto com a Secretaria esses cursos.

Para fazer parte do MOVA-SP, os movimentos deveriam cumprir algumas determinações burocráticas e se predispor a compartilhar de alguns princípios políticos.

Em relação às determinações burocráticas, eles deveriam constituir-se em uma entidade jurídica sem fins lucrativos, ou então estar ligado a uma entidade deste tipo. Deveriam ainda apresentar à equipe da Secretaria um projeto que constasse seu histórico e seus objetivos para trabalhar com a educação. Este projeto passava por um processo de avaliação que o aprovaria ou não. Simultaneamente, deveriam também se apresentar para o Fórum Geral dos Movimentos, o qual também faria uma apreciação das propostas para aprovar o ingresso destes novos movimentos.

Em relação aos princípios políticos, consta no Caderno 1 do MOVA-SP (MOVA-SP, 10/89) que para entrar no Projeto os movimentos deveriam estar comprometidos com uma proposta de alfabetização voltada para o fortalecimento dos movimentos populares.

²⁰ Caderno 1 MOVA-SP, 10/89: 10.

Tendo seu projeto conhecido e aprovado pela Secretária e sua proposta também aprovada no Fórum Geral dos Movimentos, o próximo passo seria a assinatura do convênio com a SME.

Os movimentos recebiam a verba de acordo com o número de salas de aulas que mantinham. Os recursos orçamentários do Projeto MOVA-SP eram provenientes do orçamento destinado à SME, tendo em vista que ele foi criado através de um Decreto Municipal. Para que a verba fosse recebida o movimento deveria enviar à Secretaria, todo mês, uma lista de frequência dos alunos, atestando a regularidade do trabalho - cada sala deveria ter, no mínimo, 14 alunos - e também uma carta de solicitação à SME para liberar os recursos. O valor pago para cada sala de aula era de onze UFM (Unidade Fiscal do Município - uma referência tributária do município). Este valor equivalia, em março de 1991, a US\$ 418,00 (quatrocentos e dezoito dólares americanos) (SANTOS, SANTOS E BASSI, 1996).

Sintetizando, a parceria entre Movimentos e Secretaria era viabilizada através dos seguintes instrumentos básicos, como aponta Pontual: a) o Termo do Convênio, b) Apresentação do projeto, e c) Relatórios de Prestação de Contas (descrição das atividades desenvolvidas e prestação de contas dos gastos da verba recebida) (PONTUAL, 1995). A parceria, porém, extrapolava esses mecanismos formais e era concretizada enquanto espaço de interlocução e de partilha do poder através dos fóruns do Projeto.²¹

- Fórum MOVA-SP: espaço comum entre Secretaria e movimentos populares. Esse espaço definia as diretrizes do Projeto. Dentro da Secretaria Municipal de Educação havia uma equipe específica, que contava com um coordenador geral, que acompanhava o MOVA-SP. Esse grupo era denominado no interior do MOVA-SP como “equipe técnica”.

-Fórum Geral do Movimentos: espaço superior dos movimentos populares. Dessa instância saíam as linhas de intervenção dos movimentos populares. Enquanto espaço de deliberação dos movimentos, era responsável pela aprovação de novas entidades que quisessem entrar no Projeto.

²¹ Ver página 07, onde consta um organograma que mostra como estes espaços estavam estruturados.

- Fórum Regional dos Movimentos: instâncias dos movimentos localizadas por região da cidade, assim divididas: Leste 1, Leste 2, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Sul. Essas instâncias foram criadas posteriormente, devido às dificuldades presentes nas reuniões do Fórum Geral dos Movimentos, que tinham sempre uma pauta muito grande para as discussões e que não conseguiam dar conta dos problemas específicos de cada movimento. Assim, estes novos espaços contavam com menor número de movimentos representados, que desta forma poderiam discutir melhor seus problemas específicos. Por eles passavam as entidades que queriam fazer parte do MOVA-SP, se aprovadas nesta instância, se dirigiam ao Fórum Geral.

A composição heterogênea do MOVA-SP

Dada a descrição dos elementos que conformavam os instrumentos da parceria entre a SME e os movimentos da cidade, gostaríamos de destacar a heterogeneidade de entidades que começaram a participar do Projeto. Estas configuravam um campo diverso de temáticas bem como de trajetórias políticas. Existiam movimentos relacionados com a temática da mulher, associações de bairro, SABs, clubes esportivos, sindicatos, grupos ligados às pastorais da Igreja Católica, entidades que dirigiam suas atenções para a questão dos direitos humanos, movimentos que se organizavam em torno da problemática da moradia urbana, grupos que trabalhavam com a questão da cultura e da educação e entidades filantrópicas de obras sociais. Cada qual com sua trajetória histórica e política, com experiências diversificadas de relação com o poder público, com acúmulos e referenciais diferenciados sobre a reflexão do papel dos movimentos sociais na sociedade.

Se, como está exposto no Caderno 1 do MOVA-SP, para entrar no Projeto a entidade deveria estar comprometida com o “fortalecimento dos movimentos populares”, preservando sua autonomia na parceria com a Secretaria, colocam-se as perguntas: o que cada um desses diferentes movimentos entendia como “fortalecimento dos grupos populares”? Como percebiam o papel da “Educação Libertadora” nesse processo? O que significa autonomia dos movimentos e da Secretaria quando estão juntos num programa de elaboração e implementação de uma política pública? Que significado tinha, para cada movimento, essa atuação

junto ao poder público? Fazia alguma diferença para eles o fato de que o governo de São Paulo era ocupado pelo PT - partido que sempre teve uma base social referenciada nos movimentos populares? Como os diferentes movimentos vivenciaram a experiência da burocracia pública, que se expressava, por exemplo, nos momentos de prestação de contas ao Estado?

Havia diferentes concepções no campo dos movimentos sobre estas questões, como sugere desde logo um texto que se propôs a fazer uma avaliação da parceria do Projeto MOVA-SP: “Houve muita tensão e conflito; foi o resultado possível a partir da heterogeneidade de concepções e da correlação de forças presentes entre as entidades, ainda que estas estivessem comprometidas e afinadas com as causas populares. Pairava entre as entidades o receio da aceitação passiva e da adesão não crítica às propostas apresentadas pela equipe central da SME. O que os debates apontavam dizia respeito à *concepção de Estado* que as entidades defendiam, marcando a distância maior ou menor que as mantinham da SME. A heterogeneidade, assim entendida e apontada, que temperava a composição dos Fóruns, tornava às vezes difícil o relacionamento travado.”(SANTOS, SANTOS E BASSI, 1996: 43, grifos dos autores). Por outro lado, alguns procuravam iluminar os significados enriquecedores que essa heterogeneidade expressava: “A própria turbulência da correlação de forças políticas dos diferentes movimentos constitui hoje desafios profundamente interessantes, revelando o retrato vivo e dinâmico do aprofundamento necessário que se faz, para a continuidade do Projeto como favorecedor das condições para a articulação dos grupos organizados, como os de Moradia, Mulheres, Indígenas, Educação, Operário, etc.” (GRACIANI, 1992: 41).

As pessoas que ocupavam a SME naquele momento também se defrontavam com essas questões já que, nesse campo, também havia heterogeneidade de perfis: havia pessoas que eram militantes dos movimentos e que foram para a administração municipal, professores universitários, intelectuais que tinham uma trajetória de interlocução com os movimentos populares ligados à alfabetização, quadros do partido com diferentes matrizes políticas. Como estes diferentes perfis viveram a experiência de estar no governo, na esfera executiva, da cidade de São Paulo? Como cada um compreendia o princípio programático do PT de que este, no governo, deveria fomentar a organização dos movimentos populares? Um

depoimento assim sinalizou a heterogeneidade presente na Secretaria em torno destas questões:

“Eu acho que todos nós estávamos lá [no governo] com esse objetivo [fomentar a organização popular]. Talvez a nossa divergência esteja na forma de entender como se dá essa fomentação da organização popular”.(01).

As diferentes respostas que cada ator, do campo dos movimentos sociais e do campo da SME, dava para as questões aqui elencadas conformavam diferentes noções sobre a participação popular. Esta heterogeneidade de concepções gerou conflitos entre os parceiros e no próprio interior dos movimentos e dos membros da Secretaria. Para citar um fato expressivo da dificuldade causada por essa heterogeneidade, o MOVA-SP teve, no seu decorrer, cinco coordenadores. As mudanças efetuadas quanto às pessoas que coordenavam o MOVA-SP, segundo alguns depoimentos, foi causada tanto por conflitos de ordem política mais geral no interior do governo, como também, e é aqui que nos interessa, por conflitos entre alguns coordenadores e os movimentos, que discordavam quanto à forma de se construir a relação de parceria entre SME e entidades participantes.

Como podemos perceber, o MOVA-SP foi composto por uma heterogeneidade de atores que estava sendo desafiada a construir uma política em comum. Política que, por ser feita em parceria, possibilitava novas relações entre o Estado e os movimentos.

No próximo capítulo, vamos desenvolver a idéia de que, ao longo dos anos 70 e 80, os movimentos sociais, e toda a teia de relações na qual eles estavam inseridos, foram capazes de construir um “campo ético político” que forneceu as bases para viabilizar a interlocução entre essas diferentes concepções que estiveram presentes no Projeto MOVA-SP.

2. UM NOVO CAMPO ÉTICO POLÍTICO E O PROJETO MOVA-SP

A noção de campo ético político, referenciada a um conjunto de significados que pautaram e vem pautando as diversas práticas dos movimentos sociais ao longo destas últimas décadas, vem sendo desenvolvida por vários autores, entre eles: Alvarez e Dagnino (1995), Doimo (1995) e Baierle (1996).

Trata-se de demonstrar, através da noção de campo ético político, que as práticas dos movimentos sociais estão inseridas numa teia diversificada de relações sociais (ALVAREZ e DAGNINO, 1995) que produziu significados comuns, gerando um “substrato comum de linguagem” (DOIMO, 1995). Essa teia englobou diferentes setores sociais, todos de alguma forma mantiveram, e mantém, vínculos com os movimentos sociais: “No caso específico do movimento popular, constituíram-se diversos tipos de redes sociais, agregando uma infinidade de pessoas predispostas à participação movimentalista. Tratam-se de redes territoriais, temáticas e de influência que cruzaram transversalmente diversas instituições de porte, como a Igreja Católica e o ecumenismo secular, envolvendo segmentos da academia científica e agrupamentos de esquerda, inclusive alguns partidos e setores do sindicalismo, além de terem encontrado terreno fértil nas ONGs, não por acaso constituídas no processo de interação seletiva entre esses grupos e instituições.” (DOIMO, 1995: 151 e 152).

Tanto a noção de teia como a de redes são usadas para se referir ao conjunto das relações que aglutinou diferentes setores sociais num mesmo campo de atuação, “o campo movimentista” (DOIMO, 1995). Neste trabalho, escolhemos, dentre essas duas, a noção de teias por concordarmos com o argumento de Alvarez e Dagnino de que essa noção consegue ser mais apropriada para qualificar o tipo de laços existente entre os sujeitos presentes no campo em questão: laços que assumiram e vêm assumindo perfis às vezes formais, às vezes informais; laços que são “flexíveis e plásticos” na medida em que não pressupõem relações fechadas entre os diferentes sujeitos, mas abertas; são “frágeis e pouco visíveis” no sentido em que não estão amarrados formalmente (ALVAREZ e DAGNINO, 1995). Estas relações que, desde o surgimento dos movimentos sociais, vêm perpassando uma multiplicidade de campos - Estado, partidos e associações civis - são policentradas, ou seja, não

possuem um centro específico de onde os “temas” são originários, mas conformam um entrelaçamento de atores que constroem, recebem e difundem diversos temas para a esfera pública (ALVAREZ e DAGNINO, 1995).

A noção de teias oferece uma alternativa à forma de conceber os diferentes sujeitos que mantiveram e mantêm relações com os movimentos sociais como “agentes externos”, “de fora”, “infiltrados” (ALVAREZ e DAGNINO, 1995). A idéia de teia pressupõe que não se trata de pensar que o universo das práticas dos movimentos sociais foi “influenciado” por agentes externos - aqui, a noção de “influência” foi lida com um sentido de revelar que não existia uma “pureza” popular no universo dos movimentos populares. Trata-se de perceber que o conjunto dessas relações que englobou setores não populares, setores populares, igrejas, esquerdas, etc, foi constitutivo do processo do qual emergiram “novos personagens” na arena política do país. Portanto, ninguém influenciou, unilateralmente, ninguém, mas todos estabeleceram relações de trocas mútuas.

Emergindo no período de resistência ao regime militar, essa teia plural de relações veio progressivamente ganhando legitimidade e ocupando novos espaços de participação política no processo de redemocratização do país.

Toda a trajetória comum de participação política desta teia - participação que veio tomando novas configurações na medida em que os sujeitos presentes na teia foram conquistando legitimidade pública e ocupando novos espaços de expressão - forjou um campo comum de referência política baseado no compartilhamento das noções de democracia e de cidadania. Noções que foram se espraiando pela sociedade e que vêm fundamentando as diversas práticas onde há a reivindicação constante de reconhecimento dos direitos dos segmentos excluídos e/ou marginalizados da sociedade, tanto no plano do processo político de tomadas de decisão pública, como nas mais diversificadas relações cotidianas onde são reproduzidas relações autoritárias de convívio social: “Em meio a muitos embates, esses atores coletivos se multiplicaram, se fortaleceram, tornaram-se propositivos, alguns ganharam dimensão nacional. São hoje reconhecidos como legítimos interlocutores no cenário político brasileiro. E em torno deles se articulam as muitas vozes que expressam as demandas e aspirações dos de baixo, daqueles que, compondo uma sociedade plural, heterogênea, de alguma maneira se sentem excluídos do progresso, da riqueza, da cidadania.”(BAVA, 1995: 163).

Este campo ético político, onde há significados que são compartilhados, não é constituído, no entanto, por atores com projetos homogêneos entre si. Trata-se de sujeitos coletivos heterogêneos, vindos de diferentes espaços de manifestação e organização política; trazendo cada qual suas próprias reflexões e compreensões acerca do processo histórico, das atitudes ou práticas a serem desenvolvidas dentro de um determinado contexto político; tendo cada um, seu próprio eixo principal de luta ao qual outras lutas se articulam.

Estamos falando, portanto, de um terreno cortado por disputas políticas variadas, onde as diferentes forças procuram ganhar espaço, projeção e hegemonia. Essas disputas, no entanto, dialogam e convivem em função dos significados compartilhados, que mediam os conflitos e balizam as diferenças. Esses significados compartilhados é que dão uma configuração de unidade aos diferentes projetos, como se fossem uma coluna vertebral que responde pela distância e antagonismo que mantêm esses sujeitos em relação aos outros campos políticos existentes no cenário nacional.

Os diferentes atores que construíram o Projeto MOVA-SP, na sua maioria, são constitutivos dessa teia de relações e, portanto, a interlocução entre eles foi mediada pelos significados de democracia, cidadania, direitos e educação presentes nesse campo ético político. Suas divergências, suas especificidades, encontraram um campo comum de referência de ação política.

É através da análise dos significados que as noções acima apontadas tinham para os atores do Projeto que vamos poder entender como puderam conviver, no mesmo espaço político, visões diferenciadas sobre movimentos sociais, Estado e parceria, por exemplo. Divergências essas que eram chamadas a ser superadas em função mesmo do que existia ali de comum, como demonstra o seguinte depoimento:

“Quando começavam haver algumas distorções (...), brigas (...), a gente falava: ‘qual é o nosso projeto mesmo? No que a gente acredita mesmo? Então vamos resgatar (...)’(01).

2.1: Os novos conceitos de democracia e de cidadania

No objetivo de desvendar os significados compartilhados pelo campo ético político que estamos investigando, trata-se, em primeiro plano, de contornar as características do que veio a ser chamado de “novos movimentos sociais”.

Nas várias análises que procuraram entender o fenômeno do surgimento dos movimentos sociais nas décadas de 70 e 80, é unânime o reconhecimento de que eles procuravam afirmar sua autonomia em relação ao Estado e aos partidos políticos existentes. Embora essa autonomia tenha sido tomada por muitos como uma postura de recusa do Estado e até mesmo da política (EVERS, 1984), a leitura que fazemos do significado da autonomia nas práticas dos movimentos sociais refere-se à negação do estabelecimento de relações permeadas pelo controle, assistencialismo, cooptação ou subordinação aos mecanismos de representação política da institucionalidade vigente²². Como já mencionamos anteriormente, a afirmação da autonomia perante o Estado e os partidos políticos veio representar uma nova forma de relacionamento com a institucionalidade política. Esse novo relacionamento foi construído no registro de uma crítica à configuração assumida pelo quadro político institucional brasileiro. Os movimentos sociais procuravam ser autônomos na medida em que rejeitavam formas tuteladas de relacionamento com o Estado e a troca de “moedas políticas”, baseadas no favor, com os partidos e com as agências estatais.

Ao criticarem os mecanismos de representação colocados até então, esses movimentos construíram novas arenas de participação no campo da sociedade civil, onde estava sempre presente o desejo de tensionar os circuitos institucionais no sentido da sua abertura a novos segmentos.

Além da autonomia, formas de organização mais horizontais, democracia de base e a permanente idéia de que no processo de mobilização e decisão “todos devem participar como sujeitos”, rejeitando as distâncias entre o dirigente e a sua base (DOIMO, 1995), são apontadas como características que conferiam novidade

²² O esforço de fazer uma leitura mais apropriada das relações entre os movimentos populares e o Estado, bem como com a institucionalidade política mais geral, aqui desenvolvido, deve muito às produtivas discussões que tivemos oportunidade de participar durante um curso ministrado pela profa. Evelina Dagnino, na UNICAMP, cujos temas contemplavam a contribuição dos movimentos sociais para a construção da democracia no Brasil.

a estes movimentos. Essas características, ao mesmo tempo que expressavam uma crítica à forma restritiva que a participação nos mecanismos tradicionais de representação política oferecia, demonstravam que os vários movimentos sociais queriam construir uma nova democracia na qual todos deveriam ser sujeitos dos processos políticos. O significado de “ser sujeito” trazia a emergência de uma nova noção de democracia: a de que **a participação de cada um**, em todos os processos da luta política, é a única forma de conseguir êxitos nas lutas. Assim, o que permeava estas práticas era a construção da percepção, em cada um, de que tinha parte de responsabilidade nas condições de privação e exclusão vividas, e que para transformar estas mesmas condições era necessário que se engajasse na luta, se **tornasse um sujeito** do processo de transformação.

Esses elementos, que davam a tônica dos “novos personagens” que apareceram em “cena” na década de 70 (SADER, 1988), descortinaram a possibilidade de que estivesse em curso uma “revolução cultural que se localizava nas relações da cotidianidade” (SHERER-WARREN e KRISCHKE, 1987). Revolução que se manifestava na “desocultação de formas de opressões” (SANTOS, 1994) presentes nas várias dimensões da vida social, fazendo com que, uma vez reconhecidas publicamente, fossem problematizadas através da noção dos direitos. É desta forma que ganharam dimensões políticas as relações entre gêneros diferentes, a condição do negro e do indígena na nossa sociedade, etc. Nesses movimentos: “foi lido um sentido inovador que se dirigia a construir referências novas, para a sociedade, em relação à singularidade de diferentes condições sociais antes anônimas como dimensão política.” (PAOLI, 1995: 31).

A afirmação da autonomia, a prática da democracia de base e as reivindicações que se referenciavam na idéia **dos direitos** também se faziam presentes nos diversificados movimentos populares que começaram a se organizar, em diferentes lugares do Brasil, em torno das demandas por melhores condições de vida no espaço urbano: ter asfalto, água, luz, esgoto, transporte, creches, etc, passaram a ser, na prática e na linguagem desses movimentos, um direito.

Eunice Ribeiro Durham analisou o processo no qual esses movimentos transformavam carências comuns em direitos coletivos e como conseguiam promover a “construção da pessoa” no espaço público: “No movimento, face à

mesma carência, todos se tornam iguais. E, agindo em conjunto, esses iguais vivem a experiência da comunidade. Os movimentos sociais se constituem, portanto, como um lugar privilegiado onde a noção abstrata da igualdade pode ser referida a uma experiência concreta de vida (...). Essa vivência da comunidade, isto é, da *coletividade* de iguais criada pela ação conjunta de *todos*, se dá numa dimensão própria que implica uma novidade: o reconhecimento da pessoa num plano público e não privado (...). Nos movimentos sociais de cunho comunitário, onde se valoriza a participação de todos e de cada um, onde todos devem falar, opinar, decidir, o que parece estar ocorrendo é um processo novo, o de constituição de pessoas na esfera pública, através do jogo do mútuo reconhecimento que ocorre internamente, na prática comunitária (...). Nos movimentos sociais, de modo geral, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é mediada pela afirmação de um direito (...). A transformação de necessidades e carências em direitos, que se opera dentro dos movimentos sociais, pode ser vista como um amplo processo de revisão e redefinição do espaço da cidadania (...).”(DURHAM, 1984: 28 e 29, grifos da autora).

A cidadania tornava-se o eixo através do qual uma infinidade de reivindicações passava a ganhar o “status” de direitos e, portanto, se constituiu numa noção que foi capaz de dar um sentido comum para as diferenciadas práticas dos movimentos, expressando sua bandeira mais representativa : “Desta linguagem dos direitos começa gradativamente a aparecer a linguagem da cidadania, que explodirá no final dos anos 80, e será dominante na entrada dos anos 90 (...).” (DOIMO, 1995: 128).

Concomitantemente ao surgimento desses movimentos sociais, um setor importante do sindicalismo, na década de 70, também manifestava uma nova forma de prática política organizativa: “Em primeiro lugar, o movimento sindical recente revela uma postura crítica em relação ao passado populista e aos controles corporativos prevalecentes, preconizando formas mais autônomas e independentes de atuação. Quanto à prática, alterou-se o padrão das greves, não mais restritas à questão salarial, estendendo-se agora a uma pauta mais diversificada de demandas, incluindo reivindicações por direitos trabalhistas e sociais, a crítica ao atrelamento ao Ministério do Trabalho, além de assumir conteúdos mais politizados.”(DINIZ e BOSCHI, 1989: 34).

No início da década de 80, a formação do Partido dos Trabalhadores canalizou a atuação política de boa parte dos setores dos novos movimentos sociais e do novo sindicalismo, além de aglutinar também parte daqueles outros agrupamentos que desenvolviam práticas políticas junto aos movimentos sociais: setores da igreja, centros de assessorias, intelectuais, etc. Os componentes do novo sindicalismo, vários militantes da Igreja, dos movimentos populares, dos movimentos de mulheres, os intelectuais que com estes já tinham relações próximas, etc, foram formar o PT. Originalmente fundado nesta heterogeneidade, o Partido dos Trabalhadores configura-se também, numa teia de relações. No seu interior há diversos grupos que se organizam em diferentes recortes temáticos: o movimento de mulheres do PT, o núcleo de gays e lésbicas, o movimento negro, etc. O PT veio se formalizar como um partido que nasceu inserido na teia de relações da qual emergiram os novos significados de democracia, cidadania e direitos.

A prática da democracia de base, invocando permanentemente a participação de todos nos vários momentos do processo político, a problematização de opressões antes silenciadas e a postura crítica em relação a uma configuração institucional excludente, presentes nas práticas dos movimentos sociais, foram dando elementos para a elaboração de um novo conceito de democracia e de cidadania, ambas profundamente marcadas pela luta em torno do reconhecimento dos direitos.

Essa nova democracia refere-se ao fato de que os sujeitos passavam a reconhecer e reivindicar o direito de participarem ativamente do processo político para além do exercício do voto, sendo, portanto, aprofundada no seu sentido. A democracia era também estendida para o campo das relações cotidianas, que passavam a ser percebidas como objeto de intervenção. Assim, ao tematizarem o “autoritarismo social” presente nas relações de gênero, de raça e de classe, os movimentos **questionaram** “o sistema social de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos *lugares* da sociedade (...). Esse autoritarismo social engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conjunto das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis.”(DAGNINO, 1994: 104 e 105, grifos da autora). Desta forma, o que está em jogo quando se fala em democracia, na voz destes sujeitos, é algo mais que a ampliação dos espaços de

participação política. Seu conceito refere-se, nesta perspectiva, ao questionamento de uma cultura autoritária.

Como consequência, a cidadania também passa a se referir à construção de um novo código para as relações sociais no sentido de que estas sejam permeadas pelo reconhecimento público de que todos são portadores de direitos e devem ser respeitados nessa condição.

Podemos dizer, então, que as noções de democracia, direitos e cidadania foram reelaboradas nas práticas dos novos movimentos sociais, produzindo novos significados que têm referências numa nova forma de relação com a institucionalidade política, numa afirmação de que todos são sujeitos do processo político, e numa nova sociabilidade: “Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento do campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referências por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas da vida social por onde discriminações e exclusões se processam.” (PAOLI e TELLES, 1996: 5 e 6).

2.2: A concepção de Educação como tema compartilhado

Essa teia de relações que englobava vários movimentos populares, centros de assessorias, igrejas, intelectuais e mais tarde, as ONGs, foi construída, a partir da década de 70, através de alguns mecanismos de interlocução, como mostra Ana Maria Doimo: “A ‘troca de experiências’, colocava-se, então, como o principal recurso prático para a costura interna de um campo de movimentos por natureza

localizados, diversos e fragmentados. Trata-se de um dispositivo informal pelo qual se reafirmavam os laços interpessoais entre os que devotam participação continuada e apresentam ‘disposição de luta’ (...). Funciona também como mecanismo de diluição das tensões acumuladas nas inevitáveis disputas internas, **bem como para homogeneizar a linguagem pela reafirmação de códigos éticos-políticos já amplamente reconhecidos por aqueles que se sentem parte de um mesmo campo de movimentos: o movimento popular.**”(DOIMO, 1995: 125 e 126, grifos meus). Essas trocas de experiências de que nos fala a autora se concretizavam na organização de vários encontros promovidos pelos diferentes movimentos que emergiram na década de 70. Tais encontros, como mostra Doimo, tinham o objetivo de viabilizar a partilha das experiências entre esses diferentes movimentos e, muitas vezes, contavam com a participação de outros sujeitos que, através da sua identificação com o “campo movimentista”, montavam centros de assessorias no sentido de contribuir com a reflexão dessas experiências, problematizando questões e colaborando para apontar saídas frente às dificuldades sentidas. Doimo registra que esse período “movimentista” foi acompanhado pela produção “documental sobre a chamada ‘pedagogia popular’” (DOIMO, 1995: 128), que se referia ao conjunto das práticas da educação popular, da comunicação popular, da dinâmica de grupo, da pesquisa participante e da Igreja Popular - CEBs. Essa produção guarda íntima relação com os significados do campo ético político que já analisamos.

Gostaríamos de atentar para o campo do que foi chamado de Educação Popular, pois ele constituiu um campo de referências através do qual os diferentes sujeitos do Projeto MOVA-SP construíam seus argumentos no sentido de legitimar discursos e ações políticas.

Primeiramente se faz necessário registrar que a Educação Popular transcende a prática de alfabetização, pois ela diz respeito a um conjunto de técnicas que se supõe contribuir para o “exercício pedagógico ‘popular’, fundado na tentativa de diluir as dicotomias entre dirigente-dirigido e sujeito-objeto, próprias, respectivamente, do processo político e dos métodos de ensino-aprendizagem ou de conhecimento”. (DOIMO, 1995: 128). Desta forma, a educação popular diz respeito a: “diferentes modalidades agenciadas de práticas pedagógicas escolares e extra escolares, convencionais ou não, que: comprometem profissionais mediadores

(...) com sujeitos de classes populares (...), envolvem relações de troca de significados de parte a parte, com um teor político manifesto; desenvolvem situações pedagógicas de transferência mútua de saber, (...) estabelecem como seus objetivos a participação no processo de conscientização, politização e mobilização política de grupos e movimentos populares”(BRANDÃO, 1987: 86). Estas modalidades agenciadas estão relacionadas com a troca de experiências e a afirmação do sentido “organizativo-conscientizador” dos movimentos populares.

Esse sentido organizativo-conscientizador desenvolvido pelos movimentos desdobra-se em duas dimensões. Primeiro, o empenho colocado na **construção de sujeitos**. Ou seja, buscava-se, através das práticas de Educação Popular, o desenvolvimento da percepção do sujeito como ator da sua própria história, e da relação que essa história individual tinha com as condições comuns a todos que eram, permanentemente, subjugados a posições subalternas na sociedade. Esses exercícios de construção de sujeitos fundamentavam-se na **afirmação do princípio da igualdade**. Assim, a Educação Popular consistia no desenvolvimento de técnicas que procuravam refletir a relação íntima que existe entre ser sujeito ativo da história, questionando posições culturais que preestabelecem “lugares” na hierarquia social, e a questão da igualdade, enquanto princípio de equidade e respeito ao outro nas relações humanas.

A dimensão propriamente da alfabetização, contida nesse universo de práticas de Educação Popular, traz para o campo dos princípios e métodos de aprendizagem da língua escrita a necessidade de fundamentá-los nos objetivos referentes à **construção do sujeito e da igualdade**. Concepção essa que guarda intimidades grandes com as obras de Paulo Freire sobre a “Educação Libertadora”.

Os primeiros movimentos que foram buscar apoio da SME para seus trabalhos de alfabetização tinham já, nas obras de Paulo Freire, uma referência fundamental. Podemos concluir isso a partir de alguns depoimentos, dos quais vamos citar um como exemplo:

“O nosso projeto de educação já tinha elementos da experiência de Paulo Freire”(08)

Havia alguns movimentos, no entanto, que não trabalhavam a questão da alfabetização e que, no decorrer dos trabalhos, acabaram adotando a proposta de alfabetização do MOVA-SP. Os próprios espaços criados pelo Projeto consistiram em espaços que possibilitaram a socialização e o compartilhamento da proposta, como pontuam os próximos depoimentos:

“Os espaços de formação [refere-se tanto aos cursos de formação promovidos pela parceria quanto aos espaços do Projeto: Fórum MOVA e Fóruns dos movimentos], para mim, foram espaços onde a gente consolidava os trabalhos, porque eles permitiam unir o político e o pedagógico” (01).

“Os Fóruns dos Movimentos conseguiram ser um espaço efetivo de discussão dos movimentos, apesar de ter entidades com características bem diferentes. O trabalho foi colocado numa única linha, fazendo com que alguns movimentos superassem alguns valores característicos da sua entidade e assumissem a proposta do MOVA. Por exemplo, o pessoal ligado à igreja tinha toda uma forma de trabalhar com a educação popular e todo um planejamento, e os movimentos colocavam a proposta do MOVA e abriam a discussão com aquele agrupamento, [fazendo com que o] trabalho saísse numa única linha” (09).

Esse compartilhamento dos objetivos referentes à prática de educação foi possível, apesar de existirem grupos que não tinham experiências anteriores com alfabetização, porque a maioria dos movimentos que fez parte do MOVA-SP estava inserida na teia de relações que, como apontamos no item anterior, compartilhava significados, como o da cidadania e da democracia. Portanto, a concepção de educação que foi sendo proposta pelos movimentos que já vinham de uma experiência anterior, bem como pelos membros da SME, encontrava um terreno propício para ser assimilada e assumida enquanto proposta comum. Podemos dizer que a linguagem produzida por essa concepção comum em torno do papel da educação consistiu num dos parâmetros através dos quais divergências foram negociadas, discursos e ações legitimados. Passemos agora a examinar os significados que essa linguagem produzia e os parâmetros que oferecia para as discussões internas ao Projeto.

O primeiro elemento a ser apontado nesta concepção de educação diz respeito ao reconhecimento e à afirmação das relações entre o político e o pedagógico: “A alfabetização exige, pois, um referencial teórico. Toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra - ela é sempre política. Supõe sempre uma visão de mundo, de sociedade, de homem. Supõe então um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, a opção por uma concepção de Educação e uma concepção metodológica.”²³. Se toda prática alfabetizadora está inserida num projeto político, o projeto do MOVA-SP era: “a construção de um **novo coletivo social**. É a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social.”²⁴. Assim, os protagonistas do Projeto MOVA-SP compreendiam que, se apenas o processo de alfabetização não era suficiente para a construção desse objetivo político, “sua função é profundamente necessária” pois, nessa concepção, “Cada sociedade organiza o sistema educacional que lhe serve mas, contraditoriamente, a Educação pode contribuir para a contínua superação do Sistema Social. O projeto histórico que vislumbramos para o nosso país é a conquista de uma nova hegemonia, que supõe direção cultural, política e ideológica do povo. Numa sociedade de classes a educação tem a função política de contribuir para a criação das condições necessárias à hegemonia popular. Portanto, o ato educativo cotidiano não é um ato isolado, mas integrado no projeto social global da luta popular. A Educação é também processo. É processo de formação e capacitação, apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo criativo, de modo organizado na transformação estrutural da sociedade, como enfatiza Gramsci. Esta Educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação, como conceitua Paulo Freire.”²⁵ O “homem” que se quer construir neste projeto é: “o sujeito capaz de construir a própria História, a partir de uma participação efetiva na sociedade. Um homem engajado nas tarefas do seu tempo. Alguém voltado à realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e apreensão do seu papel histórico, por isso disposto a colaborar na luta

²³ Caderno 2 MOVA, 1990:05.

²⁴ Caderno 2 MOVA, 1990: 06, grifos do original.

²⁵ Caderno 2 MOVA, 1990: 06

popular global pelo direito à substantividade democrática em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social”.²⁶

A própria metodologia que viabiliza essa concepção de educação tem que manter necessariamente uma correlação com ela: “Os educadores do Projeto MOVA-SP se lançam ao *risco* dessa complexa e bonita tarefa: a de resgatar a multidimensionalidade da alfabetização, no exercício mesmo dela; no esforço de conquistar níveis cada vez mais avançados de *coerência* entre os princípios aqui declarados e a sua concretização prática no dia a dia da alfabetização de jovens e adultos dos movimentos populares”.²⁷ Assim: “os procedimentos pedagógicos também não são neutros. Partimos de uma concepção metodológica geral vinculada a uma determinada teoria do conhecimento”.²⁸ A metodologia deve necessariamente rever as relações autoritárias entre educador e educando, “fazendo com que este último sintá-se sujeito do próprio conhecimento.” “a teorização não é um processo de imposição de idéias alheias ou do pensamento já elaborado por especialistas e cientistas renomados. Por outro lado, a teorização não é um processo meramente pessoal. É ao mesmo tempo pessoal e coletivo (...). ‘Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão’”²⁹.

Essas idéias procuram negar tanto uma intervenção autoritária do educador na sala de aula como também uma posição espontaneísta do educador: “O educador é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento, não o seu obstáculo. Assume a intervenção, a diretividade. Assume a diferença entre o seu saber e o saber do educando, assume a assimetria inicial. O trabalho educativo caminha para a superação gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico. É propor, não impor”³⁰.

Esse referencial teórico procura, permanentemente, considerar o educando como um interlocutor legítimo, pois envolve uma visão de que este não deve ser um “depósito” de conhecimento, mas que deve ser sujeito do seu próprio conhecimento: “o sujeito ativo é aquele que se apropria da capacidade de desvelar as contradições da realidade”. Para viabilizar esse processo, o educador tem que

²⁶ Caderno 2 MOVA, 1990: 07

²⁷ Caderno 2 MOVA, 1990: 15

²⁸ Caderno 2 MOVA, 1990: 08

²⁹ Caderno 2 MOVA, 1990:10

³⁰ Caderno 2 MOVA, 1990:12

partir dos elementos da realidade que são significativos para os educandos: “observar (...) atentamente, o aparecimento das marcas da realidade histórico-cultural dos educandos nas diversas situações alfabetizadoras. Os valores, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens internas, memórias, regras sociais interiorizadas, seus desejos, seus sonhos, vão se mostrando na oralidade, nos comentários das leituras feitas, nas escritas espontâneas, nos textos coletivos ditados pelos alfabetizandos e escritos pelo alfabetizador na lousa. É a história de cada um sendo incorporada aos trabalhos de alfabetização (...). Quando o alfabetizando escreve imitando uma cartilha tradicional, ele não está se apropriando da capacidade de discursar, de escrever realmente um texto, de dizer sua palavra, contar sua história e se expressar com sensibilidade a sua visão das coisas, das pessoas do mundo. Todas as atividades da alfabetização devem partir, então, do texto, do uso social que os alfabetizandos fazem da linguagem, isto é, do ‘discurso’ deles, quando são eles que falam e escrevem e do ‘discurso’ dos autores, quando lêem”³¹.

Partir de uma primeira leitura dos elementos que são significativos para os educandos implica reconhecer que eles já possuem, quando entram na sala de aula, seus próprios conhecimentos advindos da sua experiência de vida. O objetivo então, não é negar esse conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, mas a partir da forma fragmentária em que ele se manifesta, procurar montar uma unidade global, identificando as contradições presentes nesse universo que compõe a realidade, visualizando e criando as possibilidades de intervenção nela. Ou seja, implica um processo de teorizar sobre os elementos que compõem a realidade concreta, “ir além das aparências imediatas”, conhecendo-a com mais profundidade, identificando suas contradições: “Nossa concepção metodológica básica parte da prática, vai à teoria e retorna à prática.”³² “Defendemos, então, uma metodologia de alfabetização que resgate o lugar do educando como sujeito pensante (...). A conquista desse sujeito pensante é a grande tarefa político-técnica do ‘intelectual orgânico da classe trabalhadora’”³³. Resgatar esse sujeito pensante significa

³¹ Caderno 3 MOVA-SP, 1990: 7 e 8.

³² Caderno 2 MOVA-SP, 1990: 8

³³ Caderno 3 MOVA-SP, 1990: 20

“resgatar sua identidade histórica como condição do pleno exercício da cidadania”³⁴.

Esses são os elementos que dão conteúdo a uma concepção “Libertadora de Educação”, que compreende o processo de conhecimento da escrita através de uma metodologia em que os educandos, não recebendo pronto o conhecimento, podem construí-lo. A construção do conhecimento é possível mediante a percepção pelo educando da existência de um conflito entre o que ele já sabe e o que está se descortinando como novo. Desta forma, o papel do educador, neste contexto, não é mostrar o que está certo e o que está errado na manifestação lingüística e escrita do educando, mas justamente possibilitar as condições para que este educando compare e perceba as distâncias existentes entre a escrita formal e a maneira como ele próprio está escrevendo.

Esse mesmo processo está inserido na construção de um “sujeito capaz de interferir nos rumos da história”, pois o que se quer não é a filiação dos educandos numa determinada força política nem é a “conscientização” do educando pelo educador³⁵. A idéia de uma cidadania ativa rejeita a concepção de uma “conscientização vinda de fora”, mas percebe a possibilidade de que os sujeitos possam construir suas próprias opções e alternativas de vida coletiva. Esse sujeito pensante constrói-se na medida em que consegue, no terreno conflituoso da apreensão do conhecimento, aprofundar sua capacidade de análise da realidade. Assim, o pedagógico e o político são duas faces da mesma moeda. A todo instante a técnica pedagógica é perpassada pelo projeto político, e esse projeto político é construído coletivamente através de uma metodologia pedagógica que descortina ao mesmo tempo a decodificação da escrita e da realidade vivida.

³⁴ Proposta de Plano de Ação, MOVA, 1991: 02. Além dos Cadernos 1, 2 e 3, publicados pela SME sobre o Projeto MOVA-SP, estamos nos baseando também em documentos avulsos, coletados nos movimentos populares, com pessoas que fizeram parte da SME, ou com algumas instituições de pesquisa que arquivam documentos sobre Educação Popular (Ação Educativa - São Paulo), ou sobre movimentos sociais. Tais documentos apresentam algumas precariedades de informações em relação a sua fonte: muitas vezes não contêm data, outras vezes não deixam bem claro quem são os autores: se a SME isoladamente ou junto com os movimentos. A relação destes e outros documentos encontra-se no final deste trabalho com o título de: Documentos referentes ao MOVA-SP.

³⁵ Nos cursos de formação que eram dados aos monitores do Projeto MOVA-SP havia um esforço para superar uma concepção de “conscientização de fora”, que era herança das leituras sobre o papel do educador popular nas obras de Paulo Freire. Assim, foi feita uma releitura do objetivo político manifesto na alfabetização, procurando substituir a conscientização pela idéia de um “sujeito pensante”, pela construção de uma cidadania ativa.

É importante registrar ainda algumas questões.

Com esta discussão sobre a proposta de educação que existia no MOVA-SP, não estamos querendo avaliar o grau de coerência que existia entre os pressupostos aqui traçados sobre a concepção de Educação e a forma como eram praticados nos diferentes núcleos de alfabetização do Projeto pelos, também, diferentes movimentos. Também não é importante, para esta pesquisa, analisarmos o acúmulo teórico ou prático que cada sujeito tinha sobre estas propostas. Aqui, não importa se todos os envolvidos no Projeto tinham já lido, por exemplo, autores como Gramsci - citado num dos documentos que usamos para mostrar a concepção de educação presente nesta experiência; nem se todos os participantes, por exemplo os membros da Secretaria de Educação, já tinham desenvolvido uma prática concreta de alfabetização de adultos.

O que estamos querendo é demonstrar que existia um conjunto de idéias que eram compartilhadas sobre a concepção de educação. E podiam ser compartilhadas, mesmo entre aqueles quem não tinham experiências anteriores com o trabalho concreto ou entre aqueles que não conheciam com profundidade as concepções teóricas que embasavam essa concepção, porque estas idéias continham premissas da própria participação daqueles sujeitos nos diferentes movimentos e nos diferentes espaços de sua atuação política. Premissas que faziam parte da Educação Popular, como por exemplo, a forte ênfase colocada na construção de sujeitos participativos. Os movimentos conheciam os princípios da Educação Popular, que eram referências no campo em que estavam inseridos. Tratava-se, no Projeto MOVA, de articular essas premissas já conhecidas e partilhadas com uma proposta sistematizada de alfabetização. Essa articulação fornecia a ponte entre uma prática anterior nos movimentos e os objetivos a serem alcançados na sala de aula.

Esse campo comum em torno da concepção de educação fornecia parâmetros através dos quais os diferentes atores procuravam legitimar suas falas públicas no interior dos espaços do MOVA-SP. Campo comum onde estavam articulados os objetivos da alfabetização com os objetivos do projeto político transformador. Se as falas públicas não se baseassem nesse universo comum, os argumentos ficavam esvaziados de legitimidade para os demais participantes.

2.3: O campo ético político como referência de legitimação dos discursos e das ações.

Trata-se de perceber, então, como as noções de democracia, cidadania e educação foram articuladas neste campo ético político, configurando-se em significados que forneceram parâmetros por onde discursos e ações puderam ou não ser legitimadas na experiência do MOVA-SP. Parâmetros estes que também permitiram a convivência, no mesmo espaço, de diferentes concepções acerca dos objetivos da participação popular.

O Projeto MOVA-SP pode ser lido - como tantas outras experiências inovadoras de participação social do mesmo período - como sendo o produto de todo um período anterior caracterizado pela efervescência da participação do campo movimentista. Sua experiência foi expressão clara de para onde iria ser canalizada boa parte das energias acumuladas no período anterior: o terreno institucional. O fato do Partido dos Trabalhadores, crescentemente, aumentar sua participação nos diferentes espaços do terreno institucional fez com que várias portas fossem sendo abertas, contribuindo assim para que o conjunto dos atores sociais que conformavam a teia movimentista fossem elegendo os canais institucionais também como um importante espaço de intervenção. A emergência do Projeto MOVA-SP foi a concretização, no campo da educação popular, de um desejo já manifesto, mesmo antes da vitória da Luiza Erundina, de participação popular, como mostra o depoimento:

“Já tinha essa coisa: se a Luiza ganhar a gente quer um projeto de alfabetização. Década de 80: todo mundo querendo ‘botar para fora’: Diretas Já, aquela coisa toda. Não era só o PT, mas tinha uma expectativa de participação na esquerda toda.” (14) – grifos meus.

Assim, na criação do Projeto MOVA-SP estava fortemente colocada a idéia da participação dos movimentos populares na administração pública de São Paulo na gestão do PT. Isso porque a participação popular, dentro do universo deste campo ético político, é concebida como estratégica num projeto de aprofundamento da democracia, pois, através dela se articulam duas dimensões fundamentais desse

projeto: a transformação da racionalidade do Estado e o fortalecimento dos movimentos presentes na sociedade civil.

Tanto a participação era um elemento importante presente na criação do MOVA-SP, que a prefeitura já desenvolvia um programa oficial de alfabetização de jovens e adultos, com professores concursados: o EDA (Programa de Educação de Adultos). Se o objetivo fosse apenas a questão da alfabetização, o EDA poderia ser vislumbrado com um instrumento, talvez, necessitando ser reformulado, melhor equipado, mas eficaz para responder a tarefa. Não, o EDA não era suficiente, porque ele não contemplava a questão da participação dos movimentos, e portando, não respondia à necessidade de construção de um projeto que articulasse a democratização do Estado e o fortalecimento dos movimentos.

Tratando de esclarecer o que é entendido como transformar a racionalidade do Estado na concepção dos sujeitos que formam este campo ético político, podemos dizer que se trata de desprivatizar o Estado, alterar suas formas de relação com a sociedade e retirar as barreiras burocráticas que impedem esse processo de democratização. A desprivatização do Estado visa impedir que os recursos públicos sejam apropriados pelos interesses particulares que têm acesso direto ao poder público através de compromissos que não são transparentes ao conjunto da sociedade. Democratizar as relações entre Estado e sociedade é construir relações mais equitativas entre ambos, visando a partilha do poder estatal que sempre foi centralizado e autoritário.

O fortalecimento dos movimentos sociais, neste campo ético político, desdobra-se em duas questões. A primeira diz respeito à percepção de que é preciso também disputar espaço no próprio campo da sociedade no sentido de empreender esforços hegemônicos para a difusão dos significados da democracia e da cidadania, com os significados que estes termos têm no contexto do campo movimentista. Em relação à segunda questão, a organização dos movimentos sociais é compreendida como fundamental num projeto de democracia que quer construir uma cidadania ativa, que tem referência na partilha do poder do Estado com a sociedade. No caso do MOVA-SP, a possibilidade desta partilha estava na relação de parceria entre Estado e movimentos sociais para a construção de uma política pública de educação, cujos princípios de concepção e metodologia estavam intimamente relacionados com um projeto de cidadania.

Os princípios de democratizar o Estado, de fortalecer os movimentos e de exercer plenamente a cidadania eram comuns à maior parte dos integrantes do MOVA-SP. Esses princípios estavam inseridos no esforço de construir uma sociedade justa e igualitária.

Estas idéias se expressaram nos objetivos gerais do MOVA-SP: “1. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos **uma leitura crítica da realidade**. 2. Através do Movimento de Alfabetização, contribuir para o **desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos**. 3. **Reforçar o incentivo à participação popular e a luta pelos direitos sociais do cidadão**, ressaltando o direito básico à educação pública e popular. 4. **Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares** que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade”³⁶. “Tendo em vista a importância que o domínio da leitura e da escrita representa para a incorporação dos trabalhadores ao mercado de trabalho e para a sua vida cotidiana no espaço urbano; e o fato de que o investimento no campo da educação de jovens e adultos permite um resgate de um dever do poder público para com os trabalhadores, esta administração ao priorizar a educação para esta camada da população, criou uma proposta complementar ao programa já existente de Educação de Adultos EDA, que visa a **resgatar a cidadania desses trabalhadores, condição fundamental para que possam ir se constituindo como sujeitos políticos das transformações estruturais necessárias na sociedade brasileira, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa.**”³⁷

Dentro destes objetivos, a autonomia dos diferentes parceiros também se constituiu como referência importante: “O MOVA-SP é uma ação conjunta de movimentos populares e da SME, **comprometida com uma proposta de alfabetização voltada para o fortalecimento do movimento popular**. Portanto, é um trabalho de parceria - Estado e Movimentos Populares - **onde ambos devem guardar suas especificidade, autonomia e independência.**”³⁸

Estamos querendo mostrar que havia um conjunto de idéias que eram compartilhadas pelos diferentes sujeitos que fizeram parte do MOVA-SP. Estas

³⁶ Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo, SME, mimeog

³⁷ PROJETO ENSINO FUNDAMENTAL I - SME E MOVIMENTOS POPULARES: 02.

³⁸ Proposta de Plano de Ação do MOVA, 1991: 02, mimeog.

idéias foram forjadas nas lutas sociais que se desencadearam nos anos 70 e 80, travadas a partir da articulação de diferentes setores. No final dos anos 80, parte destes setores foram compor administrações públicas, sistematizando e concretizando, de formas diversas, o legado das lutas anteriores.

No MOVA-SP, esse conjunto de idéias produziu um “substrato comum de linguagem” entre as diferentes entidades e entre os diferentes membros da SME. Esse substrato, que evidenciava a existência de um campo comum, funcionava como um mediador das divergências ali vividas. Dava, também, os limites, no plano simbólico, das possíveis divergências experimentadas. Ou seja, tanto fornecia os parâmetros através dos quais determinadas divergências políticas podiam ser negociadas quanto determinava quais divergências não eram legítimas no interior do MOVA-SP: quem divergia da idéia de que os movimentos deveriam ser autônomos perante a SME; quem divergia da idéia de que era necessário o engajamento na construção de uma outra sociedade, mais justa e igualitária; quem não estava empenhado na construção de uma educação que visasse um projeto político libertador? Não, essas divergências não eram toleradas, pelo menos publicamente, pois quem as expressasse não encontrava o reconhecimento de legitimidade no seu discurso.

É assim que, se esse substrato comum colocava no plano legítimo a maioria dos discursos presentes, inibia a manifestação, em muitos momentos, das entidades que não compartilhavam daquele universo de significados que permeavam as diversas falas. Estas entidades eram compostas, na sua maioria, pelas SABs (Sociedade Amigos de Bairro). Nesta perspectiva, assim afirma o seguinte depoimento:

“O Fórum [MOVA] era uma reunião no geral muito grande. Quando abriam as inscrições para falar, esse pessoal [as SABs] nunca se inscrevia (...) raramente se expressava.”(03).

E aqui vale um comentário: quando entrevistamos um militante do movimento de moradia, perguntamos a ele se poderia nos colocar em contato com outras entidades que fizeram parte do MOVA pela sua região, e citamos uma Sociedade Amigos de Bairro que lá tinha participado, ele então nos disse:

“Não sei, vai ser difícil saber como entrar em contato com esse pessoal, aliás, gostaria muito de saber o que eles pensavam sobre o MOVA (...) vai ser muito interessante, pois eles não abriam a boca para falar nada”.(10)

Os grupos que não faziam parte daquela teia de relações que compartilhava significados perceberam que havia um discurso fortemente hegemônico nos espaços do MOVA-SP. A partir dessa percepção, esses grupos optaram por permanecer silenciosos a maior parte do tempo, preferindo não entrar em confronto com as idéias hegemônicas manifestadas nas diferentes falas. Assim comprova o depoimento de uma liderança de SABs que entrevistamos:

“Olha, para ser bem sincero, recebi com bastante reservas [a proposta de educação do MOVA-SP] porque existia uma ‘coisinha assim de política’. A participação da Sociedade [a SAB de que fazia parte] foi um pouco independente da política que eles queriam que a gente desenvolvesse através daquele movimento, tanto que muitas vezes usamos o nosso próprio método e não o que eles queriam que a gente usasse (...). Eu procurava fazer um trabalho sério de educação, desvinculando-o da política. Eles queriam que a gente participasse, marcando presença estava bom, então eu nunca levei uma discussão a sério [com os outros sobre isso]”.(16)

Ele diz ainda que era discriminado pelo conjunto dos outros movimentos por ser de SABs:

“Eles achavam que por ser associação de bairro já era anti-partido deles”(16)³⁹.

O importante a reter desta discussão é justamente a constatação de que existia um conjunto de idéias que era hegemônico dentro do MOVA-SP. Esse campo comum configurou-se num elemento forte o bastante para manter a coesão interna

³⁹É interessante registrar que, de forma geral, a experiência do PT em São Paulo não soube conviver com a pluralidade de perfis associativistas que existia na cidade. Houve uma tendência

entre os atores e para garantir a continuidade do MOVA-SP - não obstante a existência de grandes conflitos que em alguns momentos chegaram a desenhar virtualmente a impossibilidade da continuidade da parceira. Vale registrar, neste sentido, um depoimento que expressa o quanto foi importante no MOVA a existência desse campo comum de referência, que incluía os membros da Secretaria e a maioria das entidades:

“De uma coisa eu tenho certeza absoluta, sempre tive: todos queriam fazer. Eu nunca senti, mesmo quando a relação era mais difícil com algumas pessoas [da Secretaria] que tinha vontade de não fazer, de interromper o Projeto. Apesar de todos os conflitos sempre havia uma vontade, uma preocupação e uma necessidade compartilhada e reconhecida, de acertar e fazer o movimento avançar. A minha avaliação é que isso foi fundamental para a gente ter conseguido manter, durante quatro anos, o Projeto. Essa vontade amarrava tudo, sem ela não teria sido possível segurar.” (18)⁴⁰

Ou seja, a maior parte daqueles sujeitos acreditavam que o MOVA-SP sinalizava a possibilidade de concretizar um projeto comum e isso fazia com que, apesar das dificuldades e dos conflitos, ele persistisse para os sujeitos como programa ser construído, mantendo, neste sentido, uma coesão interna, responsável pela sua continuidade.

Quando a gestão do PT acabou e os movimentos tiveram que negociar com a gestão do PPR⁴¹ de Paulo Maluf, esse projeto deixou de ser comum entre os parceiros, Secretaria e movimentos populares não compartilhavam mais dos mesmos objetivos. O partido que agora entrava para administrar São Paulo não contemplava a questão da participação popular como fundamental no seu programa de governo e nem concordava com a concepção de educação implementada pelo MOVA-SP.

Não houve maneira de os discursos se “encontrarem” em bases comuns. Como dialogar com o novo pessoal da Secretaria Municipal de Educação afirmando o

para marginalizar dos processos as organizações caracterizadas como sendo tradicionalmente populistas e assistencialistas.

⁴⁰ Os grifos indicam a importância que estamos dando às palavras contidas na entrevista.

⁴¹ Na época, o partido de Maluf era o PPR - Partido Progressista Renovador. Atualmente essa sigla não existe mais e o partido de Paulo Maluf é o PPB - Partido Progressista Brasileiro.

caráter político daquele projeto no sentido de que objetivava fortalecer os movimentos populares e produzir uma educação libertadora com vistas à construção da hegemonia popular? Estes elementos não compunham o projeto de educação da nova administração.

O Projeto Mova foi classificado pela nova gestão como um trabalho de cunho “político partidário” e que mantinha um “caráter ideológico dos conteúdos trabalhados”(PONTUAL, 1995). Isso porque na sua visão, o MOVA-SP havia privilegiado as entidades ligadas ao PT. Foi colocado também o argumento de que parte das entidades tinham desviado recursos sem o controle da Secretaria (PONTUAL, 1995)⁴².

A verdade, porém, é que desde o momento em que assumiu, a nova gestão já sinalizou sua rejeição ao MOVA-SP, não fazendo, de fato, nenhum esforço para conhecer a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e nem para manter negociações com as entidades.

Sólon Borges dos Reis, o novo secretário, preferiu não acabar num só momento com os convênios, foi gradualmente recusando-se a renová-los individualmente com as entidades, o que acabou por dar um fim ao Projeto MOVA-SP. Apesar dos movimentos terem organizado algumas manifestações públicas a favor do MOVA, não foi possível assegurar a continuidade do Projeto, e uma das razões, certamente, refere-se a esse “desencontro” de objetivos em relação aos trabalhos desenvolvidos. Desencontros que faziam com que os discursos não fossem reconhecidos de parte a parte como legítimos.

O então PPR de Paulo Maluf e os diferentes movimentos que compunham o MOVA-SP faziam parte de **campos ético-políticos diferentes**. A nova gestão não demonstrava intenções de partilhar o poder concentrado nas esferas tradicionais da institucionalidade política com os canais onde estivessem presentes os movimentos populares. O deslocamento do poder, a sua descentralização, nesta nova situação, tinha outra função prioritária: ser moeda para a negociação com os vereadores que ocupariam cargos chaves na estrutura da administração: as administrações regionais da cidade de São Paulo.

⁴² Temos como referência o trabalho de Pontual para registrar a forma como a nova administração se relacionou com o MOVA-SP (PONTUAL, 1995). Não dispomos de outros materiais de pesquisa

No transcorrer do ano de 1993, o Projeto MOVA-SP deixou de existir, sendo que até o ano de 1992, contava com 73 entidades conveniadas, 903 núcleos de alfabetização, 895 monitores e 19.962 educandos que, espalhados pela cidade de São Paulo, exerceram o direito ao aprendizado da leitura e da escrita⁴³.

que nos informem se esse argumento do desvio de verbas usado pela nova gestão se baseou em dados concretos.

⁴³ Dados contidos na publicação: Experiências de Participação Popular - Prefeitura Municipal de São Paulo - Programa Integrado de Educação e Participação Popular - Março/1992.

3. UMA ANÁLISE SOBRE A PLURALIDADE DE CONCEPÇÕES ACERCA DOS ELEMENTOS DA PARTICIPAÇÃO POPULAR

No capítulo anterior mostramos que havia um projeto comum permeando a heterogeneidade de atores que estiveram presentes no MOVA-SP, embora existisse no seu interior uma minoria de entidades que não compartilhava daquele projeto. As bases deste projeto, como já dissemos, consistiam em democratizar o Estado e fortalecer os movimentos populares, tendo a construção da cidadania como uma referência fundamental. Estes objetivos sinalizavam o desejo de construção de uma sociedade justa e igualitária. Como eram objetivos compartilhados, dissemos que aqueles atores faziam parte de um mesmo campo político, ou seja, haviam construído nas décadas anteriores uma identidade forjada nas lutas sociais comuns.

Já havíamos mencionado também que a existência desse campo compartilhado não excluía conflitos. Neste capítulo vamos discutir, portanto, como os princípios constitutivos da noção de participação popular que fundamentava o Projeto MOVA-SP, foram decodificados em significados plurais pelos atores que construíram essa experiência. Essa pluralidade de compreensões desencadeou conflitos através dos quais os diferentes atores disputaram os rumos da participação popular no Projeto.

A heterogeneidade de atores envolvidos no Projeto desencadeou divergências em torno dos significados da **participação dos movimentos populares nos espaços institucionais, da sua relação com o Estado, da sua relação com um governo de caráter democrático-popular, das tarefas e limites de um governo petista para fomentar a organização dos movimentos**. Todas essas questões foram objetos de percepções diferenciadas no processo dinâmico em que se deu a parceria, e portanto, geraram conflitos entre os atores.

A noção de autonomia esteve no centro da maior parte destes conflitos. Como questão central, a noção de autonomia - se muito clara estava para os movimentos populares que, até então, não haviam experimentado uma relação de parceria com o poder público - foi objeto de interrogação pelos diferentes atores, sendo assim desdobrada em novos significados. A parceria demandou um processo

de aprendizado sobre o que seria a autonomia das partes nesta nova forma de relação entre Estado e movimentos, como demonstra o depoimento:

“A autonomia [das partes envolvidas] foi respeitada, mas também demandou um aprendizado. De cara, ninguém sabia exatamente [no que consistia a autonomia das partes na parceria], foi o cotidiano que nos mostrou o que era isso.”(06).

Esse processo de constante redefinição da noção de autonomia das partes envolvidas fez com que tanto os movimentos, como os membros da Secretaria, iluminassem novas possibilidades para as relações entre Estado e Movimentos Populares no decorrer da experiência.

Os atores do MOVA-SP estavam desafiados a experimentar o campo institucional. Como ambiente novo e desafiador, o espaço institucional colocou em xeque significados norteadores da prática anterior. Ou seja, a interlocução entre esses atores se deu num espaço que demandou a construção de novas práticas com novos significados.

No entanto, a idéia de implementar uma política pública de alfabetização feita a partir da parceria entre poder público e movimentos populares fazia parte de uma estratégia do PT, e dos movimentos populares, para **democratizar o Estado**, alterando a estrutura interna que organiza a divisão de poder no interior do governo e resgatando a sua função pública. Assim, o espaço institucional no qual se dava o diálogo entre as partes e que apresentava novos elementos para os atores redefinirem posições anteriores, também era visto como alvo de mudanças. Portanto, os elementos que esse espaço ofereceu não foram, mecanicamente, incorporados pelos atores. Esses elementos passavam por um processo de mediação com o projeto de democratizar o Estado que ali estava presente.

Nossa intenção neste capítulo é investigar a dinâmica deste processo, onde tanto a noção de participação popular como a de relação entre Estado e Movimentos foram redesenhadas em função da interlocução entre diferentes atores e em função dos desafios que a experiência no campo institucional colocou.

Vamos, com este objetivo, iluminar alguns momentos constitutivos desta experiência através dos quais essa dinâmica se expressou.

3.1: Os espaços de negociação

Como já mencionamos, um elemento importante que confere o caráter de “novo” aos sujeitos sociais que, a partir da década de 70, surgiram na cena política do país, foi o fato de que suas práticas procuravam afirmar sua independência, insubordinação e autonomia em relação ao Estado, naquele período estruturado pelas malhas da ditadura. Reação não somente ao autoritarismo do Estado, mas a todas as formas de expressão política que, historicamente, colocaram as classes populares numa posição de marginalização e subalternidade. Portanto, o significado de autonomia tem também o sentido de independência de expressão política em relação às forças populistas, que sempre procuraram absorver as demandas (por direitos) dos atores sociais marginalizados sob o registro do “favor”.

Uma parte significativa da produção intelectual sobre os movimentos sociais assim interpretou os significados de autonomia e independência: “Autonomia e independência foram vistas por muitos como o reverso (crítica) da experiência populista, como sinal inegável de uma ruptura com o passado e, por isso mesmo, como condição de possibilidade para os trabalhadores tomarem nas suas mãos o seu próprio destino (...). Foi na percepção dessa diferença (entre passado e presente) que se elaborou a percepção de uma promessa de futuro dos novos movimentos”(TELLES, 1987:57).

Estes atores diferenciados construíram uma identidade através do seu questionamento em relação a um Estado e uma estrutura de representação política que teve como função, desde sempre, ou garantir a reprodução do atrelamento das demandas sociais ao signo do favor ou assumir perante essas demandas posições marcadas pelo autoritarismo, impedindo, desta forma, mudanças no quadro excludente que caracteriza a sociedade brasileira.

Estamos querendo chamar a atenção para o fato de que a **autonomia e independência em relação ao Estado tinham, para os movimentos sociais, o**

significado de se contraporem aos projetos políticos excludentes, sempre representados pelas forças que ocuparam os espaços de decisão no país. É em nome da contraposição a esses projetos que os movimentos sociais elaboram sua crítica ao Estado - construindo sua identidade ao fazerem essa crítica - pois ele sempre foi o locus de reprodução institucional das segregações que permeiam, em todas as dimensões, a vida brasileira. Essa contraposição responde, em boa medida, pelo desejo de “distância” em relação ao Estado. Distância no sentido de não ser por ele manipulado, controlado.

Na experiência que estamos investigando, o fato do Partido dos Trabalhadores estar ocupando o espaço (Estado) que tradicionalmente tinha sido ocupado pelas forças conservadoras e/ou autoritárias trouxe novos elementos para a noção de autonomia dos movimentos, tanto para quem estava no governo como para quem estava nos movimentos, demandando reflexões sobre como se apresentaria a autonomia nesta nova situação. A discussão que ocorreu internamente ao Projeto MOVA-SP sobre seus espaços de negociação é reveladora neste sentido. Vamos então, iluminar alguns dos momentos constitutivos dessa discussão para analisar como esta questão se colocava como problema para os diferentes atores.

Logo que os primeiros movimentos foram procurar apoio da Secretaria Municipal de Educação para seus trabalhos de alfabetização, estabeleceu-se um espaço comum para a formulação das bases deste apoio. Neste espaço comum entre Secretaria e movimentos populares, as partes começaram a amadurecer a idéia de parceria e discutir as responsabilidades de cada um no projeto de alfabetização.

Neste processo, houve uma percepção, principalmente por parte dos movimentos populares, de que estava se correndo o risco de perder de vista as diferenças entre quem representava o governo e quem representava os movimentos, pois as pessoas que estavam na administração da cidade de São Paulo, naquele momento, eram pessoas com as quais os militantes dos movimentos guardavam relações muito próximas, seja porque estavam no mesmo partido, seja porque, mesmo sem estar no PT, havia um relacionamento histórico de lutas conjuntas que conferia uma proximidade muito particular entre aquelas pessoas.

Esta percepção fez com que os atores optassem pela criação do Fórum MOVA (parceria) e do Fórum Geral (apenas movimentos populares) como instâncias distintas. Ou seja, o espaço da parceria foi separado do espaço próprio dos movimentos. Os Fóruns Regionais foram criados bem depois. Vamos, por ora, explorar os dois primeiros espaços de negociação.

Os elementos centrais que estavam no horizonte das preocupações dos atores para definirem **espaços separados** de negociação eram a preservação da autonomia, da independência e das especificidades políticas das partes envolvidas. Assim apontam os seguintes depoimentos por parte dos movimentos:

“Uma preocupação inicial nossa, foi demarcar os espaços da secretaria e dos movimentos para que ficasse claro quem eram as pessoas que representavam o governo. Chegou um momento que nós definimos que os movimentos deveriam ter um espaço para suas discussões, e um espaço de discussão entre secretaria e movimentos, que foi o Fórum MOVA.”(9),

“O Fórum [próprio dos movimentos] representava essa autonomia. Era um espaço dos movimentos: mesmo com suas divergências. Ali eram discutidos os problemas do movimento social.”(12).

Mas enfim, por que esta preocupação em deixar **bem claro** quem era governo e quem era movimento popular?

Ora, os movimentos estavam negociando com uma força política que estava administrando São Paulo, mas que era do “mesmo campo”, que historicamente tinha estado do mesmo lado, em oposição aos projetos políticos que se alternaram no poder, mas que sempre perpetuaram a lógica da exclusão social. Por outro lado, as pessoas que estavam no governo - muitas vinham dos próprios movimentos - estavam tentando assumir uma identidade de “ser governo”. Ou seja, essa separação de espaços tinha, para os atores, o sentido de *construir e fazer reconhecer publicamente* suas respectivas identidades numa relação de parceria entre Estado e movimentos.

Estamos querendo mostrar como o fato dos movimentos viverem uma situação onde o Estado é ocupado por uma força política que teve com eles uma tradição comum de lutas traz implicações para a questão da autonomia. Na relação com o Estado, onde está presente no governo uma força política que, historicamente, não esteve presente nas lutas sociais, pelo contrário, sempre reprimiu, excluiu ou não reconheceu os movimentos como interlocutores legítimos, a preocupação dos movimentos com a autonomia não ganha essa conotação de **marcar** quem faz parte do governo e quem faz parte do movimento. Nestas situações, já há o reconhecimento mútuo de quem é quem e, qualquer que seja a forma de relação estabelecida - mais negociada, enfrentamento mais acirrado - já se sabe que os atores vão desempenhar o papel deles esperado. É uma questão de expectativas onde, minimamente, um já conhece o discurso do outro e a resposta a ser dada. Foi a partir desta percepção, baseada numa longa experiência, de que o Estado sempre representou um espaço de manifestação e concretização dos interesses dos setores que tiveram acesso privilegiado a ele, que os movimentos construíram uma concepção de complementaridade entre Estado e força política que o ocupou. Essa complementaridade entre força política e estrutura institucional do Estado foi assimilada pelos movimentos como sendo responsável pela reprodução da exclusão social.

Na situação que estamos examinando, essa visão de **complementaridade entre o Estado e a força política que o ocupava, se quebrou e isso obrigou os atores a construírem novas posturas em relação ao Estado.**

No meio do caminho dessa construção de novas posturas em relação ao Estado, que agora não se caracterizava mais por aquela complementaridade, conceitos anteriormente formulados foram tensionados. E sempre esse processo de questionamento de posturas cristalizadas gera conflitos e angústias. Observemos o seguinte depoimento:

“Na minha avaliação, os movimentos tinham suas divergências e era um processo difícil. Mas não era um processo dolorido. Com a Secretaria, era muito dolorido.”(18).

O conflito com a Secretaria trazia no seu bojo inquietações. Tais inquietações se referiam a dificuldade, ali presente, de se relacionar com um Estado que estava sendo ocupado por uma força política com quem se tinha um histórico comum de lutas contra as práticas desse mesmo Estado. E por ser esta uma nova situação, estava posta a necessidade dos atores formularem novos parâmetros para a concepção desse Estado e da sua relação com os movimentos. Processo que provoca o questionamento de posturas e concepções então cristalizadas, tanto para quem ocupava o governo como para os diferentes movimentos.

As preocupações que estiveram presentes conformando a necessidade de que os atores separassem seus espaços de interlocução evidenciaram a existência de inquietações que diziam respeito às seguintes questões: qual a relação de um governo petista com os movimentos populares; qual o papel dos movimentos na construção de uma gestão pública democrática e popular. Essas questões giravam em torno da necessidade colocada de formular parâmetros para as noções de independência, autonomia e identidade dos movimentos em relação ao governo democrático popular. Essa necessidade de construir parâmetros que orientassem as relações entre Secretaria e movimentos esteve presente em diferentes momentos da experiência. Momentos marcados pelo conflito, pois os atores tinham compreensões diferentes em relação a esses parâmetros.

Vamos expor um destes momentos para mostrar as diferentes compreensões que conviveram no Projeto acerca daquelas questões.

Havia uma posição, por parte de alguns movimentos, de defender que o seu fórum formalizasse uma executiva deliberativa para fazer a negociação no fórum comum com a Secretaria. Esses movimentos entendiam que havia um processo avançado de democracia no fato de que se tinha uma relação direta entre governo e movimentos, no entanto, era necessário criar para os movimentos um mecanismo de representação mais eficiente do ponto de vista da sua organização. Essa postura, portanto, mostra que os movimentos não trabalham apenas com a idéia da democracia direta e com a tomada de decisão consensual, mas concebem a importância, dependendo das circunstâncias, de mecanismos delegativos de representação e de tomadas de decisão. E no caso examinado, a circunstância dada era o fato de estarem negociando com o poder público, e era entendido a necessidade de que os diferentes movimentos se constituíssem como um sujeito

coletivo nessa relação. Para tanto, esses movimentos que defendiam a executiva deliberativa consideravam importante garantir a negociação consensual direta, no interior do seu próprio campo (Fórum dos Movimentos), e a negociação mais formalizada e delegativa no campo da parceria efetiva (Fórum MOVA):

“A nossa idéia é que [as divergências] fossem discutidas primeiramente entre a gente mesmo [movimentos] (...). Queríamos construir a prática da negociação no nosso próprio campo primeiro, e depois, através de representantes, discutir com a Secretaria (...). Era um princípio nosso para não perdermos nossa identidade (...). Essa era a nossa preocupação. (07)

Além da executiva deliberativa, esses movimentos também defendiam que o seu fórum geral formalizasse uma entidade jurídica para mediar os convênios com a Secretaria. Essa idéia embasava a posição de que era necessário abstrair o fato de que se estava dialogando com uma gestão democrático-popular para que os movimentos pudessem construir, sistematicamente, sua articulação e dessa forma, ter independência em relação àquele governo para viabilizar sua crítica ao Estado enquanto estrutura burocrática, organizada em várias esferas, que reproduzia a lógica da exclusão:

“Eu participava de um grupo, desde o início do MOVA, que já discutia a possibilidade de se fundar um entidade jurídica (...) que juntasse todos [os movimentos] numa única associação (...). Nós achávamos que com uma entidade que representasse todos os movimentos a possibilidade da autonomia e a possibilidade de intervenção seria muito maior.”(12)

“Nós não éramos contra o governo, mas nós entendíamos que o espaço de construção da instância dos movimentos tinha que ser independente do governo. Mesmo sendo um governo democrático popular, nós não poderíamos perder nossa identidade.”(8).

O papel dos movimentos, nessa visão, era juntar esforços de pressão dentro da estrutura do Estado, para que fosse possível a realização dos interesses das

camadas populares a partir do seu interior. Nesse sentido, havia a percepção da separação entre a força política que ocupava o Estado e a sua estrutura burocrática autoritária, bem como a teia de relações que essa estrutura ancora:

“O governo municipal, por mais boa vontade que tenha [de atender as reivindicações dos movimentos populares, de inverter prioridades] depende de outras relações, de outros aspectos. Para que ele possa romper com [essas outras relações] precisa ser pressionado, porque a estrutura do Estado obriga [o governo municipal] a ter uma relação de dominação. Tem lei, tribunal de contas, etc. Então, quem está hoje, no governo, tem que ser pressionado mesmo. O nosso papel é esse” (7)⁴⁴.

A proposta de que o Fórum dos Movimentos formalizasse uma entidade jurídica para mediar os convênios com a prefeitura entendia que o esforço da construção de unidade no campo dos movimentos populares ficava prejudicado em função de que a prefeitura selava o convênio individualmente com cada movimento. A idéia aqui era garantir que a viabilização da parceria entre as partes no Projeto prescindisse de uma instância formal representativa de todos os movimentos:

“Nós tínhamos construído, no processo, uma instância que dava conta da participação de todos os movimentos, então, esses movimentos poderiam formalizar uma entidade que fizesse a vinculação jurídica com a prefeitura, porque você tinha um descompasso: nós fazíamos um esforço de construção do fortalecimento dos movimentos populares que esbarra no momento de fechar os convênios: cada entidade fechava o convênio sozinha. Essa relação jurídica fragilizava a construção coletiva.” (8).

“[O Fórum dos Movimentos] Foi um espaço informal [e], embora reconhecido pela secretaria, poderia ser dispensado..” (12).

⁴⁴ Esse depoimento, que é dado por uma pessoa que também entrevistamos, está contido numa fita de vídeo sobre a parceria do MOVA-SP, de 11/91.

O segundo depoimento demonstra que, para esta posição, o fato do Fórum Geral dos Movimentos ser reconhecido pela Secretaria enquanto espaço político de representação não era suficiente o bastante para fazer dele um espaço **fundamental** no processo da parceria.

Essas propostas nunca foram efetivadas porque não havia consenso entre os movimentos a respeito do grau e do caráter da sua autonomia na relação com um governo democrático popular.

Boa parte dos movimentos raciocinava que criar uma executiva ou formalizar uma entidade, era burocratizar a sua participação e restringir a democracia direta que existia na relação entre governo e movimentos:

“A opinião de grande parte dos movimentos era de que já existia uma relação direta com a secretaria, portanto, a criação da executiva era desnecessária.”(9).

Além disso, a unificação em uma única entidade representava, para alguns movimentos, a possibilidade de anulação das suas individualidades, de restrição ao pluralismo:

“A concepção deles [que defendiam a formalização do fórum geral numa entidade] era de centralizar, inclusive para garantir uma coesão ideológica. Representava uma prisão.”(13).

“Alguns movimentos temiam ser absorvidos pelos movimentos mais fortes”(17).

Por outro lado, para quem defendia a entidade jurídica, estas posturas eram criticadas porque representavam:

“(…) uma postura de manter um purismo (...), dificuldade dos movimentos conseguirem fazer a discussão de alianças entre si.”(12).

Um outro elemento importante que estava presente na conformação da rejeição em relação à uma entidade jurídica é que ela poderia reproduzir, na visão de alguns movimentos, os conflitos que estavam colocados no contexto mais geral do governo petista. Conflitos que dizem respeito à forma como alguns setores do partido e dos movimentos organizados da cidade estavam avaliando a administração. Havia, nos dois campos, posturas bastante críticas em relação ao desempenho do governo de Luiza Erundina em vários aspectos. Um deles referia-se a como estava sendo implementada a participação popular na administração⁴⁵. Esses setores avaliavam que o governo estava muito tímido no que tangia a implementação de canais efetivos de participação popular, como rezava a proposta de campanha eleitoral. Alguns destes setores construíram uma oposição forte e constante ao governo Luiza Erundina, procurando denunciar os desvios que este cometia em relação aos compromissos de campanha.

Estes setores, como já mencionamos, cruzavam o campo do próprio PT e o campo movimentista e eram constituídos tanto por militantes “independentes”⁴⁶, como por algumas tendências organizadas que existem no partido, mostrando assim, que a dinâmica de conflitos interna ao PT se manifestava também no âmbito do governo.

Estas clivagens que se processaram em relação à avaliação do governo do PT, antagonizando setores que se colocavam frontalmente em oposição a ele e setores que procuravam defendê-lo, refletiram-se no interior dos movimentos que formaram o MOVA-SP. O depoimento a seguir é um exemplo, no campo dos movimentos que compunham o MOVA-SP, de setores que se colocavam bastante críticos ao governo:

“Aquilo que fazia com que as pessoas se identificassem com as propostas do PT, deixaram de ser propostas do partido (...). A expectativa era de que quem estava assumindo [o governo] éramos nós [os movimentos], mas no fundo era só o PT. A gente não estava mais sustentando ninguém, já estava eleito. Nós [os

⁴⁵ COUTO (1995) trabalha centralmente esta questão no seu trabalho sobre o desafio do PT no governo da cidade de São Paulo. Sobre participação popular no governo do PT em São Paulo, ver também SÁNCHEZ (1997).

⁴⁶ Dentro do PT, o termo se refere ao militante que não é organizado em nenhuma tendência interna do partido.

movimentos] ficamos na oposição novamente!! (...). O PT começou a mudar: virou eleitoreiro (...) querer apenas mostrar competência, que não tinha, para a sociedade, achar que poderia governar para todos..isso não existe.”(14).

É aqui que esta divergência em relação à criação ou não de uma entidade jurídica insere-se pois, ela era vista por alguns movimentos que se colocavam no campo da defesa do governo como uma tentativa de **opor** prefeitura a movimentos, e desta forma, reproduzir as polarizações que se processavam no contexto mais geral do partido e do campo movimentista.

Esse momento de definição dos espaços de negociação, portanto, apesar de encontrar consenso no fato de que os movimentos deveriam ter seu próprio espaço de interlocução, esbarrou em divergências no formato da representatividade do Fórum Geral (executiva deliberativa ou relação direta com a Secretaria; formalização ou não em entidade jurídica).

Podemos, a partir destas questões, apontar algumas conclusões no sentido de mostrar como a autonomia dos movimentos, numa relação de parceria com o poder público, neste caso, foi desdobrada em significados distintos pelos diferentes movimentos que fizeram parte do MOVA-SP.

Para alguns, a noção de **autonomia** ganhou uma dimensão muito forte de **oposição**. Essa oposição era dirigida ao Estado, que não foi concebido por muitas entidades como parceiro de trabalho, mas como um eterno opositor:

“Havia uma orientação que achava: ‘nós temos que olhar bem como o Estado está fazendo para fazermos diferente, porque temos que nos diferenciar do Estado, que é a máquina capitalista.’ Existia em pouca escala [essa orientação], mas sempre fazia muito barulho”(12).

Mas essa oposição dirigiu-se também ao governo petista, que estava sendo visto por alguns setores como um governo que não conseguiu se diferenciar dos outros, apenas reproduzia a forma tradicional de gestão pública:

“O PT quis seguir o modelo de prefeitura que já existia, não organizou [o povo], quis ser vitrine”. (14).

A autonomia foi lida ainda, por alguns, como sinônimo de unidade, de articulação dos movimentos. Nesta compreensão, somente através da sua articulação os movimentos iriam ter capacidade de intervir de fato no projeto, como sujeito múltiplo:

“Nós defendíamos que a participação junto às instâncias governamentais exigia que nós, enquanto movimento, tivéssemos organizados (...) para que pudéssemos ter força para defender as coisas sob nossas perspectivas, sob nossa ótica.” (07)

Se havia movimentos populares que entendiam a questão da autonomia como chave para participar da formulação de uma política com a gestão democrático popular mas, ao mesmo tempo, não perder de vista a crítica em relação à forma como o Estado está estruturado mais amplamente, havia movimentos que refletiam a respeito da sua própria responsabilidade em garantir apoio àquela gestão municipal, pois dentro e fora do partido as posturas estavam polarizadas. Essa última postura, normalmente, expressava um receio em tomar posições mais caracterizadas pela pressão ao governo.

Em novembro de 1991, houve um seminário entre movimentos e Secretaria exatamente para refletir sobre a parceria e estas questões estavam no debate. No final, houve uma sistematização das propostas ou preocupações dos movimentos. Duas frases contidas nesta sistematização espelham as divergências em relação a estas questões:

“Os movimentos têm que se unificar para fortalecer a proposta de transformação e o plano de pressão às várias esferas do Estado”;

“O Movimento Popular tem que discutir o que é possível se reivindicar do governo petista.”

Enquanto a primeira frase enfatiza a necessidade dos movimentos se unificarem para pressionar “as várias esferas do Estado”, dentre elas, a municipal, a segunda frase ressalta que os movimentos deveriam ser solidários à administração, compreendendo que esta não poderia realizar todas as suas demandas.

A interlocução entre os diferentes atores que compunham esse debate não foi capaz de viabilizar um consenso a respeito destas questões.

Quando a gestão petista acabou os movimentos entraram num consenso a respeito da formalização do Fórum Geral em uma entidade jurídica. Isto porque a negociação com a gestão Maluf se daria num patamar distinto e a constituição de uma entidade única que mediasse a relação entre governo e movimentos era entendida como necessária para que os movimentos se fortalecessem como sujeito coletivo, não negociando isoladamente com a Secretaria. Ou seja, naquele novo contexto, se tornou consensual no campo dos movimentos que a formalização de uma entidade jurídica conferia aos movimentos uma autonomia maior em relação à Secretaria e que essa autonomia era importante. O consenso foi viabilizado exatamente porque era um **novo contexto, uma nova administração**, e nesse caso, ser ou não oposição ao governo municipal já não era mais questão que dividia os movimentos.

Importante registrar que, se para a maioria dos movimentos havia grandes diferenças entre um governo do PT e um governo do PPR, de Paulo Maluf, para algumas entidades viver uma ou outra situação não era motivo para muitos problemas. Neste sentido, segue um depoimento de uma entidade que não compartilhava dos significados comuns presentes no MOVA-SP e para a qual a troca do PT pelo PPR não demandava reflexões sobre qual rumo dar para a relação com a prefeitura:

“Para mim, a relação com a prefeitura sempre foi boa, tanto na gestão Erundina como na gestão do Maluf. O trabalho de educação era bem vindo, fosse com quem fosse, mas que fosse bem administrado.”(16)

Mas para a maioria dos movimentos presentes no MOVA-SP, como vimos, o fato do PT ser governo causava muitas indagações a respeito da sua autonomia no

processo: qual o papel dos movimentos populares numa situação de gestão petista? Aproveitar as condições favoráveis, se articular e fortalecer para influir na correlação de forças na sociedade e no Estado para a construção de um projeto político? Ou empenhar-se para construir em conjunto a gestão municipal, minimizando o seu papel de críticos?

Essas posturas não precisam ser excludentes, pois os movimentos poderiam refletir que, ao construírem junto com a prefeitura um certo conceito de administração pública, já estariam criticando e tensionando um modelo político excludente. Assumir posturas propositivas não significa deixar uma postura crítica em relação ao Estado e assumir uma postura complacente à estrutura excludente no qual este está inscrito. Não se trata de dicotomizar as posições de críticos e propositores. Mas significa dar uma outra saída às críticas, através de propostas, construindo alternativas.

Essa ambigüidade que os movimentos cultivaram em torno da noção de autonomia em relação à Secretaria, acabou por gerar, em algumas circunstâncias, posições que foram percebidas como de “enfrentamento pelo enfrentamento”, como se o enfrentamento, por si, garantisse a sua identidade, a sua independência no processo. Assim relata um membro da Secretaria:

“Eu acho que naquela época os movimentos também viveram momentos de busca do seu próprio espaço (...). Dentro do MOVA tinha uma posição extremamente agressiva com o governo: prá não sermos cooptados temos que ir pra o ataque. Então, nada estava bom (...), por mais que estivéssemos trabalhado em cima de coisas que os próprios movimentos traziam, sempre que se chegava no Fórum se dizia: não, não é isso. Era a política do não.”(3).

Da perspectiva daqueles que estavam na Secretaria colocou-se uma dificuldade para assumir uma identidade de governo numa relação com os movimentos. Os próximos depoimentos são paradigmáticos neste sentido:

“Eu tinha, particularmente, uma dificuldade de vestir a camisa do Estado, não a camisa do Partido dos Trabalhadores no poder, esta estava clara para mim e eu a vestia com toda magnitude, com toda vontade. No entanto, o Estado,

enquanto concepção, sempre me criava perplexidade (...). Muitas vezes eu me peguei falando o discurso e a reivindicação, que deveriam estar sendo feitas para mim. Então eu tive que fazer um exercício de reflexão dessa ação em relação ao próprio papel que eu estava desempenhando naquele momento da história.”(4)

“Nós passamos quinze, vinte anos mostrando como o Estado é violento, anti-popular, o poder público é um local de corrupção, a burocracia é só pra explorar a condição de vida dos excluídos, etc. Em 89 assumimos nós o Estado”(5).

Segundo o autor deste último depoimento, o agravante desta situação era exatamente o fato de haver algumas pessoas na Secretaria que assumiam posições em relação ao gabinete como se fossem representantes dos movimentos, trazendo consequências para o processo:

“O movimento deixou de aprender várias coisas, nós também deixamos porque, lá no gabinete, alguns conflitos não foram assumidos, foram remetidos a patamar superior, o que levou a algumas rupturas desnecessárias.”(5)

Também no campo da Secretaria algumas questões foram tratadas como se precisassem de uma escolha: o PT, quando assume um governo, tem que procurar fazer **um bom governo** ou tem que **criar condições para que a sociedade se organize?** Da mesma maneira que concebemos anteriormente a articulação das posições de reivindicativos e propositivos para os movimentos, também concebemos que as alternativas acima não precisam ser tratadas de forma excludentes. Elas podem ser desenvolvidas simultaneamente, concretizando um projeto político cuja idéia central é pensar que um governo só poderá ser realmente considerado bom se conseguir com que a sociedade se sinta também responsável pelas ações empreendidas que, neste caso, deixam de ser ações apenas estatais para serem ações públicas. Esse objetivo se viabiliza através da partilha do poder entre governo e sociedade, ou seja, através de mecanismos de participação social que, por

sua vez, acabam criando condições favoráveis para que a sociedade construa e consolide suas diversas formas associativas.

Mas a situação que estamos discutindo era muito nova, tanto para os atores que compunham a Secretaria como para os atores que compunham os movimentos. E, exatamente por ser nova, algumas reflexões que necessariamente se colocam nos processos participativos - dentre elas as que citamos - não foram feitas com profundidade. Assim, na experiência do MOVA, posições não necessariamente contraditórias, como as que citamos acima, foram vividas como tal, carecendo que fossem enfrentadas coletivamente, como exemplifica esse depoimento de um membro da equipe da Secretaria:

“Qual era o conflito real: a relação entre Estado e Movimentos. Mais que isso: a relação de um governo municipal de esquerda - portanto com um perfil programático diferente daquele que os movimentos estavam acostumados a lidar - com movimentos, e com pessoas do governo que vinham dos movimentos. Então era esse o conflito real que deveria ser trabalhado e que as pessoas não conseguiram dar conta naquele momento. Não foi só o MOVA que viveu isso, na saúde, habitação você tinha esse tipo de problema também. No MOVA isso se expressava muito fortemente porque tinha um fórum permanente de contato entre governo e movimentos.”(3).

Um aspecto importante que também prejudicou o enfrentamento destas questões, era a heterogeneidade de movimentos que compunham o MOVA:

“A composição do MOVA era muito dispar. Tinha movimentos organizados desde a época da resistência à ditadura, até SABs janistas. Não que estas SABs não deveriam participar, mas a heterogeneidade era tão grande que em vários momentos impedia que você tivesse uma relação de parceria falando a mesma língua. Estas SABs entendiam parceria como outra coisa: se você vai asfaltar a rua deles, se você vai dar terreno para eles construírem a sede (...), a gente não sabia lidar com essa heterogeneidade.”(3).

Vários participantes, portanto, não tinham uma reflexão do significado da independência dos movimentos em relação ao Estado, muito menos estavam preocupados com o fato de que era o PT o governo naquele momento. Aliás, para estas, como demonstra o próximo depoimento, os conflitos vividos entre movimentos e prefeitura em torno da noção da autonomia foram lidos como conflitos que prejudicaram a administração e como episódios em que os movimentos se mostraram bastante intransigentes:

“A maioria dos movimentos era do próprio partido [PT]. Mas eu acho que eles castigaram demais a administração. Eles não colaboravam muito com a administração, queriam impor a idéia deles.”(16).

Apontando na mesma direção, assim se expressou uma pessoa que pertenceu à Secretaria na época do MOVA-SP:

“Eu estou me dando conta que, ao falar, me lembrei que essas pessoas [que pertenciam às SABs] eram as que mais defendiam a Secretaria e, até com uma visão crítica, sabiam reconhecer os nossos méritos.” (03).

Fora as SABs, dentre esses participantes que não tinham um passado de organização marcada pela luta da autonomia dos movimentos populares em relação ao Estado, estavam também alguns que não eram movimentos, mas entidades que se propunham a desenvolver um trabalho de alfabetização em parceria com a prefeitura. Exemplo disso era uma entidade ligada à PUC - Pontifícia Universidade Católica. Essa entidade consistia numa fundação formada por profissionais da PUC que trabalhavam com alfabetização de adultos na região onde se situa a Universidade. Segue um depoimento que registra a leitura de um militante do movimento popular sobre a relação que existia com a PUC:

“A PUC, por exemplo (...) era um trabalho sério? Era, claro!! Mas não era movimento popular, não estava ligada às lutas populares (...). A PUC não tinha contexto (...). [a discussão acerca da autonomia em relação à Secretaria] não fazia sentido para eles.”(14)

Percebemos, portanto, que existiam setores que ficavam, se não à margem, pelo menos sem condições para influir efetivamente num dos debates que mais esteve presente nos diferentes fóruns de discussão do MOVA-SP: a autonomia dos movimentos e da Secretaria no trabalho comum. É relevante lembrar que, se esses setores não influenciaram o debate acerca da questão da autonomia, eles tinham poder de voto e, portanto determinavam também os rumos do processo.

Para exemplificar essa questão, vamos nos reportar aos fóruns regionais.

Esses fóruns, como vimos, foram criados com o objetivo de aliviar a pauta dos fóruns maiores e para que se tivesse mais tempo para os problemas específicos de cada movimento nas suas diferentes regiões.

Assim, os participantes que investiam forças para que esses espaços funcionassem eram os movimentos que os concebiam como mais um espaço capaz de garantir uma articulação maior no seu próprio campo, no sentido de se fortalecerem para o diálogo com a Secretaria, e também aquelas entidades que, mesmo sem ter o formato e identidade de movimento, estavam preocupadas com as discussões pedagógicas que por ali passavam.

Havia, porém, outros participantes que não jogavam peso nestes espaços. Estes eram constituídos pelos movimentos populares que não eram tocados pela preocupação de fortalecer os seus fóruns como instâncias de interlocução com capacidade de articulação. Dentre estes, estavam aqueles que tinham uma relação tal de confiança naquela administração que não se colocava a necessidade de articulação no campo dos movimentos. Mas esses participantes também eram constituídos por aquelas entidades que, não tendo uma identidade de movimento popular, também não tinham uma reflexão acerca dos elementos que estavam em jogo quando se tratava de refletir sua independência em relação ao Estado.

Todas essas diferentes posturas em relação aos Fóruns Regionais, que também estavam referidas à própria heterogeneidade de perfis associativistas que compunham o MOVA-SP, conferiram uma disparidade à forma como esses espaços funcionavam: havia fóruns que possuíam um grau intenso de funcionamento, onde as questões importantes eram discutidas, e havia fóruns que funcionavam apenas para cumprir uma formalidade, não desempenhando papel importante no contexto geral do Projeto.

Percebemos, então, que vários elementos estavam presentes influenciando na maneira como os atores concebiam sua autonomia na relação entre Secretaria e movimentos. Dentre esses elementos, nos parece que a maior dificuldade que envolveu essa questão estava na construção da alteridade entre movimentos e Secretaria. A construção da alteridade entre esses atores foi mal resolvida na experiência que estamos estudando. E, se, como vimos, os movimentos assumiram muitas vezes posições “agressivas”, como forma de marcar sua identidade no processo, exatamente por não conseguirem encontrar, em alguns momentos, o seu papel na relação, algumas pessoas da Secretaria também viveram situações internas conflitivas da mesma natureza.

Esse processo difícil de construção de papéis permeou a experiência inteira do MOVA, atuando, nos momentos de conflito, às vezes como coadjuvante, às vezes como protagonista. Conflitos que chegaram a desenhar, em algumas circunstâncias, a própria possibilidade do Projeto acabar. E isto porque, como Paulo Freire já tinha percebido e apontado: *“A má experiência vivida da tensão entre governo e movimento popular gera, nos dois pólos, um obstáculo que transforma esses dois pólos que são diferentes, em contraditórios.”*⁴⁷

Contraditórios porque os conflitos acabam por viabilizar, em algumas circunstâncias, o esgotamento da capacidade de diálogo exatamente por não se ter compreendido o papel de cada ator no processo.

3.2: A parceria na Formação Pedagógica

A parceria entre os movimentos populares e a SME estipulava que, dentre as atribuições desta última, constava: “garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME.” (Caderno 1 MOVA).

Depois do primeiro curso de formação feito pela Secretaria, eles começaram a ser feitos em parceria com os movimentos. Em março de 1990, como consta de

⁴⁷ Fala retirada de uma fita de vídeo que registrou uma conversa entre Paulo Freire e Pedro Pontual sobre o Projeto MOVA-SP.

um documento intitulado “Carta de Princípios - MOVA-SP”, os movimentos apresentaram a reivindicação da parceria nos cursos: “Parceria também na formação dos monitores: os movimentos desejam participar ativamente com o corpo e com a cabeça na formação de seus monitores, e desejam portanto, que seja criado mecanismo de parceria com a SME, para os trabalhos pedagógicos de formação dos monitores”(MOVA-1990). A partir desta reivindicação, os cursos de formação pedagógica passaram a ser feitos através da parceria.

Esses cursos tinham como objetivo integrar as práticas educativas dos movimentos através de uma concepção de educação que pudesse ser mais aprofundada nas suas dimensões teóricas e metodológicas, possibilitando uma qualificação dos trabalhos que já eram desenvolvidos por alguns e dos que seriam desenvolvido pelos que estavam iniciando a experiência com alfabetização.

Foi elaborado um sistema de formação para garantir o atendimento das necessidades dos movimentos. Esse sistema era composto por: uma formação inicial, que tinha por objetivo a capacitação inicial de todos os monitores que ingressassem no MOVA; a formação complementar, que objetivava aprofundar as questões surgidas nas salas de aulas para qualificar a prática dos monitores; cursos em forma de oficinas, que trabalhavam a interdisciplinaridade; formação geral, que debatia temas da realidade, como: aborto, AIDS, drogas, etc; por último, a supervisão pedagógica, que consistia em reuniões quinzenais, regionalizadas, entre secretaria e supervisores dos movimentos para discutir o dia a dia das salas de aulas.

A parceria na elaboração e execução dos cursos de formação foi uma reivindicação dos movimentos no sentido de ampliar as dimensões da sua participação no projeto, e assim, representou um importante espaço político conquistado. No entanto, alguns obstáculos se colocaram para que esse espaço fosse plenamente ocupado pelos movimentos. Primeiro, a falta de consenso, por parte de todos os sujeitos envolvidos na parceria, sobre o grau de importância que este espaço tinha para o fortalecimento dos movimentos. Segundo, as condições desiguais de estrutura (material humano, recursos de infra-estrutura e recursos técnicos) a que estavam submetidos movimentos populares e Secretaria Municipal de Educação. Na dinâmica do processo, estes fatores agiram conjuntamente e centralmente como obstáculos e, como poderemos perceber, estão referidos

intimamente aos desafios e às dificuldades que os movimentos sociais enfrentam quando participam dos mecanismos institucionais de formulação de políticas.

O primeiro fator diz respeito a diferentes concepções de fortalecimento do movimento popular que conviveram no Projeto MOVA-SP, tanto no campo da Secretaria como no campo dos movimentos populares. Ou seja, o objetivo comum - presente desde a origem do MOVA-SP - de procurar construir um Projeto que contribuísse para o fortalecimento dos grupos populares, foi objeto de percepções diferenciadas, acarretando consequências para a parceria pedagógica.

No campo dos movimentos populares, para que estes tivessem “algo a propor” nos momentos em que se definiam os cursos, era necessário que houvesse um esforço no sentido da sistematização da sua prática educadora. Prevalece, nos espaços societários dos movimentos, uma lógica voltada muito mais para a prática do que para a sistematização do conhecimento que dela advém. Para empreender esse esforço, era necessário um reconhecimento coletivo da necessidade (política) desta tarefa, ou seja, era preciso que seus fóruns assumissem essa questão como fundamental. No entanto, através da pesquisa, pudemos perceber que as questões pedagógicas não eram privilegiadas como ponto de pauta das discussões dos fóruns dos movimentos, como reconhecem os membros dos próprios movimentos:

“O que tomava conta das discussões eram as questões burocráticas: regimento, entrada de novos participantes, etc..A questão pedagógica poucas vezes foi tema das discussões” (12).

“Quase não houve parceria pedagógica na elaboração dos cursos porque, por princípio, a colaboração não seria apenas material, mas o pedagógico nunca foi bem tratado na parceria porque a demanda de sustentação econômica absorvia o tempo e a atenção dos movimentos (...)”(17)

Assim registrou Pontual, também, na sua pesquisa sobre o MOVA-SP: “Nem todas as entidades tinham o mesmo grau de preocupação com as questões relativas a qualidade pedagógica do trabalho. Algumas entidades não atribuíam importância devida a esta preferindo discutir ‘as questões mais práticas dos convênios’”.(PONTUAL, 1995: 189).

Uma das explicações para esta pouca ênfase que os fóruns dos movimentos davam para os assuntos pedagógicos diz respeito a estratégias diferenciadas, presentes no campo dos movimentos, para se construir o fortalecimento do movimento popular.

Para uma parte dos movimentos começou a se colocar com muita clareza que, numa situação de parceria com o poder público, impõe-se a necessidade de superar uma posição apenas reivindicativa para poder também ser capaz de formular e apresentar propostas. Ter possibilidade de apresentar propostas passa a ser fundamental para que os movimentos preservem sua autonomia e para que sejam sujeitos ativos no processo. Para os movimentos que atentavam para esta questão era necessário abstrair a situação concreta de que quem estava no governo era uma força política progressista e não se acomodar na posição de receber tudo pronto:

“Nós do movimento popular deixamos muito a desejar nesta questão de propor, de formular. Se não fossem estas as pessoas que estivessem no governo [PT], nós já teríamos sido engolidos. Até hoje, quem tem apresentado? Os companheiros da secretaria. Tá errado? Não! Mas nós também temos que apresentar, colocar as nossas idéias. Vamos fazer essa tensão criadora que faz com que a sociedade civil avance.”⁴⁸

Para evitar a cooptação e a dependência e viabilizar a disputa de projetos (não com o governo, mas com a estrutura autoritária do Estado) colocava-se como necessidade a questão da qualificação dos movimentos no sentido de potencializar a sua capacidade de apresentar propostas, elaborar projetos.

No entanto, para outras entidades, que não apenas SABs, a visão tradicional do Estado paternalista não foi superada:

“Eu acho que havia alguns movimentos que ainda viam no Estado a capacidade de resolver tudo.”(12).

⁴⁸ Depoimento de um militante do movimento popular, retirado de uma fita de vídeo que registrou um seminário sobre a parceria do MOVA-SP, ocorrido em novembro de 1991.

Para muitos movimentos, a própria situação do PT ser governo reforça e legitima a imagem paternalista do Estado. A estes se juntavam aquelas entidades que não tinham a menor preocupação com a reflexão acerca da independência dos movimentos em relação ao Estado e aqueles que, mesmo tendo um histórico de militância nas lutas sociais, não concebiam como estratégico para o fortalecimento dos movimentos a participação efetiva na parceria pedagógica.

Assim, muitas lideranças, inclusive algumas com histórico nas lutas sociais, separavam o próprio trabalho da sala de aula do fortalecimento dos movimentos populares. Ou seja, fortalecer o movimento popular é muito mais, nesta visão, perceber a parceria como uma possibilidade de direcionar a verba recebida para melhorar as condições de infra-estrutura dos movimentos do que pensar na sua qualificação, na sua intervenção pedagógica, no resultado do trabalho em sala de aula:

“Na visão de alguns, o trabalho da sala de aula poderia acontecer depois porque uma coisa era você ter compromisso com o fortalecimento dos movimentos, outra era o trabalho concreto de sala de aula.”(13).

Há alguns depoimentos que, ao apontarem a existência desta posição no interior do MOVA-SP, a explicam em função da dificuldade por parte de alguns movimentos em compreender o sentido da parceria com o Estado para formular uma política pública:

“Os movimentos que ingressaram no MOVA-SP, sobretudo aqueles que já tinham uma experiência anterior de dedicação à educação, vinham de uma relação com o Estado muito marcada pelo confronto. E por esta experiência ser muito marcada pelo confronto, tinha também uma idéia de instrumentalização do espaço e dos recursos públicos para fortalecer uma autonomia dos movimentos descolada de uma relação com o Estado. (02)-grifos nossos..

Ou seja, o espaço comum da parceria, bem como o resultado concreto produzido por este espaço, que era a política de alfabetização de jovens e adultos,

não estavam envolvidos, para alguns, no processo de fortalecimento dos movimentos. O significado de fortalecimento dos movimentos não foi compreendido, por alguns, como resultado do fortalecimento de um sujeito coletivo que se legitima através da sua participação em um espaço público que formula políticas.

Pudemos também detectar, internamente à Secretaria, diferentes compreensões acerca das estratégias de fortalecimento dos movimentos. Assim relatou uma das coordenadoras do Projeto MOVA-SP:

“Eu acho que essa educação [a educação libertadora] muda a qualidade de intervenção dos movimentos. O fato deles estarem atuando na alfabetização junto com a população, faz com que repensem a intervenção política. As duas coisas [o político e o pedagógico] estão muito casadas. O MOVA tinha o objetivo de fortalecer os movimentos. Que entendimento eu tinha que era fortalecer os movimentos? Tinha divergências nisso. O trabalho de alfabetização era uma forma de fortalecer os movimentos. Qual é o conceito de alfabetização que a gente tem? É um ato político, onde as pessoas tornam-se cidadãos. Como é que eu não posso perceber que esse trabalho de sala de aula, com a comunidade, não pode se reverter na própria organização dessa comunidade? A não ser que o nosso método vire algo só técnico. Será que nesse processo [que envolve a concepção de uma educação libertadora e uma metodologia que a viabiliza]: estudo da realidade, análise dessa realidade, não estamos trabalhando a cidadania, o ser político que ele é?”(01).

Nessa concepção, o próprio trabalho de alfabetização que os movimentos realizam - baseados numa prática educadora que afirma o seu caráter político libertador, onde educandos e educadores mergulham num processo de construção do conhecimento que lhes possibilitam a leitura crítica do mundo e a necessidade de modificá-lo - representa o fortalecimento dos movimentos populares. Esse processo de fortalecimento implica na própria qualidade de intervenção política dos movimentos e, também, na possibilidade de fomentar a organização da comunidade em que estão inseridos. Só que a tarefa de trabalhar pela qualidade de intervenção dos movimentos passa primeiro pelo respeito em relação ao “saber” produzido pela

sua prática, e em relação a isso, conforme alguns depoimentos, não havia consenso na Secretaria:

“Eu acho que algumas pessoas não acreditam no saber popular, porque não reconhecem a construção do movimento. A gente rotula tudo [que não gira na órbita do nosso próprio conhecimento] como fraco, senso comum. Muitas pessoas foram para o MOVA, então, com uma perspectiva política maravilhosa, mas sem acreditar na verdade num projeto como aquele. Alguns companheiros entraram e saíram sem se aperceber disto, com um discurso: ‘eu acredito’, mas achando que tinha que levar tudo pronto para os movimentos, porque eles não tinham competência para fazer.”(01).

Havia, portanto, como o próprio depoimento revela, pessoas na Secretaria que estavam imbuídas de uma rejeição à capacidade dos movimentos em teorizarem a sua prática, trazendo como consequência, pouca disponibilidade para a interlocução sobre as questões pedagógicas com as entidades:

“Dentro da própria Secretaria, nós tínhamos uma parte que não acreditava no projeto político pedagógico [do MOVA]. Na minha visão de mundo, eram educadores (...) com uma visão totalmente tecnicista, clientelista e paternalista. Queriam resolver a partir de uma relação tutelada com o movimento: quem resolve é a coordenação do MOVA-SP em prol do movimento, e eu não acho que parceria é uma coordenação resolver tudo.”(04).

Ou seja, havia uma concepção de que o fortalecimento dos movimentos populares não passava pela questão da sua qualificação pedagógica. Ou, melhor dizendo, até passava, mas esta qualificação não seria fruto de uma troca e sim de um pacote a ser levado pronto para que os movimentos o implementasse. Provocar situações onde os movimentos pudessem teorizar a partir de sua própria prática, para alguns, representava sobrecarregá-los com muitas tarefas:

“A gente estava muito perpassado por uma visão de que: ‘tá bom, deixa eles [os movimentos] lá, vamos encaminhar nós aqui mesmo’” (03).

É claro que isso não se manifestava explicitamente, mas se expressava em atitudes concretas. Assim, essa atitude de “levar pronto a teoria” e estar pouco disposto à troca, evidencia a concepção de que o fortalecimento dos movimentos não passava pelo processo de interlocução efetiva entre os parceiros.

Um registro se faz importante aqui. Havia, não só na Secretaria, mas também entre os movimentos, uma visão muito permeada pela oposição entre os chamados educadores “populares” e os chamados educadores “conteúdistas”, conotando uma avaliação pejorativa para esses últimos, que não tinham tradição junto aos movimentos na prática da educação popular - eram educadores da rede, ou de universidades, que foram compor o quadro administrativo da Secretaria. Assim revela um depoimento:

“Quando eu fui para a secretaria, havia muitos mitos. Primeiro mito: havia de um lado os ‘populares’, e de outro, os ‘conteúdistas’ (...). Dava a impressão (falsa) de que ‘os populares’ não davam atenção aos conteúdos científicos, e portanto, aqueles que davam importância aos conteúdos eram ‘atrelados à burguesia imperialista, internacional, porque a ciência é burguesa, eram traidores das causas populares’ (...).”(05).

Havia um significado, portanto, mais complexo que se escondia por trás desta separação entre o saber técnico e o saber popular. Os que representavam o saber técnico, denominados “conteúdistas”, eram considerados como a própria encarnação da estrutura política do Estado excludente e autoritário.

Este conjunto de posições, de lado a lado, prejudicaram a interlocução na questão pedagógica, e acabaram por resultar na pouca intervenção que os movimentos tiveram nessa dimensão da parceria.

É interessante registrar também que o conteúdo denso das teorias que os assessores da Secretaria traziam para as discussões inibiu a troca de experiências entre os próprios movimentos populares, inclusive entre aqueles que tinham muito a dizer sobre alfabetização, pois já vinham de longa data desenvolvendo trabalhos

com educação.⁴⁹ Sobre como os movimentos receberam esses conteúdos, vale registrar alguns depoimentos:

“Os movimentos tiveram dificuldades de se atualizarem pedagogicamente. A Secretaria trouxe para sua equipe pedagogos, professores ligados à Educação, universitários, pós-graduandos. Essas pessoas trouxeram uma certa produção pedagógica que os movimentos não tinham acumulado (...). A Secretaria trazia as inovações no campo da linguística, da sócio-linguística, etc. Houve dificuldades dos monitores, dos movimentos no geral, para absorver essas inovações. Na minha opinião a Secretaria não discutiu suficientemente [essas novas idéias]. Foi um choque.”(12).

“Quase não houve parceria pedagógica (...) principalmente porque os fundamentos do método e das técnicas eram elaborados pelos assessores e coordenadores, com base nos princípios dos grandes psicólogos e pedagogos, como Piaget, Vygostsky, Freire, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky”(17)

Vejamos o depoimento de uma pessoa que participava de um movimento que tinha longo acúmulo de experiência no trabalho de alfabetização de adultos, sobre a interlocução com a Secretaria:

“Tinham pessoas que, por ser formado, ser pedagogo, avaliavam que tinham que trazer tudo pronto. Era muito complicado. A gente brigou muito dizendo que sabíamos fazer, que queríamos fazer. Nos últimos meses, no último ano, eu acho que a gente conseguiu se afinar. Não porque era o final, mas porque a Secretaria começou a ouvir os movimentos”(18)

A discussão que talvez mais acirrou os conflitos em torno da legitimidade ou não do saber que vinha da prática do movimentos, foi a discussão feita em torno da pós-alfabetização. Vamos reconstituir esse episódio porque consideramos que ele

⁴⁹ O trabalho de Pontual (PONTUAL,1995), sobre o MOVA-SP, também apontou a existência desse tipo de dificuldade sentida pelos movimentos.

tem um significado muito grande para os atores que viveram o processo e para a própria discussão que estamos fazendo aqui.

O desenvolvimento dos trabalhos de alfabetização por parte dos movimentos envolvidos no Projeto MOVA-SP foi evidenciando, cada vez mais, a necessidade da emissão de um certificado escolar para os educandos, de forma que estes pudessem dar continuidade aos seus estudos. Essa necessidade desencadeou, conseqüentemente, uma discussão sobre um projeto educacional que transcendesse a alfabetização e contemplasse também a pós-alfabetização, agregando assim, o conjunto das disciplinas e dos conteúdos exigidos pelo ensino oficial. A própria demora que houve para que os alunos do MOVA-SP pudessem receber o certificado esteve relacionada com a dificuldade existente no Projeto em se travar a interlocução da prática dos movimentos com as concepções mais teóricas da Secretaria.

Os movimentos, desde o início, principalmente aqueles que já tinham experiências de alfabetizar, procuravam mostrar à Secretaria que, na prática, eles já estavam desenvolvendo um trabalho que transcendia a alfabetização:

“O movimento já estava bastante avançado na questão da pós-alfabetização, mas a Secretaria não aceitava bem. Não existia uma sala que tivesse só alunos se alfabetizando. Foi muito demorado convencer qual era a nossa concepção de pós-alfabetização. Eles acreditavam que existia um período de distanciamento entre a alfa e a pós. E a gente brigava e dizia que isso era impossível. Não tinha nem cursos de formação que atendessem essa nossa demanda de pós-alfabetização. Tudo bem, a gente não tinha um projeto sistematizado de pós-alfabetização, realmente não tinha. Mas na hora das discussões, a Secretaria não levava em conta o argumento dos movimentos de que eles já desenvolviam a pós. Porque, se a Secretaria se dispusesse a começar a conversar [sobre um projeto sistematizado de pós] a partir do que a gente colocava, não teria demorado tanto para sair” (18)

Os movimentos queriam que a Secretaria reconhecesse que, no seu trabalho concreto, a pós-alfabetização já era um fato, embora eles próprios soubessem que ainda se estava por fazer um projeto mais sistematizado que norteasse os princípios

e a metodologia dessa pós: “Para que se possa desenvolver este trabalho [de pós-alfabetização] é necessário que se discuta os princípios norteadores e a metodologia desse trabalho, englobando todas as áreas do conhecimento, ou seja, que se possa trocar experiências e ter subsídios também de ciências, história e geografia”.⁵⁰

Somente depois de muitos conflitos em torno da reivindicação dos certificados é que foram montadas reuniões entre Secretaria e movimentos para preparar a pós-alfabetização. Nessas reuniões, os movimentos contribuíram efetivamente para a construção do conceito da relação entre alfabetização e pós-alfabetização então assumida pelo MOVA-SP, pois eles já vivenciavam, na prática, como se dava essa relação. Convenceram que não se tratava de “perguntar” onde terminava a alfabetização e começava a pós-alfabetização - questão que preocupava bastante a equipe da Secretaria. No processo de interlocução entre sujeitos com conhecimentos diferenciados, os movimentos foram mostrando que, na prática, essas duas dimensões do processo de aprendizagem da escrita desenvolviam-se conjuntamente.

O resultado dessa discussão desembocou num documento intitulado *Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I*, cuja novidade foi justamente “não estar dividido em alfabetização e pós-alfabetização, mas se constitui num ciclo único (...) cujos conteúdos serão desenvolvidos em complexidade crescente de forma interdisciplinar (...)”⁵¹

Esse momento foi significativo porque houve uma interlocução entre saberes diferenciados, e nesse caso, parceria efetiva, apesar de ter transcorrido num processo de conflitos e de demora. E esse momento foi possível em razão de que o diálogo e a troca sempre estavam colocados como possibilidades para a mediação das relações entre movimentos e Secretaria, apesar das dificuldades já mencionadas. Essas possibilidades, num momento de expressão concreta, prepararam o terreno no qual os movimentos mostraram o quanto podem contribuir no processo de formulação das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos.

⁵⁰ Trechos retirados do “Documento resultado do I Encontro de Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo” - 17.03.91, onde os movimentos reiteraram a cobrança dos certificados e expressaram a vontade de construir um projeto sistematizado de pós-alfabetização.

⁵¹ CONSTRUINDO O CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, MOVA, 1992: 04.

No final de 1991 as entidades já podiam contar com o programa do CICLO ENSINO FUNDAMENTAL I, que correspondia ao conteúdo das primeiras 4as. séries do 1o. grau.

Um outro aspecto central nessa discussão acerca das dificuldades para que a parceria pedagógica fosse concretizada plenamente era a diferença de estrutura que os diferentes parceiros dispunham para participar do processo como um todo. A Secretaria de Educação oferecia para sua equipe uma estrutura de condições - materiais e humanas - muito diferente daquela que os movimentos dispunham, como revelam os depoimentos dos militantes dos movimentos:

“Nós tínhamos o pessoal dos movimentos fazendo o acompanhamento [das salas de aulas], essas mesmas pessoas participavam das reuniões dos fóruns e das reuniões de formação. Saíam das reuniões com um calhamaço de coisas para ler. Por isso eu falo: a vontade foi grande, mas a participação foi pequena e a efetivação [da parceria na formação pedagógica] ficou prejudicada”(09).

“A Secretaria tinha uma equipe montada para fazer esse trabalho. Nos movimentos as pessoas trabalham de dia, davam aulas à noite, tinham muitas tarefas. Não tínhamos aquela estrutura, a Secretaria sempre vinha com as propostas.”(12).

O fato é que existia uma diferença entre os parceiros no que se refere às “condições de trabalho”, mas esse é apenas um lado da questão. O outro, que agrava as dificuldades, é que os movimentos não estavam habituados à lógica de atuação que o espaço institucional coloca. Que lógica é essa? O depoimento seguinte é esclarecedor:

“(...) A prefeitura queria tudo muito rápido para mostrar e o movimento é lento. Quanto maior o projeto, é mais lento caminhar com tudo isso. E a gente sempre trabalhou com o povo assim, neste ritmo (...). Tinha aquele período para soltar a verba, tinha isso, tinha aquilo, era muito difícil para o movimento se encaixar naquela dinâmica (...). Era difícil gerenciar tudo, porque o movimento tem outras preocupações, tem a comunidade como um todo (...) tem outras preocupações que não é só a sala de aula: visitar famílias, brigar pelo asfalto,

melhorar o hospital, etc. O movimento não pode se especializar, eu acho isso errado (...). A burocracia começou a engolir o movimento". (14).

O que o depoimento acima evidencia é que o espaço institucional - que é regido por regras administrativas e que tem uma rotina burocrática, com um código legal que fornece critérios através dos quais ações são julgadas legítimas ou não - imprimiu mudanças na forma de atuação dos movimentos. Na parceria, os movimentos, em boa medida, ficaram absorvidos e tolhidos por essa dinâmica, até por não conhecê-la muito bem. **Esse fato também é parte da explicação do porque dos seus fóruns não conseguem fazer a discussão pedagógica e ficarem boa parte do tempo discutindo as questões administrativas.**

Outra questão que esse fato ilumina é que, geralmente, os movimentos populares não se restringem a um único campo de ação - educação, saúde, saneamento, etc - sua atuação está situada no contexto geral dos problemas que afligem a comunidade e a participação institucional tende a absorver por demais as suas energias. Então, na medida em que os movimentos populares passam a participar de um espaço de formulação de políticas, podem ter que arcar com o ônus de reduzir sua capacidade de mobilização. Isso porque, para poder formular, propor, elaborar, têm que mobilizar material humano e tempo de trabalho e esse esforço pode reduzir sua capacidade de atuar em outros problemas que a comunidade vivencia.

Vamos articular alguns elementos dessa análise.

Primeiro, fica claro que a noção de autonomia dos movimentos, quando estes atuam em espaços de interlocução com o poder público, ganha um significado de capacidade de proposição. Para conseguirem ocupar, de forma autônoma, os espaços políticos conquistados é necessário que se qualifiquem para o diálogo no sentido de potencializar a sua capacidade de proposição:

"A idéia de ser propositivo cresce, ganha força com a parceria. Os movimentos têm, então, que aglutinar as características de ser reivindicativo e propositivo (...). No MOVA não houve tempo suficiente, para os movimentos no geral, amadurecerem a questão propositiva" (12).

Neste caso, o que a experiência de parceria na formação pedagógica mostrou é que, o campo institucional coloca a necessidade dos movimentos trabalharem com a relação tensa entre prática e teoria, ou seja, há a necessidade de qualificação e é preciso um esforço para manter um trabalho prático aliado a sua elaboração teórica contínua, relação que é mais facilmente vivida para quem está no interior do governo. Portanto, numa relação de parceria, trata-se de atores que, muitas vezes, não têm as mesmas condições para se qualificar e portanto, potencializar a capacidade de proposição. Esta é uma dificuldade colocada para os movimentos sociais no sentido de ocuparem efetivamente os espaços de participação conquistados.

Vale citar a fala de Sonia Kruppa, então membro da Secretaria Municipal de Educação, que também está registrada no seminário realizado entre SME e movimentos em novembro de 1991:

“A democratização está na condição da partilha do poder. O movimento tem que ser construtor de alternativas porque isso vai diminuindo o poder do Estado, da burocracia.”

No caso do MOVA-SP, em função de que havia fóruns onde apenas os movimentos estavam presentes, existia a possibilidade de que eles enfrentassem conjuntamente essa demanda de qualificação, estabelecendo trocas de conhecimentos mútuos e dando um salto na sistematização das práticas. Mas vários fatores interferiram como obstáculos para que isso acontecesse.

As percepções diferenciadas, tanto na Secretaria como nos movimentos, a respeito do significado de autonomia e fortalecimento dos movimentos contribuíram para impedir que se empreendessem esforços coletivos no sentido desta qualificação.

Outro fator que prejudicou a mobilização dos movimentos na parceria pedagógica foi a experiência no campo institucional, que absorvendo muita energia para as tarefas administrativas, pode fazer com que os movimentos passem a girar em torno de uma só problemática, reduzindo sua participação mais geral na comunidade onde estão inseridos.

O resultado de todos esses elementos que apontamos foi que a contribuição dos movimentos populares na formação pedagógica ficou bastante circunscrita a executar tarefas como: cadastrar os educadores, fazer inscrições, ou, levantar demandas de temas para os cursos. Mas a elaboração teórica destes cursos contou mais com a participação da Secretaria:

“Os movimentos não conseguiram acumular para serem parceiros efetivos.”(13).

“O que nós fazíamos era questionar o que a Secretaria trazia: ‘esse texto não está legal, aquilo outro também’, mas só. Na Zona Leste nós estávamos sempre atrás da Secretaria nesta questão [pedagógica]”(12).

“Eu acho que não houve parceria para elaborar os cursos. O que houve foi levantamento de demandas junto aos movimentos”. (3).

Podemos concluir, a partir do conjunto dos elementos aqui expostos, que **o espaço político da parceria pedagógica não pode ser ocupado plenamente pelos movimentos no seu conjunto, nem foi compreendido por todos os envolvidos no MOVA-SP como espaço de partilha do poder com vistas a fortalecer um projeto de democratização do Estado e potencializar a intervenção dos movimentos.**

Não obstante o fato de que, na nossa avaliação, o espaço político da parceria pedagógica não foi coletiva e plenamente ocupado pelos movimentos, o MOVA-SP consistiu num espaço de formulação de política onde houve importantes trocas entre os próprios movimentos e entre estes e a Secretaria. É possível se dizer, inclusive, que a relação entre movimentos e Secretaria foi permeada por um diálogo onde houve possibilidades para que as partes se colocassem em patamares de igualdade, havendo um respeito na interlocução.

Baseados nesses elementos que são, inegavelmente, inovadores quando pensamos as relações entre Estado e Movimentos Populares, muito depoimentos consideram que houve uma parceria pedagógica efetiva no MOVA-SP:

“Na supervisão com os movimentos tinha muita troca, muita discussão. Na hora de preparar os materiais era sempre com o retorno que esses encontros traziam (...). Cada passo era dado juntinho (...). Os supervisores [dos movimentos] traziam o quê? Os avanços que tinham conseguido em sala de aula, as dificuldades, o que eles queriam alterar. Então era um trabalho sempre feito em parceria”(06).

“Foi uma experiência muito boa [a parceria pedagógica]. Tinha entidade que conseguia elaborar coisas muito boas, mesmo que não fossem aprovadas ou implementadas pelo restante.”(10).

“Houve parceria. Por exemplo, a gente tinha a liberdade de elaborar nossos próprios materiais.”(11).

O indicador de que estes elementos inovadores não só foram vivenciados na experiência do MOVA-SP, mas que também produziram consequências produtivas - apesar de ter carregado as dificuldades já citadas - foi o processo de formulação do Projeto de Pós-alfabetização, já discutido aqui.

Dois outras questões estiveram relacionadas com a discussão em torno da Pós-alfabetização: a do certificado e a da avaliação dos alunos do MOVA-SP.

Estas questões são, porém, temas centrais do próximo capítulo, onde vamos analisar que elementos elas nos trazem para pensarmos as dificuldades e os desafios presentes nos canais de participação da sociedade para formular e implementar políticas.

4. OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DE “ESFERAS PÚBLICAS NÃO-ESTATAIS”

Neste capítulo, vamos discutir os elementos que a experiência do MOVA-SP colocou em relação aos desafios da construção de um desenho institucional que atenda às exigências da participação popular e ao mesmo tempo garanta transparência pública para os processos que se desenvolvem no seu interior. Se o desafio presente na parceria do MOVA-SP era democratizar o Estado através da participação dos movimentos populares na definição e construção de uma política pública, a outra face dessa moeda consistia no desafio de que aquele espaço comum entre a Secretaria e os movimentos fosse capaz de gerar regras que mediassem a convivência entre as partes e que garantissem a transparência pública das ações desenvolvidas pelos atores.

Uma questão central na discussão que se seguirá é a análise das dificuldades que os diferentes atores sentiram ao conviver com a burocracia pública. Burocracia que fornece um código para o funcionamento do Estado e que é informado por duas lógicas que se apresentam interligadas: a lógica institucional e a lógica cultural, que atravessa todo o funcionamento do Estado. Estas duas dimensões, que estão intimamente vinculadas, ofereceram dificuldades ao processo da partilha do poder entre Secretaria e movimentos.

Em relação à questão institucional, vamos esclarecer o que estamos entendendo como burocracia pública. Nos referimos à ela como o ordenamento jurídico que informa às ações desenvolvidas no terreno institucional. O conjunto de regras que compõem este ordenamento funciona como parâmetros e limites de ação a quem ocupa uma função pública, visando preservar os cidadãos de possíveis desmandos (SPITZCOVSKY e TURA, 1992). Desta forma, as ações no terreno institucional devem estar de acordo com este ordenamento, e o que ele não prevê no seu código é considerado como ilegal, não autorizado pela lei⁵². Podemos dizer que

⁵² Spitzcovsky e Tura (1992) estabelecem uma diferença entre o direito público e o direito privado: enquanto no último, tudo o que a lei não proíbe é juridicamente permitido, no primeiro, somente tem status de legal o que está previsto pela lei.

a burocracia pública tem também a função de garantir transparência para as ações de quem governa.⁵³

Porém, esse ordenamento jurídico no qual se assenta o funcionamento do Estado conforma um sistema político que não se ajusta às exigências de formas de democracia mais participativas. Suas prescrições burocráticas oferecem obstáculos que tanto impedem a sociedade de exercer um controle mais direto sobre as ações estatais, como de participar mais diretamente da formulação destas ações. Os atores do MOVA-SP se defrontaram com obstáculos dessa natureza, já que o projeto se constituía num mecanismo de participação direta dos movimentos na formulação da política de alfabetização.

Em relação às dificuldades dadas pela dimensão cultural, coloca-se à forma como a noção do público e do privado, presentes em nossa sociedade, se manifestam em ações concretas no interior do Estado. O predomínio do interesse privado sobre o interesse público permeia o funcionamento dos procedimentos burocráticos. É isso que explica o fato de que esses procedimentos tenham, historicamente, servidos como argumentos para justificar a inoperância do poder público frente às demandas surgidas das mobilizações populares, encobrando, na verdade, “compromissos elitistas e clientelistas” responsáveis pela apropriação do público pelo privado (FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR, 1991). Nesta direção, assim define Guimarães o papel que a burocracia sempre desempenhou na história do Estado brasileiro: “A reforma do Estado, a democratização da sociedade ou a formulação de estratégias de desenvolvimento mais equitativas devem estar institucionalmente em um ponto de ônibus onde não pare o ônibus do poder (...). Trata-se, simplesmente, de deixar que o processo burocrático siga seu curso.”(GUIMARÃES, 1990: 14).

Esta percepção de que os procedimentos burocráticos sempre estiveram vinculados ao jogo de interesses presentes no interior do Estado - jogo esse onde as camadas populares não têm a mesma força para se manifestar e muito menos para fazer valer seus interesses frente aos interesses dos setores elitizados - já estava dada previamente para os sujeitos que faziam parte do MOVA-SP. Os movimentos populares, na relação com o poder público, sempre puderam ver isso se constituir

⁵³ Nos referimos, por exemplo, aos processos de licitação feitos pelo Estado quando contrata

numa realidade corriqueira. Através de um depoimento podemos perceber como o jogo da burocracia sempre foi visto pela ótica dos movimentos:

“A burocracia cumpre o papel do ‘empurra empurra’. Você conversa com um, conversa com outro: ‘não é comigo’. Você leva um tempão com o papel na mão, ele fica velho e você não chegou onde tinha que chegar para ter a decisão”.(10)

Percebemos, assim, que tanto os movimentos populares como as pessoas que ocupavam o governo na gestão do PT em São Paulo vinham de experiências negativas com a burocracia, justamente porque esta sempre se manifestou enquanto obstáculo à democratização do Estado e da sua relação com a sociedade. E aqui, não apenas em função da sua natureza institucional, mas em função da própria maneira como foi apropriada por quem sempre ocupou o Estado ou teve a ele acesso privilegiado. É assim que, trazendo como bagagem essa vivência anterior, os atores do Projeto MOVA-SP desenvolveram posturas de resistência e rejeição aos procedimentos burocráticos que eram inerentes às ações daquele espaço, pois esses procedimentos eram recheados de significados negativos para aqueles sujeitos. Essas posturas se constituíram num ponto gerador de dificuldades dentro do MOVA-SP.

Importante também pontuar que para além dessa dificuldade de conceber a burocracia pública fora da referência negativa, aqueles atores também estavam inseridos dentro de uma sociedade que, como já mencionamos, legitima a apropriação do público pelo privado. Assim, as ações desenvolvidas por aqueles sujeitos, no âmbito do MOVA-SP, tinham como referência os princípios de democratização dos espaços e dos recursos públicos, porém, não estavam livres de serem permeadas por essa cultura privatista. Em alguns momentos, portanto, manifestou-se uma tensão neste sentido entre os princípios democratizantes e o ritmo cotidiano dos trabalhos.

Na medida em que o terreno institucional tornava-se mais conhecido, os atores percebiam com maior clareza **onde se localizavam realmente os entraves**

serviços ou compra materiais para execução de ações voltadas ao interesse público.

burocráticos que funcionavam como obstáculos à democratização do Estado, bem como passavam a compreender a dimensão necessária dos procedimentos burocráticos para garantir transparência aos processos. É assim que, concebida inicialmente como inimiga, a burocracia foi mostrando suas diversas faces. Estas, aos poucos, na proporção em que eram decifradas, faziam emergir novos elementos para que os diferentes atores repensassem posturas anteriores e construíssem novos significados para a noção de participação popular. Esse processo, porém, foi permeado por conflitos e dificuldades.

Através da análise de como se deu essa experiência com a burocracia pública no MOVA-SP, podemos também tirar algumas conclusões acerca das dificuldades inerentes aos canais de participação para a criação de regras que estabeleçam critérios de transparências às ações desenvolvidas no seu interior. Vamos começar a discussão do próximo item justamente com esta questão.

4.1: A tensa relação entre a burocracia pública e os processos participativos: construindo os mecanismos de controle e transparência

As experiências de gestões participativas têm demonstrado que o código jurídico institucional do Estado coloca dificuldades para que as demandas surgidas dos processos de participação possam ser transformadas em políticas concretas⁵⁴. Essas dificuldades geram tensões entre o ordenamento jurídico do Estado e os consensos construídos nos espaços de participação. Essa tensão, porém, é concebida justamente como sendo a responsável pela democratização do Estado, pois é ela que pode resultar na remoção das “fronteiras burocráticas” que separam o Estado da sociedade (GENRO, 1995). É ela que pode pôr em movimento esse ordenamento jurídico no sentido de colocá-lo em compasso com as demandas de democratização dos espaços que produzem as decisões.

⁵⁴ O Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Públicas - publicou, em 1992, uma edição especial diagnosticando essa problemática. A edição tem como título: “Ordenamento Jurídico: inimigo declarado ou aliado incompreendido?”.

Alguns depoimentos de pessoas que estavam na Secretaria Municipal de Educação, acompanhando o MOVA-SP, retratam como as dificuldades citadas cima estiveram presentes nesta experiência:

“Havia um problema: a estrutura do governo não nos permitia fazer determinadas coisas que a gente tinha vontade de fazer. A máquina era muito emperrada para determinadas coisas (...). Os movimentos nos diziam: ‘a gente vem aqui discutir e depois vocês fazem o que querem’. E era assim mesmo. Por quê? Porque havia limites burocráticos institucionais para implementar determinadas decisões do Fórum MOVA. Então tinha momentos que você travava com problemas burocráticos institucionais porque a estrutura do MOVA não tinha autonomia para fazer algumas coisas. Havia cláusulas que a gente gostaria que constassem no convênio da Secretaria com os movimentos, mas não podíamos pôr, porque tinha limites.” (03)

“É muito difícil lidar com os advogados [da prefeitura], com essa área jurídica. A estrutura está formulada por eles e são eles que alimentam essa estrutura. Cada coisinha é motivo pra você ficar meses em cima. Eu nunca imaginava que era assim. Só quando a gente está dentro da máquina que a gente consegue entender um pouquinho.”(01).

Pontual também deixou registrado essa mesma problemática no seu trabalho sobre o MOVA-SP: “Ficou evidente para os movimentos, que, sobretudo nas questões administrativas, o poder de definição estava com o Estado. Isto devido ao fato de que o ordenamento jurídico legal era pouco permeável e também em função de que o poder de financiamento do projeto, em última instância, estava nas mãos do Estado”(PONTUAL, 1995: 130).

Havia uma dimensão complicadora desta questão que era o fato de que a gestão petista em São Paulo foi uma das primeiras administrações do PT, e portanto, as pessoas que ocupavam cargos no governo, naquele momento, não tinham desenvolvido habilidades para lidar com a estrutura jurídica da máquina administrativa. Nas experiências de governo que se seguiram à de São Paulo, o conhecimento maior desse terreno institucional propiciou com que os projetos de

participação enfrentassem menos problemas desta natureza, como afirmam os seguintes depoimentos:

“A prefeitura de São Paulo tem mais autonomia [em relação às outras estruturas de poder] do que a de Santo André, mas faltou experiência. Aqui em Santo André as coisas estão mais fáceis”(01).

“Eu acho que depois de três gerações de governos petistas, dá para perceber que há mecanismos para fazer isso [concretizar demandas sociais advindas dos processos participativos]. Naquela época, era mais difícil porque fomos a primeira geração que estava vivendo o problema, junto com outras. Hoje você tem uma experiência acumulada pelo partido que te dá alguns mecanismos de flexibilidade: bom, eu não posso ir por aqui, mas tem uma brecha em outro lugar. Naquele momento você estava administrando ‘tudo ao mesmo tempo, agora’: máquina emperrada, salários atrasados, coisas que não estavam funcionando (...)”(03)

Os conflitos que se deflagraram entre a Secretaria e os movimentos, relacionados com esta dificuldade de compatibilizar os instrumentos institucionais disponíveis na máquina administrativa com as decisões dos fóruns, contavam com outro complicador: os atores não estavam inseridos da mesma maneira no interior da máquina e portanto, tinham possibilidades diferentes de compreendê-la melhor. Assim registra um depoimento:

“Uma coisa é você tirar uma política [no Fórum MOVA], outra coisa é você implementar essa política, e aí, como os movimentos não estavam, não percebiam todas as dificuldades que você tem para executar as políticas (...). Essas dificuldades não foram discutidas, desde o início com os movimentos.”(03)

Foi possível detectar alguns momentos em que os movimentos foram chamados a perceber a real dimensão do que era a máquina administrativa, como demonstra o seguinte depoimento de uma das coordenadoras do Projeto:

“Pensei: que tal fazer então o jurídico conhecer a lógica dos movimentos, e os movimentos conhecerem a lógica do jurídico? E começamos trazer todos para se entender, e as coisas cresceram. Não porque as relações ficaram menos tensas, mas porque as pessoas trabalhavam com mais informações e percebiam as coisas de uma outra forma.”(01).

O fato é que, se por um lado, estar no interior do Estado permitia com que as pessoas da Secretaria tivessem um conhecimento melhor da máquina - sendo dotadas, por isso mesmo, de uma dose maior de poder na parceria - por outro lado, essa mesma posição criava condições favoráveis para que a dinâmica burocrática fosse ganhando, para algumas dessas pessoas, um peso maior, desmedido em relação aos propósitos de democratizar o Estado. Um relato da Secretaria e outro do movimento, respectivamente, comprovam esta conclusão:

“A gente tem que ficar muito atenta e perceber para onde as coisas estão caminhando, para a rotina não te deixar ir indo. Porque acontece um pouco isso, a gente vai se acomodando”(01)

“A estrutura do Estado é muito complicada. É muito burocrática. Eu acho que é uma estrutura viciada. Feita para não avançar. E essa estrutura conseguia colocar as pessoas na dinâmica do vício. A gente brigava muito para que a Secretaria enxergasse isso. E eles sempre falavam: ‘mas a gente tem mil leis, mil normas.’”(18).

Uma publicação do Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Democráticas e Populares, feita em 1991, exatamente para fazer um balanço das experiências de participação que, desde 1988, tinham se tornado uma proposta central nos programas do PT e dos partidos coligados, registrou a mesma problemática: “Por outro lado, é preciso reconhecer que, em relação à máquina e seus vícios burocráticos, parece ter havido na prática de nossos governos uma certa subestimação do peso dos interesses ali presentes e do poder de entrave que eles representavam, e um conseqüente pouco investimento e ousadia na sua superação”.(FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR, 1991: 06).

O momento, talvez mais expressivo, que caracterizou essa dificuldade de compatibilizar o ordenamento jurídico do Estado às demandas dos espaços participativos foi o momento em que os movimentos reivindicaram o certificado escolar de conclusão da 4a. série do 1o. grau para seus alunos. O desenho institucional da parceria não tinha autonomia para emitir um documento daquela natureza, não obstante o certificado já estivesse previsto nos princípios do MOVA-SP (PONTUAL, 1995). Apesar de haver essa dificuldade institucional para a emissão dos certificados, os movimentos, ao longo do processo, foram insistindo cada vez mais nessa questão e conquistando um consenso geral em torno da sua necessidade para legitimar os seus trabalhos.

A possibilidade de poder entregar um certificado escolar para seus alunos era bastante significativo para os movimentos e alguns motivos justificavam sua emissão. Assim, um argumento bastante usado, e que era forte o bastante para impactar os membros da Secretaria tendo em vista os princípios compartilhados da proposta de alfabetização tida como referência, era chamar a atenção para o fato de que aqueles educandos tinham que ser avaliados pelo Projeto que os educou porque isso, além de coroar a letimidade do trabalho desenvolvido cotidianamente na sala de aula, possibilitava um tratamento mais justo com o próprio educando. É nesta direção que aponta o seguinte depoimento:

“Quando você coloca que o educando vai ser avaliado pelo projeto que o educou, você o integra, o trata como sujeito.”(10)

Também, no I Encontro dos Movimentos Populares de Alfabetização, ocorrido em março de 1991, onde a discussão em torno da pós-alfabetização e a reivindicação dos certificados se constituíram como questões centrais, foi possível perceber os motivos elencados pelos movimentos para fortalecer a necessidade dos certificados: “Entende-se alfabetização como um processo global, sendo uma de suas tarefas a de encaminhar os alunos para a 5a. série do 1o. grau (...). O movimento também entende que é necessário emitir um certificado de conclusão pelo MOVA, pois só assim ter-se-á um reconhecimento político do trabalho que já

se realiza na prática”.⁵⁵ Desenvolvido na prática porque a pós-alfabetização já estava dada como realidade no trabalho dos movimentos, embora faltasse, e essa lacuna era reconhecida, um projeto sistematizado que desse conta de englobar o conjunto dos conteúdos exigidos pela 4a. série.

Havia duas dimensões significativas para os movimentos contidas na possibilidade dos certificados serem emitidos.

Uma era o fato de que a emissão do certificado coroava concretamente o reconhecimento dos movimentos como parceiros políticos efetivos na concretização daquela política de educação.

A outra dimensão, que estava relacionada com a primeira, era a idéia de que o certificado representava dotar a proposta de educação que ali estava sendo desenvolvida com o mesmo grau de legitimidade que a escola formal tem. Colocá-las no mesmo plano oficial de legitimidade não significava anular as diferenças entre elas, antes, assumir publicamente a validade destas diferenças. Esse reconhecimento, de certa forma, também representava trazer à público as críticas que os educadores populares sempre fizeram à maneira como a escola formal estava organizada e orientada pedagogicamente: “(...) [a escola oficial é] uma escola que exclui grande parte da classe trabalhadora do processo, que não trabalha a realidade social e as contradições dentro dessa sociedade. Uma escola distante da língua e da cultura do povo só pode estar antes contra o povo do que a favor dele. Sabe-se que o Estado não consegue atender à demanda de analfabetos da sociedade. Não tem grande acesso nem penetração em locais como favelas, morros e regiões afastadas que por vezes não possuem escolas públicas. Sem considerar que em muitos casos os alunos são marginalizados dessa escola. Há oposição à visão tradicional, hierarquizada e burocrática que a escola impõe.”⁵⁶

Desta forma, os movimentos não concebiam a educação por eles desenvolvida como sendo paralela ao da escola formal, mas como sendo uma alternativa à essa escola: **“Não é uma educação paralela [que construímos] e sim uma alternativa de educação.”**⁵⁷

⁵⁵ Relatório do Primeiro Encontro de Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo - 17/03/1991 (PONTUAL, 1995)

⁵⁶ Extraído do relatório do Primeiro Encontro de Mov. populares - 17/03/1991.

⁵⁷ Primeiro Encontro de Movs. Populares - 17/03/91 - grifos do texto original.

Ao conceber sua educação como alternativa e não paralela, os movimentos queriam esclarecer que não se tratava de desenvolver um trabalho que caminhasse à margem do sistema oficial, mas um trabalho que fosse reconhecido por esse sistema, o que, na sua concepção, poderia representar um passo na direção de nele provocar mudanças. Este era um desejo manifestado entre os educadores dos movimentos: “Acredita-se também, que não basta atuar na área da educação com uma prática diferenciada da que existe. É preciso interferir nesta escola. É preciso mudá-la.”⁵⁸

Concluindo, o certificado não representava, para os movimentos, **a acomodação passiva da sua proposta de educação no sistema oficial**, sugerindo que suas especificidades fossem obscurecidas frente a ele. Mas representava o **reconhecimento institucional da validade da sua proposta de educação**.

Porém, o processo que envolveu esse reconhecimento institucional colocou algumas exigências que acabaram por revelar lacunas existentes naquele projeto que era concebido como alternativo. Lacunas justamente que a escola oficial não apresentava, muito embora os movimentos questionassem a forma como era preenchido nesta escola os espaços que então se encontrava em branco no seu projeto. Tais lacunas referiam-se aos necessários critérios públicos de avaliação que atestassem qualidade à política que estava sendo produzida. Não havia no MOVA-SP critérios e mecanismos através dos quais fosse possível avaliar os alunos que participavam do Projeto:

“O problema era que a gente não estava preparado para isso, porque o certificado tinha que ter alguma base material para ser dado às pessoas e isso implica em você ter mecanismos de avaliação, que o MOVA desenvolveu muito mal durante quatro anos. Nesses quatro anos, ninguém sabia quem já estava alfabetizado e quem não estava (...). Uma coisa era você ter entre os princípios a emissão dos certificados, outra era você criar mecanismos reais para avaliar quem já estava alfabetizado.”(03)

É bem verdade, como pontuamos no capítulo anterior, que a demora da Secretaria em se dispor a discutir com os movimentos as bases de um projeto de

⁵⁸ Primeiro Encontro de Movs. populares - 17/03/1991.

pós-alfabetização causou um retardamento no enfrentamento dessa questão dos critérios de avaliação dos alunos do MOVA-SP. No entanto, o que estamos querendo sublinhar nesta discussão é que havia uma lacuna com relação aos critérios de avaliação e para a qual, nem a Secretaria nem os movimentos tinham respostas prontas e fáceis.

O processo que envolvia o reconhecimento institucional daquela política de educação colocava vários desafios. Era necessário: construir bases curriculares através das quais fossem estabelecidos parâmetros para a avaliação, criar um mecanismo próprio de avaliação (pois seria impossível usar o padrão da escola formal para a realidade do MOVA-SP, além do fato de que os mecanismos oficiais de avaliação eram criticados pelos educadores populares) e por fim, encontrar um dispositivo institucional que possibilitasse a emissão do certificado para os alunos que não haviam frequentado a escola formal.

Em relação às bases curriculares, construiu-se o *Ciclo Ensino Fundamental I* - já discutido no capítulo anterior. O *Ciclo* era um programa que definia as bases para o desenvolvimento de um projeto educacional que incluía o conteúdo das disciplinas exigidas para que o aluno fosse para a 5a. série.

Em relação ao processo avaliativo, construiu-se um consenso de que as provas deveriam ser elaboradas e aplicadas pelos próprios movimentos, sem que houvesse uma padronização do instrumento de avaliação. Era exigido, porém, que esse instrumento contemplasse critérios de conteúdo e de disciplina definidos pela parceria. É importante registrar que a coordenadoria do MOVA-SP chamou membros dos NAEs (Núcleos de Ação Educativas, órgãos regionais ligados à Secretaria Municipal de Educação) para compor a equipe que avaliaria as provas dos alunos. Os movimentos realizavam a avaliação nos seus alunos e esta era encaminhada à Secretaria.

Por outro lado, a equipe da Secretaria, juntamente com os assessores jurídicos, encontrou uma saída para a emissão dos certificados. Assim esclarece o depoimento da pessoa que estava na Coordenação Geral do MOVA-SP durante o período de discussão dos certificados:

“O MOVA-SP, formalmente, não tinha como emitir o certificado. A gente encontrou uma brecha através de um dispositivo que dava autonomia para que a

Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo emitisse certificados escolares. Então pensou-se: se o secretário pode assinar os certificados, ele poderia passar para mim essa responsabilidade.”(01)

Desta forma, os certificados puderam ser assinados pela então Coordenadora do MOVA-SP. Estes certificados tinham estatuto de documento oficial e possibilitava a entrada dos educandos para a 5a. série do 1o. grau, sem que estes tivessem que prestar provas no sistema público de educação.

De qualquer forma, o processo que envolveu a emissão do certificado para os alunos foi passível de diferentes leituras no interior do MOVA-SP. Dentro da Secretaria, esse momento, de um lado, espelhou para alguns as dificuldades que o Projeto MOVA-SP apresentou para construir os seus próprios parâmetros de avaliação:

“Foi uma correria de última hora montar o processo avaliativo, isso foi grave (...). O MOVA desenvolveu muito mal esse processo” (03)

De outro lado, representou para alguns um momento expressivo em que os movimentos conseguiram determinar a agenda da parceria com suas demandas, provocando pressões para que a Secretaria procurasse mecanismos institucionais para a emissão dos certificados. Este fato demonstra, nessa leitura, a possibilidade de se realizar as demandas que surgem nos processos participativos:

“O momento em que os movimentos pressionaram a Secretaria para que ela buscasse um caminho jurídico para a questão do certificado evidenciou a luta pela democratização do Estado.”(02).

Por parte dos movimentos, há aqueles que perceberam este momento como vitorioso, no mesmo sentido em que aponta o depoimento anterior:

“Toda hora a Secretaria batia na mesma tecla: o juridico, o juridico. Eu me pergunto: não dava mesmo para mudar? O certificado saiu, mas que luta!!! Foi uma vitória.”(14).

Há, também, aqueles que percebem com restrições esse momento do certificado:

“O certificado foi dado muito às pressas.”(13)

“Poucos alunos receberam o certificado, ele não resolveu o problema.(12)

O depoimento acima menciona que o processo feito para a emissão do certificado não “resolveu o problema” porque houve muitas entidades que não tiveram condições de preparar a avaliação dos seus alunos. Seja por absoluta falta de tempo, pois já ia chegando o fim da gestão petista e o processo de avaliação teve que correr contra o tempo; seja pela própria falta de preparo para montar um mecanismo que desse conta de avaliar os alunos em todas as dimensões exigidas.

Um outro depoimento registra que, se o certificado não conseguiu lograr uma satisfação plena para os movimentos, inclusive porque eles não estavam na equipe que faria a avaliação final das provas dos alunos, por outro lado, o próprio movimento não tinha uma alternativa à forma como o processo se deu:

“Eu acho que o certificado não deu conta. Mas até hoje eu não sei dizer se teria outra forma. O movimento aceitou porque não tinha outra resposta.”(18)

Gostaríamos de concluir essa questão dos certificados ressaltando que, se ele pode ser percebido como um processo que carregou no seu bojo uma série de deficiências e ambigüidades, por outro lado, ele representou o esforço feito pelos diferentes atores no sentido de construírem regras comuns, com base em critérios públicos de transparência. O terreno em que se dá a construção dessas regras é bastante complexo e difícil, pois, os atores, não podendo, ou não querendo, se utilizar dos parâmetros já fornecidos - no caso, pela escola formal - precisam buscar novos critérios, sem deixar de levar em conta que estes devem ser transparentes para que a sociedade, inclusive, possa avaliá-los e atribuir-lhes legitimidade, ou não.

Dificuldades da mesma natureza estiveram presentes nos mecanismos construídos para garantir o controle e a transparência da prestação de contas no MOVA-SP.

Inicialmente, o único mecanismo utilizado para prestação de contas no MOVA-SP era uma lista de presença. Os movimentos, através de uma lista de presença que atestasse, mensalmente, a frequência de pelo menos 14 alunos por sala de aula, poderiam receber a verba equivalente a essa sala. O processo era simples e desburocratizado, sendo percebido por alguns sujeitos que participaram da experiência como um elemento que rompia com a rigidez da burocracia:

“Muitas coisas representaram avanços na forma rígida que se apresentava [a estrutura administrativa do Estado], como por exemplo, a forma de comprovar o trabalho feito, que era a lista de presença (...). A lista de presença foi um avanço no formato do controle. Ela comprovava que o trabalho está sendo efetivado.”(01)

O desenrolar deste processo, porém, trouxe uma percepção de que apenas as listas de presença não estavam garantindo a necessidade de transparência dos trabalhos realizados. Quem conclui isso é a própria pessoa que deu o depoimento acima:

“Por outro lado, a gente percebeu depois que não tínhamos como comprovar onde estava indo o dinheiro, porque era o movimento quem gerenciava [a verba recebida]. Isso foi um equívoco. Não temos que burocratizar as coisas, mas era verba pública e [o movimento] tinha que apresentar uma planilha que esclarecesse onde estava gastando o dinheiro, para a gente comprovar que o dinheiro estava sendo usado decentemente.”(01)

Já havia essa percepção no interior do MOVA-SP, no entanto, a partir do fato de que alguns movimentos começaram a tornar pública, para os demais participantes do Projeto, a sua desconfiança em relação à inexistência de salas de aulas que eram computadas como existentes através das listas de presenças entregues à Secretaria por algumas entidades, recebendo estas, assim, a verba destinada àquela sala (fantasma), foi preciso estabelecer concretamente formas mais

eficazes que garantissem o controle. Assim, a Secretaria começou a exigir que os movimentos apresentassem um balancete mensal, esclarecendo como estavam gastando sua verba. Além disso, começou-se a fazer visitas às salas de aulas com o propósito de verificar se o número de alunos correspondiam ao que estava registrado nas listas de presença entregues pelos movimentos. Estas listas também começaram a ser conferidas com mais rigor por parte da Secretaria.

Estas atitudes se inseriram no contexto onde a preocupação e a necessidade do controle e da transparência com o destino da verba pública iam se constituindo como questões centrais nas discussões do Fórum MOVA. A experiência foi desvendando a necessidade de se dar muito mais atenção a estas questões e a exigência quanto ao controle se acentuou.

Estas ações da Secretaria, por outro lado, levaram os movimentos a criticarem a forma como a prestação de contas era feita, pois, na visão de alguns, ela não atendia a sua realidade:

“Nós sabíamos que era preciso estabelecer mecanismos [de controle]. Só que estes mecanismos não eram feitos de acordo com as necessidades dos movimentos, foram feitos de cima para baixo. A concepção de supervisão [visitas às salas de aulas] também era feita simplesmente no sentido burocrático. Se estava reproduzindo diversas coisas da Rede Oficial, como se esse Projeto fosse do ensino regular. Se tivéssemos que estabelecer mecanismos de aferição da qualidade de ensino, teríamos que construir outros [mecanismos].”(07)

“A prefeitura tinha, de fato, uma demanda pelo controle que até era compreensível, mas num segundo momento tornava-se irracional. Por exemplo: havia salas com 18 alunos [no início o mínimo exigido por sala era de 20 alunos]. A prefeitura chegava e dizia: ‘tem que fechar’. O movimento brigava pela continuidade da sala (...), porque a frequência dos alunos era muito irregular: o aluno vem hoje, não vem amanhã, etc.”(08)

“O fluxo dos alunos não seguia o mesmo fluxo que a prefeitura tinha como modelo. A prefeitura queria um modelo de escola e o movimento não sabia bem o que queria. O movimento tinha que melhorar, isso tinha!! Mas não conseguimos criar algo novo, simplesmente nos conservamos nos critérios da prefeitura:

número X de alunos (...). Eu não sei ainda qual é a fórmula para o movimento, mas essa coisa da escola durar um ano, igual ao modelo colocado, de ter número de presença controlado, número de faltas (...), isso não funciona na realidade do movimento”(14)

Na medida, então, em que boa parte dos atores começaram a despertar para a questão do controle e da transparência em relação à verba pública empregada no Projeto MOVA-SP, o grau de exigência foi aumentando e entrando em choque com a especificidade daquele trabalho que estava sendo desenvolvido pelos movimentos. A singularidade do trabalho apresenta-se exatamente no fato de que ele estava sendo desenvolvido fora da escola formal, pelos movimentos, nas comunidades em que atuavam. Então, se por um lado colocava-se a necessidade da prestação de contas ser mais cuidadosa, por outro lado, colocava-se a dificuldade de se criar mecanismos para fazer esse controle tendo como realidade um trabalho que não era o da escola formal.

É aqui que se localiza a questão. A frequência dos alunos era a base do instrumento de controle. Só que a frequência sempre se constituiu como um desafio nos trabalhos realizados pelos movimentos. Isso porque, se a frequência irregular, característica da sua realidade, de certa forma fragmentava o aprendizado, por outro lado, sempre esteve muito presente para os movimentos o fato de que a educação popular, desenvolvida nas comunidades, fora da escola formal, dava uma oportunidade de aprender a ler e escrever a muitos trabalhadores, jovens e adultos, que não conseguiam se manter na escola exatamente pelo fato de não conseguirem cumprir as exigências quanto à frequência nas aulas. Assim está registrado um exemplo do tratamento dado à frequência na realidade dos movimentos:

“A questão da frequência, para nós do movimento, sempre foi muito aberta porque a gente sempre respeitou o fato de que os alunos trabalham, não chegam no horário, tem muito rodizio.”(18)

Um trabalho realizado por Nelly Stromquist com o objetivo de analisar a participação das mulheres no MOVA-SP, colheu depoimentos de algumas monitoras do Projeto sobre a frequência dos alunos: “As monitoras eram

compreensivas em relação aos problemas de frequência, por terem alunos que ‘trabalham em 3 turnos e além disso estudam’(....). ‘A pouca frequência torna o aprendizado descontínuo; e com alunos desistindo e outros novos entrando, sempre há alunos novos’”(STROMQUIST, 1992: 14). Podemos perceber então, que o critério usado como base para o controle do trabalho pela Secretaria não se configurava como um elemento fundamental no cotidiano das salas de aulas para as monitoras do Projeto.

Por outro lado, é importante também registrar como a Secretaria viveu esse processo. Também existia, no seu campo, uma certa “angústia” no fato de não se conseguir fazer um acompanhamento mais sistemático daquele trabalho, pois não havia mecanismos que viabilizassem esse acompanhamento. Acompanhamento que não se colocava somente pela necessidade de exercer o controle, mas também pela vontade de poder contribuir mais com os trabalhos:

“Uma coisa que poderia ter sido diferente, mas que não dava para ser porque nossa equipe era muito pequena e os núcleos eram muitos, era a vontade de trabalhar com os monitores mais de perto. Isso melhoraria para os dois lados porque esse contato mais cotidiano possibilita as pessoas se entenderem melhor, trocar mais.” (06)

Ou seja, por parte da Secretaria também era difícil lidar com a pouca visibilidade do trabalho como um todo. Na rede pública de ensino, essa visibilidade é garantida através de mecanismos padronizados pela Secretaria e através de órgãos descentralizados pela cidade - na época, os NAEs (Núcleos de Ação Educativas). Neste caso já existe uma estrutura pronta, feita exatamente para garantir o acompanhamento das escolas pela Secretaria.

A própria supervisão - visitas da equipe da Secretaria às salas de aulas - foi um mecanismo, reconhecido pelo dois lados como problemático ou deficiente. Vejamos um depoimento do movimento e outro da Secretaria, respectivamente:

“Como a frequência é muito relativa na realidade dos movimentos, uma supervisão decente teria que vir todos os dias para perceber essa irregularidade.

Mas não havia condições de se estabelecer esse tipo de supervisão, existia muita sala de aula.”(08)

“Eu sabia que ia ser difícil fazer a supervisão. Se me falassem que iam visitar a minha sala de aula eu também iria ficar brava porque eu já sabia o que isso significava na história de supervisão: pessoas invadirem a sua sala autoritariamente; enfim, eu tinha que lidar com esse referencial, com essa cultura que definia a supervisão. Por outro lado, eu estava trabalhando com verba pública, tinha que haver controle e naquele momento o mecanismo era aquele”(01)

Entre os movimentos havia a preocupação de que uma visita não daria conta de verificar a regularidade do trabalho. Por outro lado, a equipe da Secretaria era composta por pessoas que tinham uma discussão crítica a respeito do autoritarismo presente nos mecanismos de disciplina e controle da escola formal. Ambos os lados, apesar disso, tiveram que aprender a lidar, a conviver, com as visitas aos núcleos, que acabaram sendo assimiladas, se não por todos, pelo menos pela maioria.

Essa discussão que envolve mecanismos de controle levanta as dificuldades presentes nos espaços alternativos de participação. Dificuldades de construir mecanismos que atendam as exigências de transparência e de controle sobre as políticas produzidas, e que sejam apropriados às circunstâncias em que são implementadas.

Podemos dizer que essa questão não foi resolvida de maneira plenamente satisfatória para nenhuma das partes, mas que, também, nenhuma delas tinha propostas alternativas que desse conta das especificidades daquele trabalho.

Inicialmente, houve uma atenção acentuada, por parte dos atores, em não prejudicar a dinâmica do trabalho dos movimentos estabelecendo procedimentos burocráticos complexos na prestação de contas. Num momento posterior, percebeu-se que havia lacunas na forma como essa prestação de contas estava sendo realizada, e o rigor quanto à ela ficou maior. E então, os mecanismo mais rigorosos entraram em choque com as especificidades daquele trabalho, pois eles não eram suficientemente adequados para dar conta daquela realidade que estava fora da escola formal.

Houve, portanto, dificuldades de instituir regras que normatizassem aquela política. Dificuldades no processo de estender uma prática que era desenvolvida pelos movimentos e que agora passava a ser desenvolvida no campo institucional. E por isso mesmo, colocava a necessidade de uma mediação, ou melhor, a necessidade de se construir uma “língua” que fosse compreendida pelos dois lados.

Ao fazer um comentário de como o termo parceria é de difícil compreensão, Paulo Freire nos ajuda a perceber onde se localizam algumas das dificuldades que compõem este processo de mediação.

“Esse é um termo [parceria] difícil, que não se faz compreender facilmente exatamente devido à tradição autoritária da sociedade brasileira. Diante de que nós nos insurgimos? Contra o autoritarismo que nos caracteriza. Essa confrontação do autoritarismo com um certo gosto pela liberdade que a gente percebe hoje no Brasil, faz com que experimentemos uma ambigüidade radical. O que faz com que, não querendo ser autoritário, nos tornamos licenciosos, não querendo ser licenciosos, nos tornamos autoritários. Não está sendo fácil para nós este aprendizado democrático.”⁵⁹

Os espaços de participação exigem a construção de regras próprias. Regras que sejam capazes de diminuir as distâncias entre o Estado e a sociedade, tornando a relação entre ambos mais democrática. Quando pensamos na construção dessas regras, temos que levar em conta que elas estão intrinsecamente relacionadas com a construção de novas posturas em relação ao Estado, à sociedade, e ao papel de ambos nos espaços onde eles se co-responsabilizam para implementar ações públicas. E as dificuldades encontram-se, também, neste terreno, onde os atores têm que construir novos conceitos para poder trabalhar com novas situações.

Esse “aprendizado democrático”, desenvolvido no interior do MOVA-SP, fez com que, os diferentes atores redesenhassem, face à nova situação da parceria, as noções de burocracia e de controle que tinham anteriormente.

⁵⁹ Retirado de uma fita de vídeo, de 1992, já mencionada neste trabalho.

4.2: Conhecendo e desmistificando a burocracia pública

Na medida em que a participação no terreno institucional - por parte dos movimentos sociais - e a condição de ser governo - para os membros da Secretaria - iam descortinando os desafios e as dificuldades que estiveram presentes na construção de regras para assegurar transparência ao processo, novos elementos surgiam para a reflexão em torno da noção de participação popular por parte de todos os envolvidos na parceria do MOVA-SP. Estes novos elementos dizem respeito à constituição, pelos diferentes atores, da dimensão pública intrínseca às suas ações no desenvolvimento daquela política de alfabetização de jovens e adultos.

Na constituição dessa percepção, duas noções apresentaram-se como centrais, fazendo com que os atores as repensassem e, face a elas, construíssem novas posturas. Primeiro, e novamente, a noção de autonomia; segundo, a noção de burocracia. Vamos reconstituir a trajetória de mudanças que estas noções sofreram no processo.

Em janeiro de 1990, o Fórum Geral dos Movimentos aprovou um documento a ser entregue para a Secretaria contendo a seguinte reivindicação: "Propomos que haja a liberação de verba sempre que a entidade em particular apresente prestações de contas em tempo hábil, independente das demais entidades e da trajetória burocrática a que a Secretaria está vinculada."⁶⁰ Nesta mesma direção, em novembro de 1991, num seminário realizado entre a SME e os movimentos, foi registrada a seguinte proposta: "O Estado (SME) precisa financiar os projetos sem interferências".⁶¹

Percebemos que havia, no interior da composição dos movimentos populares, uma concepção bastante presente de que, em primeiro lugar, não caberia ao Estado interferir no trabalho realizado pelos movimentos; em segundo, que o governo petista não deveria submeter a dinâmica das ações da parceria aos

⁶⁰ CARTA À PAULO FREIRE E A EQUIPE DA SECRETARIA, 1990 - Fórum Municipal de Alfabetização de adultos da cidade de São Paulo. - grifos nossos.

⁶¹ Relatório do Seminário realizado em 10/11/91 (PONTUAL, 1995), grifos meus. Neste evento, os movimentos dividiram-se em grupos para fazer discussões. No documento que estamos citando consta o conjunto das propostas e reivindicações que esses grupos lançaram na plenária maior. Desta forma, a frase que retiramos desse documento não vem acompanhada de outras explicações, mas aparece enquanto uma, dentre outras, propostas feitas no seminário.

processos burocráticos que são intrínsecos às ações desenvolvidas no âmbito da máquina administrativa.

Posições como estas foram mais características do primeiro momento da parceria e podemos dizer que elas evidenciam a dificuldade, presente no campo dos movimentos, de construir face ao Estado uma concepção deste como parceiro, que teria um papel fundamental de responsabilidade em relação aquela política. Isto porque as práticas do período anterior, como vimos, foram marcadas por posturas de “vigilância” dos movimentos em relação ao Estado. Afinal, este Estado, na concepção dos movimentos, sempre pretendeu manter as ações da sociedade sob controle - no sentido autoritário - principalmente quando estas ações partiam das camadas populares.

Estas posturas não se dissiparam mecanicamente face à possibilidade de se estabelecer com o Estado uma nova relação, como a parceria sinalizava. Permanecia, portanto, uma concepção bastante “desconfiada” por parte dos movimentos em relação ao Estado. Já discutimos essa questão em várias partes deste trabalho, podemos examinar agora como essa postura, que expressava o receio de ser dominado pelo Estado, se manifestava concretamente e de forma clara nos processos que envolviam controle do trabalho por parte da Secretaria. Este depoimento de um membro da Secretaria coloca a questão nos seguintes termos:

“O movimento vinha muito com a idéia de que ser autônomo significava estar totalmente imunizado e protegido contra qualquer proximidade com o Estado. Então, como isso se expressava: ‘prestação de contas é burocrático, supervisão é burocrático, é não respeitar o conhecimento pedagógico do movimento’. Todos esses mecanismos eram vistos como interferência indevida do Estado na suposta autonomia do movimento (...). Autonomia não significava a gente abrir mão, enquanto governo, da responsabilidade de criar as melhores condições de trabalho, preservar critérios públicos bastante transparentes de utilização dos recursos públicos e garantir padrões de qualidade aos trabalhos.”(02)

A Secretaria, portanto, combatia essa visão de que ao Estado caberia “financiar sem interferir”. Assim demonstra uma fala do próprio Paulo Freire ao

comentar o difícil processo de aprendizado contido na construção da relação de parceria:

*“Não queríamos castrar as possibilidades de ser ou não ser do movimento, querendo que eles fizessem igual ao Estado. Mas também nos negávamos a ser um banco de repasse de verbas, nos amulando”.*⁶²

Havia, portanto, posturas de afirmação do papel da Secretaria em relação aquela política, por parte de seus membros. Afirmação no sentido de procurar mostrar aos movimentos que a Secretaria não abriria mão de exercer sua responsabilidade sobre aquela política:

“Eu, por várias vezes , enfrentei alguns conflitos com algumas entidades, que achavam que a administração cobrar projeto era controle. E eu dizia que era isso mesmo, era controle do destino do dinheiro público.”(05)

O Projeto a que o depoimento anterior se refere era um documento que a entidade deveria apresentar à Secretaria como procedimento necessário ao ingresso no MOVA-SP. O Projeto deveria conter o histórico da entidade, sua proposta e seus objetivos ao entrar para o MOVA-SP. No trabalho de Pontual existe um depoimento que explica o papel que o Projeto tinha no contexto da parceria: “A exigência tinha como objetivo conhecer a entidade, saber qual era o seu trabalho, seus objetivos. Para nós [do governo], tratava-se de ter um pouco de chão sobre quem eram os nossos novos parceiros. Queríamos ver se eram pessoas comprometidas com educação, se queriam realmente levar à frente um trabalho, qual a importância e que princípios tinham sobre este trabalho(..)”(PONTUAL, 1995: 144/145).

No seu trabalho sobre o MOVA-SP, Pontual considera a exigência do Projeto e os mecanismos de prestação de contas como processos que estabeleceram

⁶² Retirado de uma fita de vídeo (1992) que registrou uma conversa entre Freire e Pontual.

“parâmetros públicos de transparência” àquele trabalho. O autor também conclui que a construção de parâmetros públicos de transparência implicou mudanças na concepção da autonomia por parte dos movimentos: “Foi também apreendido que numa relação de parceria e numa prática democrática de um modo mais geral, há a necessidade de estabelecer regras que retiram uma soberania total de cada parte, imprimindo portanto alguns limites à autonomia de cada um, que no entanto, pode e deve ser exercida no âmbito de competência de cada ator”(PONTUAL, 1995: 188).

O difícil caminho percorrido por este processo, que implicou perceber a autonomia como algo que está referida, ou que encontra um limite, naquilo que é o papel de cada um na parceria, teve como questão central justamente a noção do *controle*. Isto porque ele envolvia processos burocráticos, e a burocracia era percebida como um mecanismo utilizado pelo Estado para absorver os movimentos, controlá-los - no sentido autoritário que esta palavra sugere. Quando não controlá-los, impedir que suas demandas fossem atendidas pelo poder público.

Na medida, então, que a necessidade do controle foi se colocando como problema dentro do MOVA-SP, como registramos no item anterior, e a Secretaria cada vez mais se mostrava atenta para esta questão, descortinaram-se novos significados para a noção de burocracia, que ganhou outra dimensão. O próximo depoimento expressa como a burocracia foi sendo problematizada no interior do MOVA-SP de modo a ganhar novos contornos:

“O dinheiro era do povo. Isto [a prestação de contas] não era burocracia pura, tinha um sentido”(01)

A Secretaria procurou colocar a discussão de que os mecanismos de controle, e conseqüentemente, os procedimentos burocráticos que os acompanhavam, não representavam formas de cercear o movimento, mas de atender à necessidade de garantir transparência ao processo. Alguns depoimentos dos movimentos revelam a clara compreensão desta diferença:

“A prestação de contas prá gente foi tranqüila. As visitas [da Secretaria às salas de aulas] prá nós também eram muito tranqüilas. A gente achava bom que a Secretaria fosse [fazer as visitas]. Tinha gente que falava: ‘imagina, vocês estão desconfiando!’ A gente não. Nós achávamos que o Estado tinha um papel a

cumprir de ver com seus próprios olhos a coisa. Só porque eu disse [que as salas existiam] tem que acreditar? Isso para mim não é ser burocrático, antiético, antidemocrático. Eu acho que o papel tinha que ser cumprido.”(10)

“As visitas dos representantes da Secretaria eram aceitas como um controle necessário do trabalho.”(17)

“Eu acho que era necessário o controle para garantir a coerência com o projeto e para dar legitimidade [a ele].”(13)

No entanto, permaneceram ao longo da experiência do MOVA-SP, posturas bastante críticas à forma como a Secretaria exercia o controle:

“A prefeitura tinha desconfianças em relação ao trabalho dos movimentos. Por que existia aquela desconfiança? (...) Eu acho que teria que ter as visitas [da Secretaria às salas de aulas], mas elas eram feitas na base da desconfiança. (...) Fiscalizar sim, mas não burocratizar”(14)

Se podemos pensar o depoimento anterior como sendo um exemplo da dificuldade existente por parte de alguns movimentos em absorver a questão do controle que a Secretaria deveria exercer sobre os trabalhos, exatamente por não conseguir conceber uma nova relação com o Estado, também temos que considerar um outro elemento que somou para que parte dos movimentos não digerissem essa questão do controle: a dificuldade existente no MOVA em estabelecer mecanismos de controle que atendessem às especificidades daquele trabalho. Este ponto nos remete à discussão feita no item anterior e diz respeito ao fato de que as listas de presença e as visitas em salas de aulas, como mecanismos de controle e transparência do Projeto MOVA-SP, representavam formas alternativas de prestação de contas frente aos mecanismos tradicionais da burocracia pública. Porém, para muitos, não respondiam às necessidades dos movimentos. E, portanto, permaneceram, na visão de vários sujeitos, como instrumentos que permitiam o exercício autoritário do controle pela Secretaria.

Um outro elemento complicador deste processo, que já foi citado neste trabalho, era o fato de que quem estava no “mundo da burocracia pública” eram os membros da Secretaria, e isso os colocava numa posição diferenciada em relação ao

movimento popular, que não tinha as mesmas condições para poder compreender esse terreno, bem como as dificuldades que ele oferecia. Só que essa posição diferenciada foi lida, por alguns membros da Secretaria, como posição que determinava níveis desiguais na parceria, como comprovam os seguintes depoimentos:

“Havia concepções burocratizadas, internamente à Secretaria, sobre o que era o papel da Secretaria e o que era o papel do movimento”(01).

“Os movimentos desenvolveram uma visão de sectarização da Secretaria em alguns momentos. Eu não tiro a razão dos movimentos porque alguns companheiros da Secretaria contribuíram para isso. Eles tinham uma visão muito burocrática do processo (...). Tudo bem, a máquina emperra, mas se você não tem uma determinação política sobre a máquina, ela emperra mais do que emperraria. Algumas pessoas ficavam procurando ‘pelo em ovo’, ficavam procurando armadilhas. Assim: ‘isso aqui ainda não emperrou, mas vai emperrar’. Claro, você tem que se precaver para não ser pego de surpresa. Agora, barrar processos inteiros porque você acha, supõe que lá na frente algum advogado da prefeitura vai pegar no pé?!(...) A visão burocrática e autoritária de alguns membros da Secretaria foi indispondo o movimento. Estas posturas se manifestavam assim: ‘Isso aqui é da minha área, vocês são movimentos, nós é que resolvemos, nós é que sabemos como fazer’(03)

Baseados nesses depoimentos, podemos dizer que a máquina administrativa do Estado, tendo um grande poder de absorção, fez com que alguns membros da Secretaria passassem a levar em conta apenas a racionalidade que preside a burocracia pública para produzir decisões e fazer escolhas. Imersos nessa racionalidade, que fornecia critérios para se julgar o que é ou não legal, estas pessoas queriam impor esses mesmos critérios para o conjunto dos atores envolvidos, de maneira autoritária. Ou seja, não fazendo a discussão da importância desses critérios, mas advogando que, por representarem o governo, já sabiam de antemão que esses critérios não poderiam ser contestados. Obviamente, estas posturas só reforçaram a visão dos movimentos de que a burocracia serve apenas

como instrumento de poder autoritário, fazendo com que estes entrassem em conflito com ela muitas vezes sem compreendê-la direito.

É importante registrar, no entanto, que por parte de algumas SABs (Sociedade Amigos de Bairro) havia uma demanda para que a Secretaria exercesse um controle mais eficaz sobre os trabalhos da alfabetização. Nesse sentido, essas entidades reclamavam por não haver no MOVA-SP “regulamentos”, “documentos oficiais” que estabelecessem limites e regras para a permanência das entidades no Projeto:

“No MOVA não existia controle, cada um fazia o que queria (...). Era desorganizado, não havia regulamentos. A coisa era solta. Não havia acordo para se criar regulamentos porque os movimentos sempre achavam que deveria dar as cartas (...). A prefeitura até que tentava [criar regras mais formais], mas os movimentos estavam mais preocupados em fazer uma educação política⁶³. (...)O movimento teria que largar com essa história de autonomia e seguir a linha da prefeitura para o negócio sair”(16)

Podemos dizer que este depoimento sinaliza menos uma preocupação com a publicização e transparência das ações no interior do MOVA-SP e mais para uma necessidade de “legalizar”, tornar “oficial”, organizar o que parecia estar meio frouxo. Quando refere-se ao fato de que os movimentos “estavam mais interessados com a educação política”, está fazendo uma leitura do argumento que parte dos movimentos procuravam usar para se contrapor ao argumento quantitativo de número de alunos para a sala de aula ser considerada. Quando a sala não atingia o necessário estipulado, os movimentos enfatizavam que o que valia, o que deveria ser avaliado, era a qualidade do processo pedagógico, fazendo menção a construção de uma “educação libertadora.” Para os movimentos, a maneira mais comum de se contrapor às regras de controle, que eram concebidas por alguns como meramente burocráticas, era lembrar dos princípios que embasam aquela política. Assim,

⁶³ A noção de política, nessa leitura, é bastante vinculada à idéia de partido político. Assim, para esta pessoa, a educação que se fazia no MOVA-SP era uma educação política partidária e tinha uma conotação negativa neste sentido.

sempre aparecia a oposição: burocracia versus princípios políticos pedagógicos⁶⁴. Nessa oposição, como apontamos, havia entidades que, ao não se sentirem comprometidas com o projeto político pedagógico do MOVA, que para elas tinha um caráter apenas de luta partidária, ficavam ao lado da burocracia, pois esta última representava na sua visão a ordem.

Esta experiência de parceria, como podemos perceber, tanto colocou novos elementos para os diferentes atores trabalharem a noção da burocracia como também propiciou, para outros atores, a reafirmação de posturas anteriores.

Desta forma, para alguns, o controle da Secretaria, feito por procedimentos burocráticos, foi percebido como algo necessário para garantir a publicização das ações desenvolvidas. Neste caso, o controle da Secretaria sobre os trabalhos não foi visto como autoritário, mas como algo que garantia a própria legitimidade do MOVA-SP perante outros atores da sociedade. Porém, em função dos elementos já citados, houve também possibilidade para que outros atores não compreendessem quando a burocracia se faz necessária, reafirmando frente à ela conceitos e posturas anteriormente formulados. Aqui, a constituição da dimensão pública das ações foi obscurecida perante a necessidade de combater com a burocracia, pois ela não vinha revestida como possibilidade de publicização, mas como forma autoritária de relação entre Estado e movimentos.

Para os membros da Secretaria, que estavam na posição de governo, a percepção da dimensão pública intrínseca às ações que se referiam à parceria, se não estava plenamente desenvolvida, foi se colocando concretamente na medida em que eles tinham que responder mais diretamente ao conjunto das prescrições burocráticas que visam garantir a lisura com o trato dos assuntos públicos.

Nesse terreno, onde a participação institucional ia revelando novos e importantes aprendizados, mas também recolocando velhos inimigos nos mesmos lugares de sempre, podemos dizer que o saldo só não foi mais positivo nesse ponto da constituição, pelos atores, da dimensão pública dos seus atos no desenvolvimento daquela política, em função do que julgamos ter sido uma grave lacuna, tal como apontaram também alguns depoimentos. Estamos nos referindo a importância que teria naquele contexto um espaço mais amplo, onde os diferentes

⁶⁴ Discutimos o conteúdo deste projeto político pedagógico no capítulo 2 deste trabalho.

atores do MOVA-SP pudessem e tivessem, que apresentar para a cidade os resultados do seu trabalho e as suas demandas, de forma que, a dimensão pública das ações desenvolvidas fosse melhor compreendida pelos envolvidos:

“Participação popular tem que ser mais abrangente. O MOVA-SP foi a participação de alguns setores populares, que tinham vontade que as coisas acontecessem, mas não foi abrangente. Os movimentos não jogavam as questões para todas as pessoas que estavam envolvidas.”(10)

“A gente poderia ter crescido mais se tivéssemos colocado mais para fora. Você juntar o movimento em torno de um ideal, eu acho importante, mas não é só esse [o nosso objetivo]. Eu acho que você tem que trazer outras pessoas, que não estão envolvidas.”(06)

“O indicador mais forte que conta para a gente avaliar se os movimentos conseguiram ou não ser autônomos [no processo], é a legitimidade pública do Projeto. [Esta] Ficou muito circunscrita ao próprio MOVA-SP, não conseguiu com que outros atores abraçassem a defesa do Projeto.”(02)

A falta destes espaços fez com que os atores que faziam parte do MOVA-SP ficassem isolados dos outros interesses da cidade e até mesmo, dos interesses que percorriam as outras estruturas do governo. Uma arena maior, onde estivessem presentes outros interesses que não apenas os que se referiam propriamente ao desenvolvimento da política de alfabetização, não só colaboraria para que os movimentos exercitassem fazer o “diálogo” entre os seus interesses e os demais interesses ali manifestos, como também dotaria o Projeto de maior legitimidade na sociedade. Não tendo isso, o Projeto não conseguiu aparecer mais amplamente para a sociedade, publicizar as razões da sua existência e seus objetivos.

Em um documento do PT, que foi resultado de uma discussão feita entre alguns candidatos majoritários de municípios do estado de São Paulo nas eleições de 1988 - entre eles, a então candidata de São Paulo -, está contida a seguinte afirmação sobre os canais de participação no governo: “A participação popular não elimina os conflitos inerentes a nossa sociedade, ao contrário, nossa proposta de participação popular tem como ponto de partida o reconhecimento da existência destes conflitos. Na medida em que a sociedade se mobiliza e seus diversos setores

sociais se organizam, os conflitos tendem a se explicitar de forma mais clara - conflitos entre os diferentes espaços de poder: prefeitura x câmara, prefeitura x movimentos populares, câmara x movimentos populares.”⁶⁵

O documento quer dizer que a participação popular no governo do PT tem como um dos seus objetivos o de fazer com que os diferentes espaços de poder estabeleçam uma interlocução e explicitem os seus diferentes interesses. É justamente esse exercício que possibilita, no nosso entender, que os diferentes atores tenham a dimensão do conjunto dos interesses que perpassam o governo e a sociedade. E é através dessa percepção que estes diferentes atores podem construir uma visão do interesse público. Como mostramos, a falta de outros interlocutores, com interesses diferenciados, ofereceu dificuldades para que os atores do MOVA-SP constituíssem essa dimensão mais ampla do interesse público.

Esta é uma importante questão que se coloca quando analisamos as experiências setorializadas de participação popular. Elas raramente dialogam com o conjunto da sociedade, ficam restritas dentro do governo, e muitas vezes, no seu interior, não contam com um sistema de coordenação que faça o intercâmbio entre os diferentes canais existentes. Por isso mesmo, não têm oportunidades para expor suas potencialidades e de, talvez, superar suas deficiências.

4.3: Canais alternativos de participação: a institucionalidade e a cultura como alvo de mudanças

Quando estamos tratando de esferas públicas não-estatais - espaços de participação constituídos entre a sociedade e o Estado, onde há a proposta da partilha do poder e portanto a democratização da centralidade autoritária do Estado

⁶⁵ Documento sem título e sem data específica. Como informações de fonte podemos apenas citar a introdução do referido documento que assim diz: “Este documento resultou de discussões promovidas pelo Comitê Eleitoral e a Executiva Estadual reunindo os candidatos majoritários dos municípios de São Paulo, S Bernardo do Campo, Santo André, Diadema, Campinas, Santos e Piracicaba, com responsáveis pelas campanhas eleitorais nestes municípios e companheiros convidados da Comissão de Políticas Públicas, Secretaria de Movimentos Populares e Secretaria de Formação Política do Diretório Estadual, com a finalidade de aprofundar o nosso discurso eleitoral. Trata-se, portanto de um texto de subsídios sobre o tratamento da Participação Popular no Programa de Governo do PT e expressa uma posição de consenso entre os participantes”. Este documento foi encontrado nos arquivos do CEDESP - Centro de Estudos e Documentação da Cidade de São Paulo.

para escolher prioridades e formular políticas - temos que atentar para o fato de que são espaços onde os sujeitos envolvidos (Estado e atores da sociedade) têm que fazer um esforço para transcender a racionalidade do espaço a que estão individualmente inseridos e construir, coletivamente, uma nova racionalidade.

Ana Paula Paes de Paula desenvolve essas idéias na sua dissertação de mestrado. Para ela, os canais participativos trazem como possibilidade uma “reinvenção institucional” na medida em que neles está inscrita uma “nova racionalidade” (PAULA, 1998). Nova porque esses canais podem expressar a síntese da lógica presente nas relações da sociedade (que é permeada por laços de solidariedade) e da lógica própria do Estado (que é baseada em critérios racionais-competitivos).

Os espaços públicos onde estão presentes o Estado e a sociedade **não são nem estatais, nem são apenas submetidos à lógica do espaço societário dos movimentos**. Esses espaços devem produzir regras coletivas de convivência que ao mesmo tempo **tensionem a dimensão autoritária da burocracia estatal, produzindo novos códigos jurídicos que atendam aos princípios da partilha do poder e respondam pela garantia da publicização das ações que deles resultam**.

Percebemos com a nossa pesquisa sobre o MOVA, através da análise do processo de prestação de contas e da construção de critérios públicos de transparência, como esse é um caminho que oferece dificuldades. Isso porque ele implica rupturas por parte do Estado e por parte da sociedade.

Por parte do Estado, o que se pretende é que haja um “ingresso da cidadania na sua racionalidade” (GENRO, 1995). Isso quer dizer que a racionalidade na qual o Estado está inserido produz barreiras que o separam da sociedade. Racionalidade esta que, como vimos na introdução deste capítulo, visando fornecer garantias de que a sociedade seja protegida de desmandos, acaba por distanciá-la do Estado, dificultando a partilha do poder entre ambos.

No Brasil, essa mesma racionalidade, que responde pela construção de barreiras entre o Estado e a sociedade, possibilitou, historicamente, a sobreposição de determinados interesses privados ao interesse público. Portanto, se faz necessário levar em conta que a racionalidade administrativa burocrática do Estado não se

encontra à margem do conjunto de representações característico da cultura de uma determinada sociedade. Essa racionalidade é, sim, atravessada por esta cultura, que, na nossa sociedade, legitima a apropriação do público pelo privado, e se manifesta na forma autoritária como determinadas demandas são marginalizadas ou hierarquizadas no interior do Estado, no interior dos espaços decisórios. Um cultura que não trata os diversos e contraditórios interesses presentes no tecido social com o mesmo grau de legitimidade. É em função disso que a racionalidade que preside o funcionamento do Estado brasileiro veio ganhando muitos sobrenomes qualitativos ao longo da história, com significados semelhantes: fisiológica, clientelista, paternalista, etc...

É preciso, portanto, repensar o Estado em duas dimensões que se apresentam intrinsecamente relacionadas entre si. Na dimensão institucional, é preciso construir um ordenamento que atenda às demandas da sociedade por participação. Por sua vez, isso exige também a construção de uma cultura democrática que ofereça novos elementos para o conceito da cidadania e do Estado. Não é possível determinar o que deve vir primeiro. Nos parece que a realidade concreta - dada pelas diferentes experiências de participação que vêm se desenvolvendo no Brasil recentemente - e a discussão teórica que apontamos nesse trabalho estão mostrando que essas duas dimensões interagem e uma vem impulsionando o desenvolvimento da outra.

Como dissemos, a construção dessa nova racionalidade também depende de mudanças no campo da sociedade. Não se trata, portanto, de pensar que há uma sociedade “pronta”, ou mesmo de setores sociais completamente preparados para o exercício de uma cidadania que quer ir além do voto e participar de forma mais cotidiana nos processos de decisão que se referem ao interesse público. A nossa pesquisa sobre o MOVA-SP mostrou que os movimentos populares foram tensionados no sentido de construir a dimensão pública para as suas ações. E até mesmo, no sentido de não reproduzirem formas clientelistas de relação com o Estado. A nossa análise de como os atores conviveram com a burocracia pública no MOVA fornece elementos para pensarmos que os canais de participação nos quais estão presentes os movimentos, não representam espaços isolados, imunes às formas tradicionais de relações autoritárias ou clientelistas entre o Estado e a sociedade.

Se a construção institucional brasileira não concede importância ao aspecto da visibilidade das relações entre o Estado e os segmentos sociais que sempre tiveram acesso privilegiado a ele (AVRITZER, 1996), os canais de participação não alteram mecanicamente nem esse ordenamento institucional nem a cultura que o alimenta e que ele próprio reforça. Esse canais, e incluímos o MOVA como exemplo, **exercitam formas de publicização das ações e das relações estabelecidas no interior do Estado.** E se não o fazem, deixam de representar a radicalização da democracia e passam a ser uma forma privatizada da representação social.

Estes espaços de que falamos ainda não estão consolidados nem institucionalmente e nem enquanto princípio de uma cultura democrática. Esse fato dificulta a *construção de uma nova racionalidade institucional que, sendo permeada por uma cultura democrática onde o interesse público se constitui como baliza para os conflitos que se manifestam, consiga dar conta da construção de mecanismos de transparência que não sejam nem burocratizados, nem deficientes.* Dificulta a construção dessa racionalidade institucional porque imprime um caráter fragmentário às estas experiências. Elas ficam, na maior parte das vezes, isoladas da estrutura institucional de representação política e têm dificuldades para estabelecer relações com esta estrutura. Ainda não foi encontrado um estatuto para tais relações. Desafio que não foi enfrentado sistematicamente, e isso pode ser considerado como um elemento importante que determina o fato de que as experiências participativas, não sendo “amarradas” à estrutura institucional, ficam dependentes do projeto político de quem ocupa o governo momentaneamente.

O MOVA-SP não foi apenas um exemplo da falta de relação entre os canais de participação com a Câmara Municipal, como também foi visto, muitas vezes, como um Projeto “clandestino” no interior da própria Secretaria Municipal de Educação⁶⁶:

“O MOVA não era priorizado nas discussões gerais da Secretaria. As escolas da rede ocupavam toda a pauta (...). Nós não fizemos uma atividade de

⁶⁶ Pontual registra isso no seu trabalho, ao constatar que tanto a equipe da Secretaria que representava o MOVA-SP ficava, muitas vezes, isolada do conjunto da própria Secretaria, como também, esse conjunto não priorizava o MOVA-SP nas suas discussões (PONTUAL, 1995).

apresentação do MOVA ao legislativo (...). Eu nunca fui chamado para uma reunião do Fórum [MOVA]”(05)

“A gente [a equipe da Secretaria que era responsável para acompanhar o MOVA] tinha uma autonomia que nos alijava do projeto global da Secretaria. Essa autonomia e independência prejudicava porque impedia esse compartilhamento. O MOVA parecia que corria à parte do projeto (...)”(04)

Podemos perceber que esse problema da falta de relação entre o MOVA e outros espaços de representação, ou outros espaços de poder dentro da Secretaria, não decorreu de uma atitude unilateral. Tanto os participantes do MOVA-SP, como os outros membros da Secretaria que não eram diretamente responsáveis pelo Projeto, não atentaram para essa questão ou simplesmente não deram a ela importância devida, ou ainda, quem a reconheceu não pôde alterar o curso do processo. Como já mencionado, essa falta de relações prejudicou a construção da legitimidade do Projeto na sociedade e no interior de outras estruturas do governo, e também agiu como obstáculo para que os participantes constituíssem a dimensão pública das suas ações no desenvolvimento daquela política. O que queremos ressaltar aqui é que essa falta de relações também indica o quanto as propostas de partilha do poder entre o Estado e a sociedade expressam propostas que ainda não se incorporaram na estrutura política, elas ainda se apresentam como novidade.

CONCLUSÃO

O tema principal que percorre todo este trabalho é o tema da participação popular na gestão pública para formular e implementar políticas. Nesta parte que encerra o nosso trabalho gostaríamos de resgatar os aspectos que nos pareceram relevantes no processo de desenvolvimento do MOVA-SP, algumas conclusões a que chegamos e elementos importantes que podem sinalizar desafios na abordagem do tema da participação.

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à nova relação com a institucionalidade política evidenciada pela teia movimentista que emergiu nas lutas sociais das décadas de 70 e 80. Essa nova relação caracterizou-se por rejeitar o controle do Estado e dos partidos na suas formas de expressão e organização políticas, negando ainda a mediação do “favor” na discussão das suas demandas junto ao poder público. Como contraponto à subordinação e à mediação do “favor”, colocou-se com grande força, na prática e nos discursos destes atores, a noção de **direito**, que forneceu subsídios para a construção de uma **nova cidadania**. Nova na medida em que ela expressava a reivindicação, manifestada nas diversas práticas daqueles sujeitos, de participar mais ativamente das decisões que dizem respeito ao interesse público, questionando a centralidade colocada no Estado para traçar os rumos do desenvolvimento. Nesta mesma direção, questionou-se fortemente a forma como os interesses privados sobrepunham-se ao interesse público no interior do Estado, pontuando a necessidade de resgatar a sua função pública. Essa nova cidadania trazia também uma outra dimensão importante, pois ela passava a se constituir como referência para o campo das relações sociais, onde o aspecto iluminado e questionado foi o autoritarismo que permeia essas relações. Estes novos ingredientes forneceram elementos para que a cultura fosse problematizada como dimensão fundamental no processo de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Atuando conjuntamente nas lutas sociais, os atores dessa teia movimentista construíram um campo comum de referência política, onde esses significados de democracia, cidadania e direitos puderam ser compartilhados. Porém, essa partilha de significados não eliminava as diferenças entre esses atores que, além de

pertencerem a espaços diversificados de militância política - setores da igreja, esquerda organizada, movimentos populares, assessorias, intelectuais, etc - também tinham trajetórias, ênfases de lutas e referências políticas diferenciadas.

Estes elementos, contidos na prática e no discurso da teia movimentista, nos possibilitaram identificar alguns princípios fundamentais contidos na noção de participação popular. Dentre esses princípios estão a democratização do Estado, a construção de uma cidadania ativa e o fortalecimento dos movimentos sociais. Estes princípios, na concepção destes atores, estão inseridos num processo de mudança social. Princípios que se constituíram como hegemônicos dentro do MOVA-SP, já que os atores que dele participavam, na sua maioria, estavam inseridos na teia.

A existência deste campo comum de referência possibilitou com que os conflitos que se manifestavam no MOVA-SP encontrassem parâmetros de mediação. Parâmetros que balizam as diferentes perspectivas em relação à forma como a participação popular deveria se concretizar. Estas diferenças, e os consequentes conflitos que elas geravam, foram potencializadas frente às dificuldades e desafios colocados pelo processo de construção da partilha do poder entre Estado e sociedade.

A nova relação com o Estado, dada pela parceria, desvendou dificuldades e desafios no desenvolvimento de uma política onde os movimentos e a Secretaria, apesar de terem papéis e posições diferenciadas, precisavam partilhar responsabilidades. Na medida em que se dava esse processo de partilha, os próprios papéis e os significados das posições que eles tinham no contexto da parceria foram redefinidos.

Um dos elementos importantes presente neste processo de redefinição foi o fato de que o Estado teve que ser olhado de uma maneira nova por parte daqueles sujeitos. Naquele momento, ao contrário de como sempre se apresentou para muitos deles, o Estado não poderia se constituir meramente como receptor de demandas, nem poderia ser concebido, sintética e simplesmente, como uma esfera de poder a ser combatida devido sua natureza autoritária. Por parte dos movimentos colocou-se o desafio de perceber o Estado como parceiro. Por parte das pessoas que ocupavam a Secretaria colocou-se o desafio de exercitar a posição de ser governo e representar o Estado. A dificuldade aqui é que estas pessoas estavam ocupando o espaço que sempre tinha sido ocupado pelas forças políticas que reproduziam o

autoritarismo no interior do Estado, reafirmando seu caráter excludente, e o desafio consistia em que elas não se deixassem ser absorvidas por essa lógica - que atravessa o funcionamento desse Estado. Desafios que também evidenciaram as dificuldades e possibilidades colocadas para que um partido possa, a partir do momento em que é governo, concretizar um projeto de democratização dos espaços decisórios no interior do Estado, como é o caso da proposta do PT.

Como pudemos demonstrar nessa pesquisa, todos estes desafios tiveram diferentes respostas no interior do Projeto MOVA-SP. Diferenças que conformaram um terreno conflituoso onde os atores disputavam os rumos da parceria.

A parceria entre Estado e movimentos, portanto, ao colocar em xeque posições anteriormente formuladas e descortinar novas possibilidades de atuação, abriu uma nova gama de significados que passaram a ser constitutivos da relação entre Secretaria e movimentos.

Neste processo, novas possibilidades também foram desvendadas para o papel dos movimentos na parceria. Estes, portanto, também foram tensionados a lançar novos olhares sobre sua própria atuação. Duas questões merecem destaque nesta direção. A primeira diz respeito ao fato de que, para ser um sujeito autônomo e ativo na relação com a Secretaria, progressivamente colocava-se a necessidade de que os movimentos fossem capazes de transformar os elementos contidos na sua prática em elementos elaborados e sistematizados que pudessem ser apresentados como propostas concretas. A autonomia, portanto, se está dada enquanto princípio, precisa ser cotidianamente conquistada na relação com o Estado e isto implica assumir um papel propositivo. Caso contrário, os movimentos permanecem passivos e meramente executores de propostas já definidas previamente, pois o Estado tem quadros com níveis técnicos qualificados e designados para tal tarefa. Este é um exercício que oferece dificuldades pois demanda energias que podem trazer prejuízos para a atuação dos movimentos nos espaços societários onde estão inseridos. Isso pode gerar, inclusive, o risco dos movimentos se descolarem dos seus espaços societários e ficarem totalmente absorvidos na relação com o Estado.

A segunda questão que queremos destacar é que os movimentos tiveram que construir a noção da dimensão pública que as suas ações carregavam naquela experiência, já que elas estavam referidas ao desenvolvimento de uma política pública. Este processo colocou a percepção da importância da prestação de contas e

do controle público das ações ali desenvolvidas e iluminou também a necessidade da criação de parâmetros de qualidade e avaliação para aquela política de alfabetização. Essa percepção, por sua vez, fez com que a burocracia pública, que era carregada de referências negativas para aqueles sujeitos, pudesse também ganhar significados positivos na medida em que visava assegurar transparência e a possibilidade de controle público às ações que eram desenvolvidas no interior do MOVA-SP.

A partir desta questão levantada pela necessária garantia da transparência, pudemos perceber que os canais alternativos de participação exigem a criação de regras próprias que assegurem critérios de publicização para as ações que se desenvolvem no seu interior de modo a permitir com que a sociedade, tendo acesso a eles, possa julgá-los. Isto porque os critérios formais e burocráticos que servem como parâmetros de controle e avaliação de uma política pública implementada a partir do Estado podem não se ajustar àquelas políticas que são desenvolvidas em parceria com a sociedade. As estruturas já montadas pelo poder público no sentido de viabilizar o acompanhamento e controle das políticas tradicionais podem não conseguir responder às necessidades colocadas pelas políticas participativas

Ainda nesta questão da burocracia da máquina administrativa, mostramos que as prescrições burocráticas que presidem o funcionamento do Estado oferecem dificuldades aos processos participativos e que, portanto, a abertura de canais alternativos de participação deve estar inserida num arco maior de intervenção na estrutura institucional do Estado. Através dessa pesquisa sobre o MOVA-SP, vimos ainda como estes canais podem estar desvinculados da estrutura de representação política, fragmentados e isolados no contexto de uma administração pública. Este fato fragiliza estas experiências e impõe a necessidade de enfrentar a estrutura política institucional do Estado como alvo de mudanças. Mudanças que sinalizem a construção de uma nova institucionalidade política e que, como dissemos, está intrinsecamente relacionada com a construção de uma nova cultura que forneça significados democráticos à concepção de Estado, sociedade e da relação entre ambos.

O MOVA-SP exercitou a construção destas novas concepções. Assim, apresentou deficiências e sinalizou possibilidades. Então, poderemos nos perguntar, neste momento, qual foi o seu saldo. Nesta direção, é preciso analisar duas dimensões, uma que se refere aos resultados concretos e outra que se refere aos

significados que esta experiência deixou e que estão servindo de inspiração para que novas experiências se desenvolvam.

Em relação aos resultados concretos, se olharmos para a estrutura política da Secretaria Municipal de Educação, tal como ela se apresenta hoje, vamos perceber que neste campo, o Fórum MOVA-SP - espaço onde a partilha do poder entre Secretaria e movimentos era concretizada - não deixou resquícios. Quando a gestão do PT acabou, esse espaço de interlocução foi esvaziado de poder, e deixou de existir completamente na medida em que os laços jurídicos entre a Secretaria e as entidades foram sendo extinguidos. Institucionalmente, portanto, podemos concluir, como sugerimos no capítulo anterior, que os novos canais de participação podem provocar alterações apenas momentâneas na estrutura do Estado. Ainda não conseguiram se consolidar institucionalmente e quase sempre ficam dependentes do projeto de quem ocupa o governo num determinado período.

No capítulo anterior já destacamos o fato de que o princípio da partilha do poder entre Estado e Sociedade ainda não se constituiu como princípio hegemônico na sociedade. Isso faz com que estas experiências não tenham força suficiente para demandar a construção uma estrutura institucional que seja adequada aos princípios da participação direta e que garanta sua continuidade e consolidação. Estas experiências não conseguem provocar mudanças na estrutura institucional de modo a possibilitar a sua continuidade.

Talvez possamos sugerir mais um elemento que nos ajude a pensar porque elas, na maioria das vezes, ficam restritas ao projeto de quem ocupa o governo momentaneamente. Recentemente, participamos de um seminário que juntou setores de três administrações do PT - Santo André, Mauá, e Ribeirão Pires - exatamente para viabilizar uma reflexão conjunta sobre as experiências de participação existentes nestes municípios. Duas questões se apresentaram como centrais nas diversas falas: a preocupação com a construção de uma cultura democrática e as possibilidades que estas experiências colocam para que a sociedade possa se organizar e criar seus próprios espaços de interlocução. A questão das mudanças institucionais provocadas por estas experiências não teve ênfase.

Tendo como exemplo este fato e o próprio exemplo que o MOVA-SP nos forneceu, é possível dizer que a mudança no arranjo institucional do Estado ainda não foi iluminada suficientemente como questão importante. É preciso, portanto,

passar a conceber a estrutura política institucional e a cultura vigente na sociedade como objetos de um mesmo processo de mudanças. Se é possível dizer que o desenvolvimento e fortalecimento de uma cultura democrática pode viabilizar o consenso em torno da mudança institucional, também é preciso entender que estas experiências podem fornecer subsídios para a construção dessa cultura, e por isso mesmo, deve ser feito um esforço para que elas se consolidem numa nova institucionalidade.

Se a aposta tem sido no campo da organização da sociedade, podemos nos perguntar que saldo o MOVA-SP deixou neste sentido. No campo da organização dos movimentos, a formação do IACEP - Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação Popular - logo após o fim da gestão petista, consistiu num saldo político positivo, que refletiu a capacidade de aglutinação dos movimentos num momento em que não podiam mais contar com a Secretaria. Esta entidade continuou sendo um espaço de interlocução própria dos movimentos com o objetivo de respaldar os trabalhos de alfabetização, procurando novas parcerias. É bem verdade que, hoje, essa entidade deixou de existir, o que não quer dizer que vários movimentos, em diversas localidades da cidade de São Paulo, deixaram de se articular, buscando potencializar seus trabalhos na área da alfabetização. Estes movimentos que ainda persistiram desenvolvendo a alfabetização são hoje mais maduros, tanto em relação à qualidade pedagógica como em relação à capacidade de se movimentar no terreno institucional. Isso tudo é fruto do MOVA-SP.

Em relação aos significados deixados pelo MOVA-SP, podemos dizer que ele representou uma prova concreta da viabilidade deste tipo de experiência que conta com a participação popular. Mostrou que, se essa proposta é difícil, também é viável. E é viável não só pelo que conseguiu representar em termos de competência para atingir um grande número de pessoas que tiveram a oportunidade de aprender com outras a ler e a escrever, mas também pelo que representou em termos da construção de novas relações entre o Estado e a sociedade. Neste sentido, há um depoimento que sintetiza com expressividade o que o MOVA-SP representou:

“Em 1988 a gente achava que era necessário. Hoje a gente sabe que é necessário e possível. Você pode mostrar com dados, números: ‘olha, dá para fazer’.”(05)

Assim, muitas experiências estão sendo construídas com base no que foi o MOVA-SP. Algumas delas, que tivemos a oportunidade de conhecer melhor, buscam integrar uma gama maior de interlocutores, como é o caso do MOVA Regional, que teve seu processo de criação no decorrer de 1997. Essa experiência está juntando as prefeituras de Diadema, Santo André, São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra - nem todas governadas pelo PT - para que, juntas com outros segmentos da sociedade (sindicatos, empresários, igrejas, movimentos populares) possam construir um programa de educação que enfrente a questão do analfabetismo. A discussão do MOVA Regional passa, inclusive, por um fórum maior, a Câmara Regional do ABC - espaço que conta com representantes dos governos e assembleias locais, governo e assembleia estadual, entidades sindicais e comunitárias, que procuram definir um projeto de desenvolvimento para a região. Com este formato, o projeto de educação em questão não fica isolado da sociedade como um todo, mas se coloca como ponto de pauta dentro de um programa maior de desenvolvimento e de construção da cidadania.

Há também o MOVA-POA, que é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Porto Alegre, em funcionamento desde abril de 1997. Através das palavras do prefeito da cidade, Raul Pont, podemos perceber com que objetivo esse projeto está sendo construído: "Oportunizar a todos o domínio da leitura e da escrita é parte do resgate da cidadania e da emancipação dos indivíduos, é um direito social com o qual estamos comprometidos (...). O Movimento de Alfabetização está dando início a uma ação que envolve toda a comunidade. Com a participação popular, estamos construindo uma cidade cada vez mais justa, solidária, onde os cidadãos constroem o seu próprio futuro" (CADERNOS MOVA PORTO ALEGRE, 1997)

Nestas experiências duas questões estão presentes, representando o saldo que o MOVA-SP deixou. Primeiro, a afirmação da alfabetização de jovens e adultos, que não tiveram acesso ao ensino regular, como um direito. Não dispensando a ela um tratamento de política compensatória, mas a inserindo como item fundamental de um projeto democrático de sociedade. O MOVA-SP contribuiu, portanto, para dar à alfabetização de jovens e adultos a legitimidade de ser considerada como **um direito**.

A outra questão presente nestas experiências, e que se constitui como saldo da experiência de São Paulo, é o fato de que todas elas consideram fundamental a participação da sociedade no enfrentamento do problema do analfabetismo. Nelas também se coloca, portanto, a proposta de repensar o papel do Estado como único ator capaz de dar respostas aos problemas sociais. O que não significa, evidentemente, retirar a responsabilidade que o Estado tem em relação ao enfrentamento desses problemas, visando legitimar assim a transferência dessa responsabilidade à sociedade. O que estas experiências estão sinalizando é que o Estado pode intervir nestes problemas de forma a alcançar melhores resultados se abrindo à participação, possibilitando que a sociedade possa mostrar no que pode contribuir. Repartindo responsabilidades, não abrindo mão delas.

Experiências como estas constituem-se como laboratórios, onde se exercitam novas formas de manifestação da cidadania. Esta que, embora tão longe da realidade de muitos e muitos brasileiros, tem a possibilidade de ser enriquecida a partir deste processo complexo, conflituoso mas possível, que é a participação popular.

É difícil prever o futuro dessas experiências. Se elas continuam a se apresentar de forma fragmentada e isolada, ou se caminham para representar um projeto hegemônico. O que podemos, isto sim, afirmar, é que elas estão nos fornecendo elementos para pensar que as relações entre o Estado e a sociedade não precisam ser como sempre foram. Como disse Vera da Silva Telles, elas estão descortinando novos horizontes para nossas imaginações, e isso não é pouco: "(...) por maiores que sejam suas ambivalências e contradições, essas experiências permitem - e isso não é pouco - o pensamento e a imaginação políticas, pelos horizontes que descortinam para a invenção histórica."(TELLES, 1994b: 100).

BIBLIOGRAFIA:

ALVAREZ, S E e DAGNINO, E (1995): "Para além da 'democracia realmente existente': movimentos sociais, a nova cidadania e a configuração de espaços públicos alternativos", *XIX Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambú, MG.

ANDRADE, Ilza Araújo L (1996): *Políticas e Poder - O discurso da participação*, SP, AD HOMINEM.

AZEVEDO, Sérgio e AVRITZER, L (1994): "A Política do Orçamento Participativo: a nova forma de relacionamento entre Estado e Sociedade Civil", *ANPOCS*, Caxambú, MG.

AVRITZER, Leonardo (1996) "O novo associativismo latino-americano e suas formas de publicização: propostas para um desenho institucional", UFMG, mimeog, texto apresentado ao *XXI Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia*, SP, USP.

BAIERLE, Sérgio Gregório (1996): "A explosão da experiência: emergência de um novo princípio ético-político nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre", Porto Alegre, mimeo. Publicado em inglês em ALVAREZ, Sônia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo (orgs) (1998): *Cultures of Politics - Politics of Cultures - Re-visioning Latin American Social Movements*, United States of American, Westview Press, Division of Harper Collins Publishers.

_____(1992): *Um novo princípio ético-político: prática e sujeito nos movimentos populares urbanos em Porto Alegre nos anos 80*, Dissertação de Mestrado, IFCH-UNICAMP.

BAVA, Silvio Caccia (1995): "Dilemas da Gestão Municipal Democrática" in VALLADARES, Licia e COELHO, Magda Prates (orgs): *Governabilidade e Pobreza no Brasil*, RJ, Civilização Brasileira.

_____(1994): "Democracia e poder local", *Pólis*, SP, n. 14.

BENEVIDES, Maria Vitória (1994): "Democracia e Cidadania", *Pólis*, SP, n. 14.

BITTAR, Jorge (org) (1992): "O Modo Petista de Governar", *Revista Teoria e Debate*, SP, Caderno Especial.

BOSCHI, Renato Raul (1987): *A arte da associação: política de base no Brasil*, SP, Vértice.

____org (1983): *Movimentos Coletivos no Brasil Urbano*, RJ Zahar.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1987): *A questão política da educação popular*, SP, Brasiliense.

- CADERNOS DO MOVA-POA (1997), no. 3: *Totalidade de Conhecimento: Da alfabetização cidadã à psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.
- CARDOSO, Ruth C L (1988): “Isso é política?” in *Novos Estudos* CEBRAP, SP, n. 20, mar/88.
- _____ (1984): “Movimentos sociais urbanos: balanço crítico” in SORJ, B e ALMEIDA, M H T (orgs): *Sociedade e Política no Brasil pós 64*, SP Brasiliense.
- CARVALHO, Inaiá Maria M e TEIXEIRA, E C (1996): “Descentralização e Participação na gestão local: alguns problemas e desafios” in *Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações municipais*, SP, n. 2.
- CARVALHO, Maria do Carmo Alves de Albuquerque (1997): “EPPUR SI MUOVE...” *Os Movimentos Sociais e a Construção da Democracia no Brasil*, Dissertação de mestrado, IFCH-UNICAMP.
- COHN, Amélia (1994): “Descentralização, Saúde e Cidadania”, in *Lua Nova*, SP, n. 32.
- COSTA, Sérgio (1994): “Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil, Uma Abordagem Tentativa”, *Novos Estudos* CEBRAP, SP, n.38.
- COUTO, Cláudio Gonçalves (1995): *O desafio de ser governo: o PT na prefeitura de São Paulo (1989-1992)*, RJ, Paz e Terra.
- DAGNINO, Evelina (1994): “Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania” in DAGNINO, E (org): *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*, SP, Brasiliense.
- DANIEL, Celso (1996): “A criação de canais institucionais e as diversas experiências de participação popular na gestão têm correspondido a um maior controle social dos governos locais?” in *Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Municipais*, SP, n. 2.
- _____ (1994): “Gestão Local e Participação da Sociedade”, *Pólis*, SP, n. 14.
- DINIZ, Eli (1997): *Crise, Reforma do Estado e Governabilidade*, RJ, Editora Fundação Getúlio Vargas.
- DINIZ, Eli, BOSCHI, Renato e LESSA, Renato (1989): *Modernização e Consolidação democrática no Brasil: dilemas da Nova República*, SP, Vértice.
- DOIMO, Ana Maria (1995): *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós 70*, RJ, Relume-Dumará.

- DRAIBE, Sônia Miriam (1988): "O Welfare States no Brasil: características e perspectivas", *Cadernos de Pesquisas*, SP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, n. 8, UNICAMP.
- DURHAM, Eunice (1984): "Movimentos Sociais: A construção da cidadania" in *Novos Estudos* CEBRAP, SP, n. 10.
- EVERS, Tilman (1984): "Identidade: A face oculta dos novos movimentos sociais" in *Novos Estudos* CEBRAP, SP, v.2, n. 4.
- FERREIRA, Ana Luiza S Souto (1991): "Lages, um jeito de governar", *Pólis*, SP, no.5.
- FIORI, José Luís (1995): "Para uma economia política do Estado Brasileiro" in *Em Busca do Dissenso Perdido*, RJ, Insight Editorial.
- FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR (1991): *Participação Popular: Um Sonho Possível*, SP, Fórum Nacional de Part. Popular, INAPP e Instituto Cajamar.
- FREY, Klaus (1996): "Crise do Estado e estilos de gestão municipal", *Lua Nova*, SP, n. 37.
- GADOTTI, M (1990): "O MOVA-SP: Estados e Movimentos Populares", in GADOTTI, M e ROMÃO, José E. (orgs): *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas*, SP, Instituto Paulo Freire, Cortez.
- GENRO, Tarso (1996a): "A Síndrome FHC da intelectualidade. 'Realismo' do discurso presidencial despreza as desigualdades da realidade", *Folha de São Paulo*, SP, 20/10/96.
- _____ (1996b): "O novo espaço público. 21 Teses para a criação de uma política democrática e socialista", *Folha de São Paulo*, SP, 09/06/96.
- _____ (1995): "Esfera Pública e iniciativa popular" in *A Utopia Possível*, 2a. edição, Porto Alegre, Arte e ofício.
- _____ (1994): "Reforma do Estado e Democratização do Poder Local", in BOAS, R V e TELLES, V S (orgs): *Poder Local, Participação Popular e Construção da Cidadania*, SP, Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Municipais.
- GHON, Maria da Glória (1995): *História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros*, SP, Edições Loyola.
- GRACIANI, Maria Stela Santos (1992): "MOVA-SP: Uma experiência tentando esculpir a utopia", in *Travessia: A Revista do Migrante*, SP, ano V, n. 12, Jan/Abr.

- GRAHAM, L S (1995): "Democratization and the Grassroots in Brazil: Using States and Local Policy Arenas To Bypass System Constraints", Texas, mimeo.
- GUIMARÃES, Roberto P (1990): "O Leviatã encurralado: continuidade e mudança no papel do Estado na América Latina", *Planejamento e Políticas Públicas*, SP, IPEA n. 4.
- IBASE, INSTITUTO PÓLIS E INSTITUTO CAJAMAR (1996): "A criação de canais institucionais e as diversas experiências de participação popular na gestão têm correspondido a um maior controle social do governo local?" in *Fórum Nacional de participação popular*, SP, n 2.
- JACOBI, Pedro (1989): *Movimentos Sociais e Políticas Públicas: demandas por saneamento básico e saúde - São Paulo, 1974-84*, SP, Cortez.
- JOIA, Orlando (1993): "Movimentos Populares e Prefeitura - Parceria e conflito na alfabetização de Adultos" in *Tempo e Presença*, SP, n. 272, CEDI.
- OLIVEIRA, Francisco (1997): "Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal", texto apresentado como base para a Conferência do autor no dia 24/04/97, no Seminário Internacional "A construção Democrática em Questão", organizado pelo NEDIC, SP, USP.
- OTTMANN, Götz (1995): "Movimentos Sociais Urbanos e Democracia no Brasil: uma abordagem cognitiva" in *Novos Estudos* CEBRAP, SP, n 41, mar/95.
- PAOLI, M C e TELLES, V S(1996): "Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo, UNICAMP, mimeog. Publicado em inglês em ALVAREZ, Sônia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo (orgs) (1998): *Cultures of Politics - Politics of Cultures - Re-visioning Latin American Social Movements*, United States of American, Westview Press, Division of Harper Collins Publishers.
- PAOLI, Maria Célia (1995): "Movimentos Sociais no Brasil: em busca de um estatuto político" in HELLMANN, Micaela(org): *Movimentos Sociais e Democracia no Brasil: Sem a gente não tem jeito*, SP, Marco Zero.
- PAULA, Ana Paula Paes de (1998): *Reiventando a democracia: ONGs e movimentos sociais na construção de uma nova gestão pública*, Dissertação de Mestrado, EAESP/FGV.
- PEREZ, José Roberto Rus (1996): "Avaliação de Processo de Implementação: Algumas questões metodológicas", UNICAMP, mimeo.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho (1995): *Desafios Pedagógicos na Construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Erundina: A experiência do MOVA-SP*, Dissertação de Mestrado, Departamento de História da Educação, PUC-SP.
- SADER, Eder (1988): *Quando novos personagens entraram em cena*, RJ, Zahar.

- SALLES, Tereza (1994): "Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, SP, ano 9, n. 25.
- SALLUM JR, Brasílio (1996): *Labirintos: Dos Gerais à Nova República*, SP, HUCITEC.
- SÁNCHEZ, Félix Ruiz (1997): *O Desafio da Participação Popular - Trajetória da proposta de participação popular na gestão petista da prefeitura de São Paulo*, Dissertação de Mestrado, PUC-SP
- SANTOS, SANTOS e BASSI (1996): "Programa MOVA-SP: parceria entre Estado e Movimento Popular" in GADOTTI, M (org): *Educação de Jovens e Adultos - a experiência do MOVA-SP*, SP, Instituto Paulo Freire, MEC.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1994): "Subjectividade, Cidadania e Emancipação", in *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós modernidade*, Porto, Edições Afrontamento.
- SHERER-WARREN, Ilse (1987) "Uma revolução no cotidiano?" in SHERER-WARREN, I e KRISCHKE, P(1987): *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina*, SP, Brasiliense.
- SILVA, Luis Machado da e RIBEIRO, Ana Clara T (1985): "Paradigma e Movimento Social: Por onde andam nossas idéias?" in *Ciência Sociais Hoje*, SP, n. 2 1985.
- SIMÕES, Júlio Assis (1992): *O dilema da Participação Popular*, SP, ANPOCS, Marco Zero.
- SOARES, José Arlindo (1996): "Legitimidade Política e Reconhecimentos Sociais nas gestões municipais inovadoras" in *Fórum Nacional de Participação Popular*, SP, n. 2.
- SOUZA, Luiza Erundina (1996): "Desenvolvimento social e a participação da sociedade local na gestão pública municipal" in BOAS, Renata Villas (Org) *Para que participação popular nos governos locais?*, SP, *Fórum Nacional de Participação Popular nas administrações municipais*, n.2.
- SPITZCOVSKY, Celso e TURA, Marco Antonio R (1992): "Ordenamento Jurídico: Inimigo declarado ou aliado incompreendido?" in *POLIS*, SP, Edição Especial.
- STROMQUIST, Nelly (1992): *Mulher e Marginalização Social: Alfabetização de Adultos em São Paulo*, SP, CEDI.
- TATAGIBA, Luciana (1998): *Dos significados da "ética na política". Articulação e Discurso no contexto pró-impeachment*, Dissertação de Mestrado, IFCH-UNICAMP.

TELLES, Vera da Silva (1994a): “Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos” in *Pólis*, SP, n. 14.

_____ (1994b): “Sociedade civil e a construção de espaços públicos” in DAGNINO, E (org): *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*, SP, Brasiliense.

_____ (1987): “Movimentos Sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70” in SHERER-WARREN, I e KRISCHKE, P (orgs): *Uma Revolução no Cotidiano?*, SP, Brasiliense.

TOBAR, Frederico (1991): “O conceito de Descentralização: usos e abusos”, in *Planejamento e Políticas Públicas*, SP, IPEA.

TREVISOL, Joviles Vitorio (1995): *O imaginário social da democracia: uma análise sociológica a partir de algumas organizações da sociedade civil de Florianópolis*, Dissertação de Mestrado, UFSC

VELASCO E CRUZ, Sebastião C (1994): “A produção do consenso - discurso econômico e conflitos políticos na transição brasileira”, *Primeira Versão*, IFCH-UNICAMP, n.56.

WEFFORT, F (1985): *Por que Democracia?*, 3a. edição, SP, Brasiliense.

Documentos referentes ao Projeto MOVA-SP:

O que é o MOVA, CADERNO 1, SP SME, 10/89.

Princípios Políticos Pedagógicos do MOVA-SP, CADERNO 2, SP, SME, 04/90

Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização, MOVA-SP CADERNO 3, SP, SME, 1990.

Projeto do Movimento de Alfabetização e Pós-alfabetização para o Município de São Paulo, SME, mimeog

Projeto MOVA-SP: Movimento de Alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo, 1990, mimeog

Proposta de Plano de Ação do MOVA-SP, 1991, SP, mimeog

Carta de Princípios, 1990, Fórum Municipal dos Movimentos Populares, mimeog.

Ante-Projeto Ensino Fundamental I - Movimento Popular - SME, mimeog

Projeto Ensino Fundamental I - Movimento Popular - SME, mimeog

Histórico do MOVA-SP, SME, mimeog

Construindo o Ciclo Ensino Fundamental 1 - MOVA-SP, 1992.

Relatório de Pesquisa - Avaliação MOVA-SP, Dados Preliminares, SME, 1992,

Carta à Paulo Freire e à Equipe da Secretaria, 1990 - Fórum Municipal de Alfabetização de Adultos da cidade de São Paulo.

Relatório do Seminário realizado em 10/1/91 entre Movimentos e Secretaria - Fonte: PONTUAL (1995)

Documentos da Secretaria Municipal de Educação

Dez meses de Administração: O que mudou - SME, 1989

Eixos de Ação Governamental para 1991 e 1992 da Secretaria Municipal de Educação, SME, 1991.

Destaque das prioridades para 1991, SME, mimeo.

Construindo a Educação Pública e Popular - Diretrizes e prioridades para 1992, ano 4, SME, 1992.

Documentos da Administração PT 1989-1992:

Reforma Administrativa - Transformação 91/92- Prefeitura Municipal de São Paulo

A Reforma Administrativa em 1991- PMSP, 1992

Plano de Governo 1989 - PMSP

Relatório Final de Governo 1989-1992- PMSP

Experiências de Participação Popular - Prefeitura Municipal de São Paulo -
Programa Integrado de Educação e Participação Popular - Março de 1992

PERFIL DOS ENTREVISTADOS:

01. Silvia Telles - Coordenadora Geral do Projeto MOVA-SP

Formada em pedagogia, desenvolve atualmente mestrado no Rio de Janeiro e faz parte do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no Programa MOVA daquela cidade. Sempre intercalou a militância no PT e nos movimentos populares, onde sua atuação se dirigiu para a questão da educação popular. Quando foi para o MOVA já tinha trabalhado na prefeitura de São Paulo, em projetos oficiais de alfabetização de adultos. Ela nos relatou que foi para o MOVA-SP guardando grandes expectativas de fazer uma nova educação, pois o fato de ser um projeto em parceria com os movimentos libertava as ações das amarras que a estrutura institucional coloca no sentido de se construir uma nova concepção de educação. Nos disse que entrou para o MOVA-SP sonhando muito, saiu sonhando mais ainda, porém no meio do caminho teve algumas desilusões com “alguns companheiros” pela forma como estes se relacionavam com o saber popular, muitas vezes não respeitando esse saber.

02. Pedro Pontual - 1o. Coordenador Geral do Projeto MOVA-SP

Atualmente exerce a função de Coordenador do Núcleo de Participação Popular da Prefeitura de Santo André. É membro do Coletivo Latino Americano da Rede de Poder Local, Democracia e Educação Popular do CEAAL - Conselho de Educação de Adultos da Am. Latina. Faz doutorado no Programa de Educação da PUC-SP, pela qual também defendeu sua dissertação de mestrado sobre o MOVA-SP. Sua trajetória de participação no campo da educação iniciou-se no começo dos anos 70, pela pastoral popular, onde desenvolvia trabalhos de educação popular na periferia de São Paulo. Posteriormente, participou de algumas ONGs, como o CEPIS e o Instituto Cajamar, onde prestava assessoria aos movimentos populares. Logo após, em 1988, foi trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, ao lado de Paulo Freire, na gestão de Luiza Erundina, onde assumiu a primeira coordenação do MOVA-SP. Foi um dos sujeitos importantes no processo de formação do Projeto. Na sua concepção, o MOVA-SP representava uma maneira de resgatar e potencializar a riqueza contida nos trabalhos que os movimentos já vinham, de longa data, desenvolvendo no campo da educação. O MOVA-SP seria, também, uma oportunidade para que os movimentos se qualificassem para exercer papéis de proposição junto ao Estado, superando as relações paternalistas e autoritárias entre poder público e a sociedade.

03. Vitória Cancelli - Equipe Técnica da Secretaria

É historiadora. Atualmente é membro do Diretório Nacional do PT, onde faz parte do coletivo de Formação Política. É profissionalizada pelo partido. Sua participação no PT já é de longa data e nessa trajetória assumiu várias funções na sua direção: fez parte, por duas vezes, da executiva do Diretório Estadual. Seu perfil, portanto, é de dirigente partidária. Quando o PT ganhou as eleições em São Paulo, fez a opção de não entrar para a administração e continuar fazendo parte da estrutura do partido. No entanto, em 1992, em função de um convite, foi compor a equipe técnica da Secretaria do MOVA-SP.

04. Maria Stella Graciani- 2a. Coordenadora Geral do Projeto MOVA-SP

É doutora em educação e professora ligada à Faculdade de Educação da PUC. Coordena, nesta universidade, o núcleo de Trabalhos Comunitários. Atuou como educadora popular junto aos bóias frias, no interior de São Paulo, região de Araras. Fez parte do MOBREAL como diretora operacional e da Campanha Paula Souza de alfabetização de jovens e adultos como orientadora pedagógica. Em 1990, a convite de Paulo Freire, assumiu a coordenação Geral do Projeto MOVA-SP. Registra que esse convite para assumir a coordenação da equipe da Secretaria se deu em função de dois motivos: sua experiência com a metodologia de educação então adotada no Projeto; sua inserção no campo movimentista. Conhecendo e tendo proximidade com os trabalhos comunitários de educação popular, ela acreditava na viabilidade daquela parceria entre Estado e movimentos. Este fato era importante naquele momento em que o Projeto estava se iniciando e tinha que enfrentar as críticas de algumas pessoas da Secretaria que não acreditavam na viabilidade e no sucesso da proposta do MOVA-SP.

05. Mário Sérgio Cortella - Secretário Municipal de Educação

Professor da PUC-SP há mais de 20 anos no departamento de Teologia e Ciências da Religião. Fez mestrado e doutorado no campo da Educação. Assessora e dá palestras sobre Educação para organizações da sociedade civil. Já era assessor do gabinete do Secretário Municipal de Educação quando assumiu o cargo da direção desta Secretaria em São Paulo, no segundo ano da gestão do PT. Via no MOVA-SP a possibilidade de superação de uma oposição que havia internamente à Secretaria entre: os educadores considerados “conteudistas” e os considerados “populares”.

06. Marta Maria Gonçalves de Carvalho - Foi vice-coordenadora do Projeto MOVA-SP

É socióloga e sempre dirigiu sua formação para o campo da educação. Trabalhou no CEPIS com professores da rede pública de ensino e com militantes de movimentos. Já desenvolveu trabalhos de assessoria a movimentos que trabalhavam com educação. Conforme seu depoimento, entrou para o MOVA-SP em 1990, onde tinha como função participar da elaboração dos princípios políticos-pedagógicos do Projeto.

07. João Raimundo Alves Santos - CEIP (Centro Comunitário de Cultura, Educação e Integração Popular)

Atualmente é professor de filosofia na rede pública de ensino e docente do Instituto Paulo Freire no Programa de Educação Continuada. Neste instituto também coordena o Programa de Alfabetização. Está cursando o mestrado na área de filosofia. Sua militância começou no movimento estudantil, no início da década de 80. Fez parte da Pastoral da Juventude, onde era assessor. É militante do PT desde 1981. Participa também do movimento sindical como Conselheiro da APEOSP - sindicato dos professores da rede estadual de ensino - na atual gestão. Em 1986, através das lutas populares no processo constituinte, ajuda a formar a Sociedade Amigos de Bairros de Parada de Taipas, que se transformaria mais tarde no CEIP. Participando no MOVA-SP através desta entidade, exerceu dentro dela a função de secretário de relações com a sociedade. No trabalho de alfabetização, desenvolveu o papel de coordenador pedagógico. Participou das primeiras discussões que originaram o MOVA-SP. A expectativa que a sua entidade tinha em relação à

parceria com a prefeitura era que esta pudesse viabilizar a articulação dos diversos movimentos da cidade, fornecendo uma unidade nas suas lutas. Coloca, no entanto, que nada estava muito claro quanto às bases do que seria a parceria com a SME. Primeiramente, a entidade buscava algum tipo de apoio material ao trabalho de alfabetização então desenvolvido e os conselhos populares que se formariam na gestão petista é que eram concebidos como o espaço mais efetivo de participação na administração. No processo é que o Projeto MOVA foi revelando novas possibilidades para que a parceria pudesse ser um espaço mais amplo de trabalho entre movimentos e prefeitura.

08. Francisco Gonçalves Filho - CEIP

É professor da rede pública de ensino. Começou sua militância na Pastoral da Juventude Estudantil, em 1982, onde foi coordenador na diocese da Lapa. Em 1983 foi presidente do diretório do PT no Jaraguá. No ano de 1986 ajuda a formar a Sociedade Amigos do Bairro de Parada de Taipas, onde exerceu a função de diretor e secretário de imprensa. Também participou do movimento sindical, na APEOSP, como conselheiro. Compartilha das mesmas idéias do entrevistado acima quanto às expectativas iniciais em relação ao MOVA-SP. No trabalho de educação desempenhou a função de coordenador pedagógico.

09. Francisco de Assis Ferreira - CEZL (Centro de Educação da Zona Leste)

É professor da Rede Pública de ensino e assessor parlamentar na Câmara Municipal de São Paulo. Formado em Filosofia e Teologia. Militava no movimento de educação da Zona Leste quando entrou para o MOVA. Fez parte das primeiras discussões sobre a criação do Projeto. Inicialmente, a expectativa da sua entidade ao travar o primeiro contato com a Secretaria era garantir apoio financeiro para os trabalhos de educação do CEZL, já que o convênio com a fundação Educar tinha sido cancelado.

10. Antonio José - Associação dos Membros do Movimento por Habitação da Área de Santa Casa.

Começou sua militância na década de 80, através dos movimentos que reivindicavam moradia no espaço urbano, participando de ocupações de terras neste período. Atualmente, faz parte da coordenação nacional do Movimento Nacional de Luta pela Moradia, é membro da executiva da Central de Movimentos Populares de São Paulo e atua como Assessor Parlamentar na Câmara Municipal de São Paulo. Revelou no seu depoimento que sempre teve receios com a institucionalização das práticas da sociedade civil, pois isso poderia fazer com que as experiências perdessem seu sentido original. No entanto, o MOVA se deu num contexto de administração democrática e popular, e isso propiciou um terreno favorável para que a sociedade participasse junto ao governo municipal no sentido de intervir nos problemas sociais. Na sua concepção o MOVA não representava um projeto onde a sociedade iria exercer o papel do Estado, assumindo responsabilidades sozinha, mas um projeto onde ambos pudessem caminhar juntos, partilhando essas responsabilidades.

11. Joana Batista da Silva- Grupo de Oração Rainha dos Apóstolos

Participa, desde a década de 80, de vários movimentos (sem teto, saúde e educação) na região do Jabaquara, São Paulo. Milita no Partido dos Trabalhadores desde esse

período. Começou a desenvolver trabalhos de alfabetização de adultos no MOVA-SP, quando uma entidade da região convidou-a para ser monitora naquele movimento. Atualmente, participa de uma entidade que desenvolve trabalhos de alfabetização de adultos no Jd. Miriam, periferia de São Paulo. Essa entidade tem convênio com o MEB - órgão federal que repassa, através da CNBB, verbas para que a sociedade civil desenvolva trabalhos de alfabetização. Salieta que ao entrar para o MOVA-SP, a verba não era o objetivo buscado, pois os movimentos sempre trabalharam sem recursos. Desta forma, o que atraiu sua entidade para o MOVA-SP foi o fato de que a gestão Erundina estava abrindo possibilidades para que os movimentos participassem da sua administração, o que nenhum outro governo tinha feito.

12. Marcos Edgar Bassi - Sociedade Cantinho da Esperança

É economista e professor. Sua participação nos movimentos começou quando foi convidado para dar aulas de alfabetização, em 1988, na comunidade da região onde morava, zona Leste de São Paulo. Nessa ocasião passou a fazer parte de uma entidade que era ligada à igreja e que tinha trabalhos junto a vários movimentos na região. A referência dessa entidade era as CEBs. Antes desse contato o entrevistado era apenas simpatizante do movimento popular, mas nunca tinha desenvolvido nenhuma participação. Ao entrar para o MOVA-SP, o entrevistado foi construindo, conforme seu depoimento, uma expectativa de que os movimentos se juntassem numa única entidade, possibilitando assim, uma maior articulação entre eles no processo.

13. José Geraldo de Paula - UNAS (União Dos Moradores do Parque Bristol e Jd. São Savério)

Começou a militância no sindicato dos bancários, em São Paulo, onde participava, na primeira metade da década de 80, da oposição a então direção. Em 86 passou a participar do movimento que organizava a comunidade das favelas de Heliópolis e São João Clímaco - terreno que pertencia a COHAB e estava ocupado. Atualmente ainda faz parte do UNAS - União dos Núcleos Associações e Sociedade Moradores Heliópolis e São João Clímaco, região sudeste de São Paulo, onde é profissionalizado pelo movimento. Queria que o MOVA-SP fosse um programa da cidade e não de uma gestão apenas. Neste sentido, defendia a participação de segmentos sociais que dariam legitimidade ao Projeto junto à sociedade. Cita, nesta direção, as Universidades. Na sua opinião, a parceria do MOVA-SP deveria passar pelas Universidades, que poderiam fazer a mediação da verba repassada pela prefeitura aos movimentos. Isso, na sua opinião, forneceria mais credibilidade ao Projeto e faria com que ele integrasse uma gama maior de interlocutores na cidade.

14. Beatriz Baganeme - CEOP (Centro de Educação Operária)

Formada em linguística, atua como professora na rede particular de ensino do 2o. grau. Atualmente participa do PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados. Sua trajetória de militância política iniciou-se junto aos trabalhos da Igreja Católica, onde dava aulas de catecismo, na região de São Judas, em São Paulo. Durante a década de 80 desenvolveu trabalhos na comunidade relacionados à saúde e educação, através de um núcleo de CEBs. Começou a trabalhar com alfabetização de adultos nessa ocasião, quando também fazia parte do PT. A vitória de Luiza Erundina, em São Paulo, gerou, na sua opinião, uma expectativa de que o

campo de militância dos movimentos iria exercer o governo junto com o partido. O MOVA-SP representava, assim, na sua opinião um projeto de participação dos movimentos no governo. Ao entrar para o MOVA-SP, exerceu a função de coordenadora pedagógica na sua entidade, onde também era presidente. Revela que ao longo do processo as coisas não caminharam da forma como esperava e que a prefeitura fez uma distinção bastante forte entre quem era governo e quem não era governo, deixando os movimentos com uma fatia pequena de intervenção. Esse processo se manifestou no MOVA-SP e em outros espaços onde a prefeitura tinha relações com os movimentos, conforme sua visão.

15. Pedro Pereira Nascimento - CECOP (Centro de Educação e Cultura Operária)

Trajetória política iniciou-se no sindicato dos metalúrgicos da Bahia. No sindicato, participou da oposição sindical e da resistência à ditadura. Em São Paulo, no início da década de 80, ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores. Na segunda metade da década de 80 começou a trabalhar com cultura e educação na região onde morava, fundando a entidade a qual pertence até hoje. Atualmente é assessor parlamentar na Câmara Municipal de São Paulo. Na entidade em que atuava na época do MOVA-SP exercia a função de presidente, e dentro do trabalho de educação era coordenador pedagógico. Na sua opinião, um processo de participação efetiva e autônoma dos movimentos no governo petista passava pela capacidade dos movimentos em andar junto com o governo, elaborando suas propostas e apresentando-as. O MOVA-SP representava, na sua perspectiva, essa possibilidade de qualificação dos movimentos.

16. Otacílio Montagner - Sociedade de Amigos e Moradores do Jd. Japão.

Atualmente é aposentado. Começou a participar de atividades associativas quando ajudou a fundar a Sociedade Amigos de Bairro do Jd. Japão, em 1984. Nesta associação, atuou como presidente no período em que participou do MOVA-SP. Se auto-qualifica como “apolítico” e revela que se sentia marginalizado pelos outros movimentos do MOVA-SP por pertencer à SABs. Nunca participou de partidos políticos. Depois de ter participado do MOVA-SP, disse que sua vida associativa intensificou-se. Hoje participa do CONSEG (Conselho Comunitário de Segurança de Vl. Maria) e do CAMP (Centro de Amigos do Menor Patrulheiro). Soube da existência do MOVA-SP através da imprensa e propôs aos outros membros da entidade à entrada da associação no Projeto porque o bairro apresentava essa demanda pela alfabetização de adultos.

17. Mauro Queiroz, Paulo Deloroso, Norma Claudino de Jesus, Rosa Maria Dôgo de Resende - Espaços-Formação, Assessoria e Documentação

Estas pessoas dividem a responsabilidade pelas respostas fornecidas. Mauro é jornalista e era colaborador da Espaço na época do MOVA-SP, assumindo, posteriormente, sua presidência. Militante do PT desde a época de sua fundação, participou de sindicatos e é ligado ao MPC - Movimento de Padres Casados - e às CEBs. Paulo Deloroso, na época do MOVA-SP foi coordenador de ensino na Espaço. Norma Claudino foi coordenadora de núcleos e Rosa Maria foi professora. Todos se concebem como educadores com o compromisso de ampliar os direitos da cidadania. A expectativa da entidade ao entrar para o MOVA era em relação a potencializar seu nível de organização e de potencializar sua qualidade pedagógica,

além de poder contribuir para a tematização junto à sociedade do problema da educação pública.

18. Mara Rejane de Moraes - Casa da Mulher do Jd. São Carlos

Atualmente desenvolve mestrado na área das ciências sociais. Participa do PT/Itaim e está tentando rearticular os movimentos que fizeram parte do MOVA pela sua região no sentido de construir, novamente, uma prática comum na educação. Participou, na década de 70, do movimento dos sem terra no interior de São Paulo. Chegando à capital no final de 70, começou a participar do movimento de moradia da zona leste. Neste movimento, foi convidada a fazer parte do trabalho de alfabetização que ali já era desenvolvido. Foi presidente da entidade que participava na época do MOVA-SP e representava a coordenação dos movimentos da Zona Leste nos fóruns do projeto. Disse que a entrada no MOVA-SP deu-se num clima de vontade de participar efetivamente do governo, e, na sua visão, o projeto de parceria viabilizava essa participação.

ENTIDADES ENTREVISTADAS:

Região Leste 2:

CEZL - Centro de Educação da Zona Leste

Essa entidade se originou de um movimento que na década de 80 começou a desenvolver o trabalho de Educação Popular. O CEZL aglutinou os militantes da comunidade e pessoas com formação em educação para desenvolver a alfabetização. Tinha um convênio com a Fundação Educar que terminou no mesmo ano em que buscou o contato com a Secretaria Municipal de São Paulo na gestão do PT. Foi uma das primeiras entidades a procurar a Secretaria para que esta colaborasse com o trabalho de educação ali desenvolvido. Esta entidade chegou a ter 100 salas de aulas na região Leste. Com longa trajetória na educação popular, o CEZL colaborou muito nas discussões iniciais do Projeto MOVA.

CMJSC - Casa da Mulher do Jardim São Carlos

Esta entidade era ligada à igreja católica e estava desativada. Quando houve um desentendimento quanto a concepções de se exercer a direção no Centro de Educação da Zona Leste, algumas pessoas optaram por sair daquela entidade e passaram a ocupar o espaço então vazio da CMJSC. A partir deste momento, esta entidade firmou um convênio com o MOVA-SP. Assim, a Casa da Mulher buscou construir um trabalho de alfabetização que tinha como tema principal de abordagem a questão da mulher, em várias dimensões: saúde, violência, etc. Participou do MOVA-SP com 100 núcleos.

Região Leste 1:

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA OPERÁRIA:

Entidade formada principalmente por sindicalistas que queriam desenvolver um trabalho de cultura e educação nos bairros da região Leste, São Paulo. Fundada na segunda metade da década de 80, essa entidade também contou com a participação de alguns profissionais ligados à educação e com militantes da Educação Popular. Participou do MOVA-SP com 3 núcleos.

SOCIEDADE CANTINHO DA ESPERANÇA

Entidade ligada a padres italianos que desenvolviam trabalhos relacionados com a criança deficiente, na Região Leste de São Paulo. Em 1988 algumas pessoas começaram a desenvolver o trabalho de alfabetização na comunidade e se aproximaram dessa entidade. Para desenvolver a alfabetização, esse grupo procurou a assessoria do CEPIS. Essas pessoas também participavam de outros movimentos na região. Essa entidade teve 15 núcleos no MOVA-SP. Foi uma das primeiras entidades a ingressar no Projeto.

Região Centro-Oeste:

CEIP - Centro Comunitário de Cultura, Educação e Integração Popular.

Era uma associação amigos de bairro, localizada numa região carente de Parada de Taipas, Zona Oeste de São Paulo, que reivindicava asfalto, luz, estrutura urbana. Em 1988 essa associação passa a ter uma demanda por alfabetização, montando assim, suas primeiras salas de aulas. Seus membros, para realizar o trabalho de alfabetização, chamaram os movimentos que já tinham trajetória nessa área para contribuir com a concepção de trabalho a ser adotada. Em 1988, quando o PT ganhou as eleições, os participantes dessa entidade passaram a discutir o Projeto MOVA-SP. Chegaram a participar com 32 núcleos. Em 1992, essa associação se transforma no CEIP, visando direcionar mais a sua intervenção nos trabalhos na área de educação e cultura desenvolvidos com a comunidade.

CEOP- Centro de Educação Operária.

Entidade que desenvolvia trabalhos de alfabetização na São Remo, favela situada nos limites da Cidade Universitária da USP. Formada, na sua maioria, por estudantes e profissionais ligados à USP que tinham o objetivo de, a partir do trabalho da educação, colaborar para que aquela comunidade se organizasse. Apesar da entidade ter sido formada em 1991, quando entrou para o convênio, muitos dos seus membros já traziam um acúmulo na discussão sobre educação popular, tendo já desenvolvido esse trabalho em outras regiões. Participaram com 5 núcleos.

Região Sudeste:

UNAS União dos moradores do Parque Bristol e Jardim São Savério

Entidade formada a partir da ocupação de um terreno da COHAB, na região de heliópolis, São Paulo. No início da década de 80 os moradores estavam ameaçados

de despejo, foi assim que, através da mobilização que organizou a resistência na área, fundou-se os núcleos que faziam reuniões locais. Mais tarde, com o objetivo de aglutinar forças, todo o movimento foi unificado na UNAS. A UNAS tem 10 núcleos na área, que desenvolvem trabalhos vinculados a vários campos: educação, cultura, cooperativas, comunicação, saúde, etc. Foi em 1988 que esse movimento começou a desenvolver atividades de alfabetização, onde também contou com a assessoria do CEPIS. Chegou a ter 12 núcleos no MOVA.

Foi uma das primeiras entidades conveniadas.

Região Sul

GRUPO DE ORAÇÕES RAINHA DOS APÓSTOLOS

Entidade vinculada a Paróquia de uma comunidade da zona Sul de São Paulo, Jd Miriam. Participaram com 24 salas. Essa entidade foi formada a partir da inserção que a igreja tinha na região do Jd. Miriam, onde desenvolvia vários trabalhos. A alfabetização começou a ser desenvolvida no MOVA-SP.

ESPAÇO - FORMAÇÃO, ACESSORIA E DOCUMENTAÇÃO

Esta entidade participou do MOVA com 25 núcleos, ingressando logo no início em que o Projeto foi criado. Se auto-define com uma Organização Não-Governamental e teve origem no final da década de 70, a partir das CEBs e dos movimentos sociais formados por mulheres, estudantes, sindicalistas, ambientalistas, advogados e educadores. A princípio, sua função consistia em prestar assessoria aos movimentos populares, procurando potencializar suas formas de intervenção. Hoje a Espaço também é um centro de documentação e recebe verbas do MEB - Movimento de Educação de Base, da CNBB - e da MISEREOR - organização dos bispos católicos da Alemanha para desenvolver projetos de educação. Coordena também outras entidades da região Sul que também recebem verbas da CNBB. Recentemente, firmou convênio com a ECOSCAMBIO - organização italiana para o meio ambiente - para apresentar projetos alternativos de preservação de águas.

Região Norte:

SOCIEDADE DE AMIGOS E MORADORES DO JD. JAPÃO

Grupo que entrou para o MOVA-SP em 1991 e chegou a ter 3 núcleos. Esta associação foi fundada em 1984 da necessidade da comunidade do Jd. Japão ter representação junto ao poder público para reivindicar melhorias e serviços para o bairro. A atuação dessa entidade no bairro caracterizou-se, conforme projeto apresentado à Secretaria Municipal de Educação quando da entrada da sociedade para o MOVA-SP, por conseguir: linhas de ônibus, limpeza de bueiros, conservação das áreas verdes para o bairro. Não tinha experiências de alfabetização de adultos antes de entrar para o MOVA-SP e ficou sabendo da existência do Projeto pela imprensa.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DO MOVIMENTO POR HABITAÇÃO ÀREA DE SANTA CASA

Esse movimento começou com a ocupação de um terreno que pertencia à Santa Casa, localizado na região norte de São Paulo, Tucuruvi. Desde 1986 as famílias que ocuparam o terreno passaram a lutar por condições de infra-estrutura urbana. Em 1989 a entidade é fundada e articula-se com o movimento dos sem teto de São Paulo. As experiências com o poder público sempre foram marcadas pelo confronto. Em 1989 entra para o Projeto MOVA, antes não tinha tido experiências com alfabetização de adultos. Chegaram a ter 30 núcleos no MOVA-SP.

Anexos

ANEXO 1

Roteiro utilizado nas entrevistas –

A.

1. Perfil da entidade

Origem, objetivos, campo de atuação, experiências anteriores com o poder público

2. Perfil da pessoa entrevistada – trajetória política

B

1. Quando a sua entidade entrou para o MOVA-SP?

2. Quais objetivos sua entidade tinha ao entrar para o MOVA-SP?

3. Com quantos núcleos participou do MOVA-SP?

C. Fóruns Regionais

1. O fórum da sua região tinha uma participação expressiva de entidades?

2. Quais eram os temas mais presentes nas discussões deste espaço?

3. Como era a participação da sua entidade neste espaço?

4. A sua região tinha uma composição heterogênea de entidades?

5. Como era a convivência com essa heterogeneidade?

6. Que conflitos mais se manifestavam neste espaço?

D. Fórum Geral dos Movimentos?

1. Como foi a participação da sua entidade neste espaço?

2. Que temas estavam mais presentes nas discussões deste espaço?

3. Que conflitos mais se manifestavam neste espaço?

4. Que papel teve este espaço para os movimentos na parceria?

5. Este espaço foi importante para que os movimentos preservassem sua autonomia no processo da parceria? Por quê?

6. Aponte as dificuldades e os avanços que este espaço trouxe para a parceria.

E. Fórum MOVA-SP

1. O Fórum MOVA foi um espaço de parceria efetiva entre a SME e os movimentos?

2. Que conflitos mais estavam presentes neste espaço?

3. Qual avaliação deste espaço no contexto da parceria?

4. Como foi a experiência de participação no campo institucional?

5. De que forma a burocracia do Estado agia no funcionamento daquela parceria?

D. Prestação de Contas

1. Qual sua avaliação do processo de prestação de contas no MOVA-SP?

2. Os mecanismos de prestação de contas eram eficazes?

3. Como sua entidade recebeu as visitas da Secretaria aos núcleos?

4. Que mudanças você acha que deveria ser feito neste processo?

E. Parceria Pedagógica

1. Sua entidade já conhecia a proposta de educação que o MOVA-SP adotou?
2. Houve parceria entre prefeitura e movimentos na questão pedagógica?
3. Aponte as falhas e dificuldades que estiveram neste processo?
4. Que leitura você faz do recebimento dos certificados pelos alunos do MOVA-SP? Que dificuldades estiveram presentes para que esse certificado pudesse ser emitido?

F. O MOVA foi um projeto que fortaleceu os movimentos? Em que sentido?

A parceria do MOVA-SP trouxe avanços na democratização do Estado?

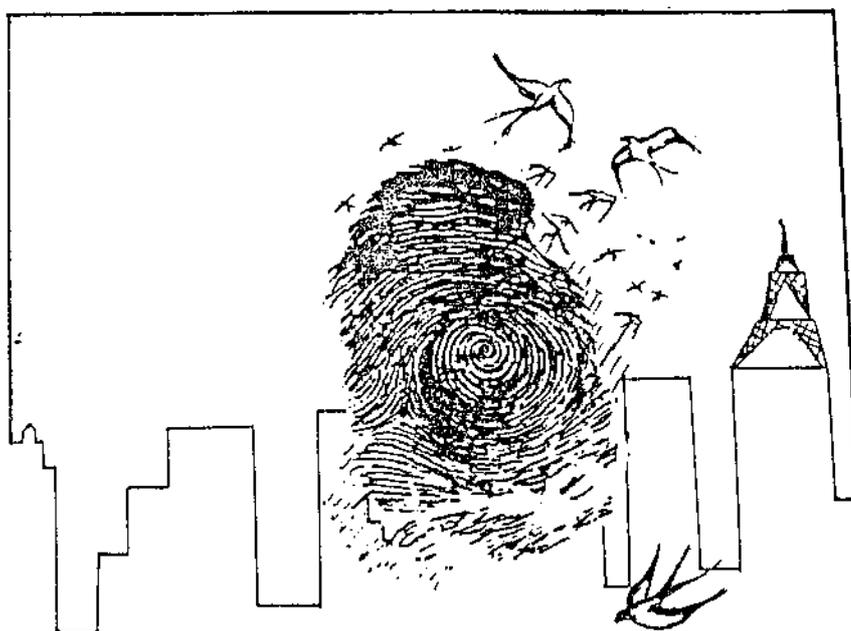
Que lições a sua entidade tirou desta experiência?

Comentários gerais.

ANEXO 2

CADERNOS DO MOVA-SP

CADERNO 1



MOVA *São Paulo*

Caderno 1

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

OUTUBRO 1989

Recado de Paulo Freire

Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sinto hoje, como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA tantos anos depois de haver coordenado o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963 e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64.

Sabemos, os educadores e educadoras que fazemos o MOVA-SP, da seriedade que um programa como este exige de quem dele participa, não importa o nível de sua responsabilidade. Sabemos da competência, sempre provando-se, a ser posta a serviço do programa; sabemos também que um Programa assim, demanda clareza política de todos nele engajados e vontade política de quem se acha ao nível de decisão.

A administração Popular Democrática, de Luiza Erundina, tem a vontade política indispensável à marcha do MOVA-SP. Nós garantiremos o nosso empenho para fazer as coisas certas, respeitando os Movimentos Sociais Populares com os quais trabalharemos e buscando o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos, sem o qual fracassaríamos.

PAULO FREIRE

Publicação do MOVA destinada aos movimentos populares de alfabetização de São Paulo. Edição e diagramação: Assessoria de Comunicação e Imprensa da Secretaria Municipal de Educação. Outubro de 1989. Tiragem: 2.000 exemplares.

O QUE É SER ANALFABETO?

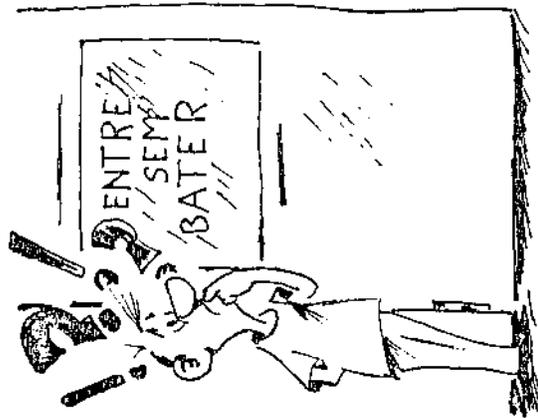
Ser analfabeto é não saber ler e escrever, ou saber ler e escrever só um pouquinho. É não poder escrever cartas e bilhetes, ler nomes de ruas e placas, tomar condução pela cidade, preencher fichas de ingresso a um novo emprego, ler bulas de remédios, anotar números de telefone, não poder apreciar histórias interessantes que os livros contem e não conseguir ler e compreender as notícias de um jornal.

Enfim, o analfabeto não pode ler para buscar as informações de que precisa, não pode ler para sua própria recreação e meditação. O analfabeto não pode escrever para se comunicar com pessoas distantes, não pode escrever suas memórias, não pode organizar suas idéias no papel.

Perguntando aos analfabetos como se sentem sendo analfabetos, eles nos respondem:

- A gente se sente envergonhado por depender sempre dos outros.

- É como ser uma pessoa cega, com olhos abertos.



- Uma pessoa apagada, inferiorizada, discriminada.
- Uma pessoa insegura, com medo de falar errado diante dos outros, com medo de participar de reuniões e discussões.

O analfabeto está sendo impedido de exercer plenamente o seu direito à cidadania, entendida como o poder do povo de participar, decidir e dirigir coletivamente a vida social, identificando-se como sujeito histórico da construção de uma nova sociedade, igualitária, livre e fraterna.

QUANTOS SÃO OS ANALFABETOS?

A escrita foi inventada há milhares de anos. Por volta do ano 3.000 A.C., mas ainda existem muitos analfabetos no mundo.

A UNESCO estima em mais de 100 milhões as crianças sem escola no mundo, sem contar os adultos que não estudaram. O total de analfabetos no mundo é de 900 milhões de pessoas.

No Brasil calcula-se que há mais de 20 milhões de jovens e adultos sem instrução e mais de 15 milhões de semi-analfabetos -

O índice de analfabetismo no Brasil vem aumentando nos últimos 3 anos, ao invés de diminuir.

Dados recentes mostram que 80% dos eleitores brasileiros não terminaram o 4º ano do 1º Grau.

ANALFABETISMO



Só na região metropolitana da Grande São Paulo há 1 milhão de jovens e adultos sem escola e dois milhões e meio de jovens e adultos com menos de 4 anos de estudo.

POR QUE EXISTEM

TANTOS

ANALFABETOS?

A criança, o jovem e o adulto analfabetos não são analfabetos por opção.

As principais causas do analfabetismo são:

- Necessidade de trabalhar desde criança para a sobrevivência da família - sobreviver torna-se mais urgente do que ir para a escola.

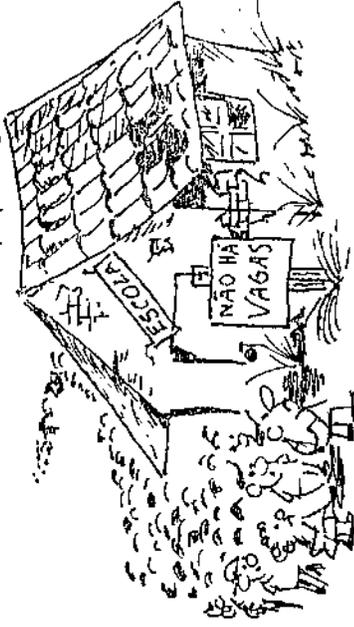
- Falta de escolas nas regiões rurais e falta de vagas nas escolas públicas urbanas para as crianças, jovens e adultos.

O autoritarismo e o elitismo das escolas públicas, incapazes de acolher as crianças das classes populares.

- Impossibilidade de pagar escolas particulares e comprar os materiais que elas exigem.

O analfabetismo é fruto da distribuição desigual

de rendas no país e não pára de crescer devido a uma política governamental não comprometida com as reais necessidades educacionais da população.



O QUE FAZER

PARA DIMINUIR O ANALFABETISMO?

Há hoje um movimento mundial pela alfabetização. O ano de 1990 foi aclamado pela UNESCO como o "Ano Internacional da Alfabetização".

No Brasil também está ocorrendo uma sensibilização e uma mobilização dos setores organizados da sociedade pela alfabetização no país.

A nova Constituição Federal de 1988, lançou um grande desafio. Determinou

que os Estados e Municípios deverão aplicar na Educação no mínimo 25% dos recursos provenientes dos impostos, sendo que a metade desses 25% deverá ser destinada para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. A meta da Constituição é que nos próximos 10 anos consigamos eliminar o analfabetismo.

A nova Constituição, pela primeira vez, reconhece

o dever do Estado para com os adultos analfabetos.

Corremos porém o risco de tudo isso ficar só no papel; corremos o risco de ficar esta disposição legal tão importante sobre a alfabetização apenas no discurso. Por isso é sempre bom lembrar que a luta faz a lei e portanto, o povo precisa continuar organizado para fazer valer seus direitos.

Precisamos tomar conhecimento de que para se superar o imenso índice de analfabetismo no Brasil é necessário muito mais do que promulga a atual Constituição. É necessário investir um fabuloso montante de recursos humanos, financeiros e infra-estruturais. Precisamos de milhares de escolas, de professores bem formados e de mais verbas.



A verba de que hoje os Estados e Municípios dispõem para a Educação Fundamental é ainda extremamente insuficiente para cobrir toda a demanda populacional, para suprir todo o déficit educacional do povo.

É indispensável, então, que aconteça um movimento nacional de grande porte. E isso só poderá acontecer se houver vontade política de governantes compromissados, de fato, com a transformação das condições de vida do povo. Um governo decidido a investir, a priorizar a Educação Popular, um governo disposto a mobilizar e organizar o povo em torno do projeto de alfabetização.

A superação do analfabetismo no Brasil só é possível em dez anos, ou até em

ver a confluência do envolvimento de grupos populares e da decisão política de governantes.

Sem a completa democratização das oportunidades sociais, sem o investimento do Estado para a ampliação das condições de ingresso, de permanência e principalmente de sucesso das camadas populares na escola, desde os níveis mais elementares, corremos o risco de repetir o mesmo de sempre, isto é: o pouco que se faz pela melhoria das condições de vida do povo é sempre insuficiente. O pouco que se faz pela educação do povo é sempre insuficiente. E o povo continua pobre, sem acesso aos bens materiais e aos bens culturais que só a classe dominante pode desfrutar.

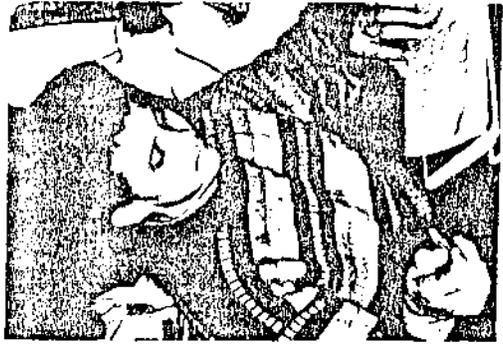
Considerando esta conjuntura global do país, considerando a luta do povo pela conquista de uma organização social muito diferente desta que aí está, é que podemos situar a questão da Educação e da Alfabetização.

A luta pelo direito à Escola é parte deste movimento popular mais amplo.

E dentro deste movimento global de luta da classe trabalhadora que a luta pela Educação resgata o seu sentido.

A mobilização, o confronto, a reivindicação, as pressões do povo sobre seus governantes, ou seja, o movimento popular organizado é essencialmente educativo. A prática educativa para formação do sujeito político, do sujeito social-histórico, transcende os muros da escola.

Inserido neste contexto, o atual governo municipal de São Paulo tem procurado cumprir seu dever para com a educação do povo, tem empreendido esforços para manter de pé as escolas e-



xistentes, ampliar as vagas e oferecer uma escolarização de qualidade aos seus educandos.

Ao lado da Educação Regular Infantil, a Educação de Jovens e Adultos constitui uma das grandes prioridades da Secretaria Municipal de Educação, em sua atual gestão, cuja proposta é a construção de uma Educação Pública e Popular.

A política de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação se desenvolve em três programas:

- O EDA "Educação

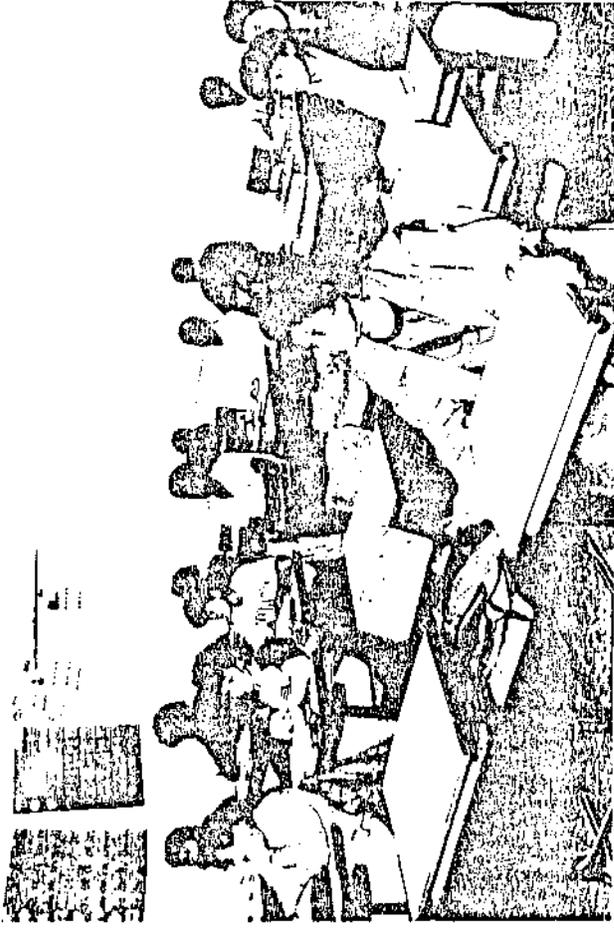
Adultos". É a organização e o conjunto de classes de alfabetização e pós-alfabetização já existentes e em funcionamento desde gestões anteriores. O EDA é equivalente às séries do 1º Grau: Suplência I e Suplência II.

- O "Projeto de Alfabetização dos Funcionários da Prefeitura Municipal de São Paulo", com data de inauguração em Outubro de 1989.

- O MOVA-SP "O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo".



O QUE É O MOVA-SP?



O MOVA-SP é "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos" com data de lançamento prevista para Outubro de 1989 e de implantação a partir de janeiro de 1990.

O MOVA-SP é parte desta tarefa gigantesca que a

S.M.E. (Secretaria Municipal de Educação) tem assumido junto à população paulistana.

O MOVA-SP consiste no projeto que prevê a celebração de um convênio entre S.M.E. e Movimentos Populares que já desenvolvem

ou que venham a desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização.

Os movimentos populares de alfabetização e pós-alfabetização vivem hoje sérias dificuldades no prosseguimento do seu trabalho, dado o agravamento da crise econômica no país e o cancelamento de diversos projetos que se desenvolviam com recursos da Fundação Educar.

O que se pretende é um trabalho conjunto da S.M.E. com esses grupos, respeitando-se a sua autonomia política.

O MOVA-SP é pois a ação conjunta de movimentos populares e da S.M.E., buscando-se a viabilização de projetos populares de alfabetização de jovens e adultos.

Através do Convênio, a S.M.E. se propõe a cumprir três funções:
1ª apoiar financeira e materialmente os grupos populares.

2ª criar novos núcleos de alfabetização nas áreas

onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa.

3ª garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de Encontros sistemáticos entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da S.M.E.

Enquanto parceiros no Projeto, os educadores dos movimentos populares serão selecionados, sobretudo, por seu compromisso político com a tarefa do projeto e sua disposição para a capacitação pedagógica coletiva.

A proposta político-pedagógica do MOVA deve ser assegurada. Deve ser discutida, pelos educadores e coletivamente concretizada ao nível do trabalho cotidiano com os grupos populares de alfabetização e pós-alfabetização. A S.M.E. exigirá os certificados de conclusão da 1ª fase da alfabetização e da pós-alfabetização.

PRESTIGIE O MOVA

Objetivo Geral do MOVA-SP

Possibilitar ao educador jovem e adulto o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com os colegas, numa relação dialógica.

Isto implica o acesso a níveis cada vez mais elaborados do saber discursar, saber ler, saber escrever, teorizar, contar, resolver situações matemáticas vivenciais, pesquisar as informações técnico-científicas indispensáveis à compreensão do ser humano e

da realidade social. É essencial que esse saber fundamental esteja voltado para a leitura crítica do mundo e para a apropriação e criação de conhecimentos que melhor capacitem o sujeito à ação transformadora sobre a realidade social.

O MOVA-SP é parte de uma estratégia de ação cultural voltada para o resgate da cidadania e da identidade histórica dos trabalhadores, contribuindo para a constituição de uma alternativa democrática e popular em nosso país.

Campo de pesquisa e criatividade

A proposta pedagógica está pois orientada por uma síntese teórica que articula as dimensões política, humana e técnico-científica da Educação. Sendo assim, na formulação dos princípios e diretrizes metodológicas não poderão

faltar os subsídios da Educação Libertadora, do modelo construtivista - interacionista do conhecimento e dos modernos estudos sobre a linguagem.

O MOVA-SP se constituirá num campo de pesquisa e criatividade.

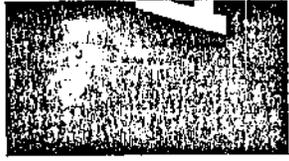
MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Princípios Político-Pedagógicos
do MOVA-SP

Abril de 1990



Secretaria Municipal de Educação / P.M.S.P.



APRESENTAÇÃO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Prefeita — Luiza Erundina de Sousa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Secretário — Paulo Reglus Neves Freire

Chefe de Gabinete — Mário Sérgio Cortella; Assessor Especial — Moacir Gadotti; Chefe da Assessoria Técnica e de Planejamento — Lisete Regina Gomes Arellano; Chefe da Assessoria Jurídica — Eusélia Ferreira Araújo; Coordenador Geral da CONAE — Antônio Carlos Machado; Diretora da DOT — Ana Maria Saul.

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Coordenador — Moacir Gadotti; Coordenadora da Equipe Central — Maria Stella Santos Graciani; Equipe Central — Maria José Vale Ferreira, Robinson Janes, Martha Maria Gonçalves de Carvalho, Maria Alice de Paula Santos, Sônia Maria Nadalin, Sílvia Telles Rodrigues

*Expediente: Princípios político-pedagógicos MOVA — SP
Redação: Maria José Vale Ferreira; Produção: Assessoria de Comunicação e Imprensa de SME; Projeto gráfico: Carlos Gregório Bumajay. Tiragem: 3 mil exemplares. Abril/1990.*

Com grande alegria coloco nas mãos de vocês este documento dos **Princípios Político-Pedagógicos do MOVA-SP**. É fundamental ao educador fazer a leitura do mundo e dos textos, aprofundando seu referencial teórico à luz da prática que permanentemente se aperfeiçoa.

É com paciência impaciente que aguardo o privilégio de poder acompanhar as atividades dos primeiros núcleos do MOVA-SP, ver alfabetizadores e alfabetizadoras em crescimento contínuo junto com os alfabetizandos.

Nossa tarefa é imensa. Lancemo-nos a ela com dedicação e afinho.

Paulo Freire

CONCEPÇÕES

PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA UNIFICADA

O MOVA-SP, "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo", num esforço conjunto entre S.M.E.-SP e *Movimentos Populares da Cidade de São Paulo*, deve envolver grande número de educandos. Sendo assim, se faz necessária a construção de uma proposta político-pedagógica unificada, partindo de princípios fundamentais e comuns.

As atividades diárias em alfabetização e pós-alfabetização não podem ser uma acumulação linear de fragmentos isolados de informações, mas um conjunto sistemático e sequencial de ações orientadas por pressupostos claramente delineados e assumidos.

A alfabetização exige, pois, um referencial teórico. Toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra — ela é sempre política. Supõe sempre uma visão de mundo, de sociedade, de homem. Supõe então um projeto histórico, uma teoria do conhecimento, a opção por uma concepção de Educação e uma concepção metodológica.

O objetivo deste documento é a explicitação de nossas concepções.



O papel da educação na construção de um novo projeto histórico

Nossa meta é a construção de um novo coletivo social. É a construção de uma alternativa democrática e popular em nosso país, a mudança radical das estruturas políticas e da organização social.

Sabemos que neste processo global de transformação, a Educação não é a única e suficiente alavanca, mas sua função é profundamente necessária. Cada sociedade organiza o sistema educacional que lhe serve mas, contraditoriamente, a Educação pode contribuir para a contínua superação do Sistema social.

A Educação é projeto e processo.

O projeto histórico que vislumbramos para o nosso país é a conquista de uma nova hegemonia, que supõe direção cultural, política e ideológica do povo. Numa sociedade de classes, a educação tem a função política de contribuir para a criação das condições necessárias à hegemonia popular. Portanto, o ato educativo cotidiano não é um ato isolado, mas integrado no projeto social global da luta popular.

A Educação é também processo. É processo de formação e capacitação, apropriação das capacidades de organização e direção para intervir de modo criativo, de modo organizado na transformação estrutural da sociedade, como enfatiza Gramsci.

Esta Educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação, como conceitua Paulo Freire.

Para assumir a hegemonia, o povo precisa de uma Educação de qualidade, precisa munir-se de instrumentais, apropriar-se dos conhecimentos, métodos e técnicas hoje restritos a uma minoria privilegiada. Implica a apropriação sistemática, significativa e crítica de teorias, técnicas profissionais, leitura, escrita, contos. Mais ainda, implica apropriar-se dos métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, debater com argumentações precisas, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte.

A Educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Em nossa sociedade atual, para

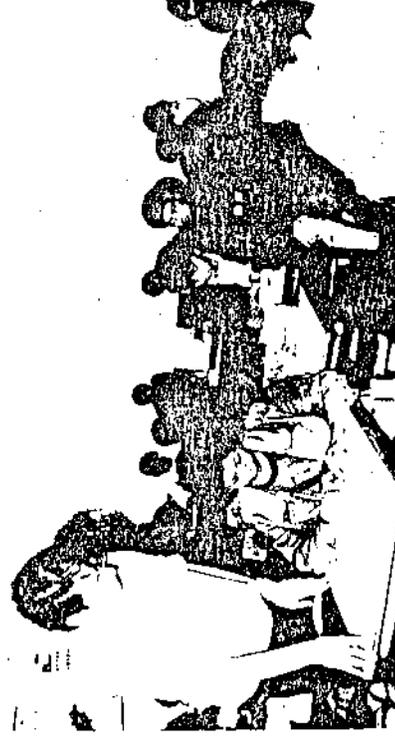
fazer valer este direito, se faz necessária a constante cobrança, a pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra este dever. A questão da Educação do povo se resolve sob a condição de uma firme vontade política de um governo comprometido, de fato, com os anseios da população.

O ser humano que pretendemos educar

O ser humano que pretendemos educar é o sujeito capaz de construir a própria História, a partir de uma participação efetiva na sociedade. Um homem engajado nas tarefas do seu tempo. Alguém voltado para a realização de sua individualidade e ainda dotado de consciência social e da apreensão do seu papel histórico, por isso disposto a colaborar na luta popular global pelo direito à substancialidade democrática em que todos podem participar, decidir e dirigir a vida social.

Queremos construir a alfabetização capaz de contribuir para a constituição da cidadania. "Cidadão é o indivíduo usando seus direitos civis e políticos e cumprindo seus deveres para com o Estado" (cf. Paulo Freire, 1988:7).

Nosso ideal de homem é o "homem omnilateral" de que nos fala Gramsci: não é mais o homem unilateral, excluído dos bens sociais, explorado no trabalho, mas o homem total: "É o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade, a uma totalidade de possibilidades de consumo e gozo, podendo usufruir bens espirituais e materiais." (Moacir Gandotti, 1983:58).



TEORIA DO

CONHECIMENTO



Os procedimentos pedagógicos também não são neutros. Partimos de uma concepção metodológica geral vinculada a uma determinada teoria do conhecimento.

O conhecimento é o movimento da síntese (sensorial-concreto), passando pela análise (abstração), chegando à síntese (o concreto-pensado, um novo concreto mais elaborado).

A atividade analítico-sintética é indispensável ao avanço do conhecimento. A análise é a separação dos elementos particulares de um todo. A síntese é a reunificação dos elementos analisados.

Passar do conhecimento sensorial-concreto (o empírico, o concreto pensado) requer esforço. Implica enfrentar um caminho complexo e contraditório. Para atingir o nível concreto mais elevado — o da síntese —, o conhecimento deve passar pela abstração, que é o contrário do concreto. Analisar supõe abstrair, separar mentalmente, isolar um ou mais elementos de um todo, de um objeto de conhecimento em estudo, para descobrir novos aspectos dele e atingir a essência do objeto. Há uma separação (análise) seguida de uma integração profunda (síntese).

Por sua vez, o conhecimento elaborado — a teoria, constitui apenas um momento provisório de síntese. Ela se amplia, se refaz.

“Cada novo conhecimento se produz em unidade e luta com o conhecimento anterior”. (Oscar Jara, 1986:17)

Nossa *concepção metodológica* básica parte da prática, vai à teoria e retorna à prática.

1 - Partir da prática concreta

Perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento teórico. Tais necessidades constituem o problema, aquilo que é necessário solucionar. Supõe, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata.

2 - Teorizar sobre a prática

Ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado.

O que é teoria? Aprendemos com Kopnin que:

A teoria é o conhecimento que já alcançou certo grau de maturidade, de síntese, sobre fatos que foram descritos, explicados e inter-relacionados entre si.

Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre os fatos. A teoria sintetiza, relaciona os fatos num todo único.

Teoria é o conhecimento no movimento do pensamento. (cf. Kopnin, 1978: 231 e 238)

3 - Voltar à prática para transformá-la

Voltar à prática com referenciais teóricos mais elaborados e agir de modo mais competente.

“Colocar em prática os nossos conhecimentos para responder às exigências e necessidades colocadas pela prática já existente e pela prática ainda inexistente e que precisa ser criada”. (Oscar Jara, 1985:15)

Ao colocar em prática o conhecimento mais elaborado surgem novas perguntas que requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento.

O paradigma que assumimos: *prática-teoria-prática* evidencia a maneira como concebemos a relação prática-teoria. Os referenciais teóricos não são fins em si mesmos, são meios, servem para melhor compreendermos a prática.

Partir do conhecimento do educando e caminhar para a sua superação

Não é a prática que deve se conformar à teoria, mas é a teoria que deve se conformar à prática e desvelá-la. Valorizamos a teoria como meio de descrição e explicação da prática pedagógica, como momento de síntese, reflexão, decisão sobre a ação educativa. É pela prática que vamos testando a nossa teoria e buscando novas sínteses na interação dialética do velho e novo. Negamos, portanto, a aplicação automática de modelos nacionais e estrangeiros à nossa realidade pedagógica, sem passar pela filtragem da reconstrução pelo educador.

É fundamental, ao educador, buscar o aprofundamento do próprio referencial teórico atual, "fazendo a leitura do mundo e dos textos", como diz Paulo Freire: adicionando novas informações, com estudo, pesquisa bibliográfica e de campo, discussões, confrontando as teorias dos diversos autores, confrontando a nossa própria teoria com a teoria dos colegas e dos autores dos livros.

Num processo ativo, construtivo, crítico e criativo vamos formando a nossa própria síntese, um novo referencial teórico integrado e coerente, no processo dialético laborioso e permanentemente de inclusão-exclusão, sempre em busca das leis universais da vida. O nível mais avançado da teoria é a descoberta das leis universais da natureza e da sociedade.

Portanto, a teorização não é um processo de imposição de idéias alheias ou do pensamento já elaborado por especialistas e cientistas renomados. Por outro lado, a teorização não é um processo meramente pessoal. É ao mesmo tempo pessoal e coletivo.

"O conhecimento é prático, social e histórico." (Henry Lefebvre, 1983:49-50)

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão." (Paulo Freire, 1982:28)

O mais importante, então, é aprender a teorizar, apropriando-nos dos métodos e técnicas do conhecimento e colocando-nos numa atitude de questionamento constante sobre os fatos, fazendo nossas análises, deduções e generalizações, recriando o objeto conhecido, integrando-o num todo orgânico, atingindo níveis cada vez mais altos de síntese.

"O processo de aprofundamento do conhecimento que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda, é infinito." (Henry Lefebvre, 1983:241)

"Naquilo que um espírito se satisfaz, mede-se a grandeza de sua perda." (Hegel, in Lefebvre, 1983:241)

"Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas". (Paulo Freire, 1988:8)

Orientada por esta concepção metodológica geral, nossa proposta pedagógica sugere partir do momento atual do educando: de suas expectativas, visão de mundo, de seu "universo vocabular" (Paulo Freire); respeitando sua variedade linguística, como propõe a sociolinguística e partindo das suas concepções iniciais sobre a escrita e a leitura, como insiste Emília Ferreiro.

Os temas geradores ou grupos temáticos são os conteúdos trabalhados com os grupos em alfabetização. Estes conteúdos não podem ser levados como verdades absolutas, científicas neutras, às classes trabalhadoras. Estes conteúdos serão trabalhados partindo-se do conhecimento que os educandos já têm deles. Serão organizadas ocasiões para que este conhecimento se amplie, num processo ativo de construção do pensamento, até atingir níveis mais elaborados e mais críticos desse saber. Cada novo conteúdo pode ser gerado no desenvolvimento do conteúdo anteriormente estudado. Os conteúdos serão trabalhados considerando-se o contexto experiencial dos educandos. Levar em conta o significado e o sentido que cada tema tratado poderá ter para o aluno. Contextualizar uma situação escolar é torná-la significativa aos educandos. É preciso evitar que as tarefas escolares se apresentem artificiais, desvinculadas das condições de vida, de modo solto, fragmentado, sem elos de ligação.

O sentido é o "discurso interior" (Vygotsky) que está subjacente na fala, na interpretação, na reconstrução da leitura, na escrita espontânea.

O "discurso interior" é sempre "diálogo consigo mesmo e com os outros. O discurso oral e escrito traz as marcas do discurso interior e o discurso interior traz as marcas do discurso social" (Vygotsky).

Assim é que nas produções espontâneas dos educandos poderemos descobrir seus valores, imagens interiores, pressuposições, regras de comportamento, crenças, rituais, medos, desejos: marcas da realidade sócio-cultural passando as marcas psicológicas.

A alfabetização não é apenas um processo lógico, intelectual, é também profundamente afetivo e social.

É preciso, então, resgatar estas marcas sócio-culturais, afetivas, e, ao mesmo tempo, as construções lógicas, intelectuais,



na observação atenta do educando enquanto realiza as atividades pedagógico-didáticas.

Tão importante quanto partir das condições de chegada do educando será caminhar no sentido da superação, da ultrapassagem deste momento inicial, possibilitando a ele a ampliação do conhecimento crítico da realidade, garantindo o acesso ao conhecimento mais elaborado e a aquisição da norma linguística considerada "cultura", "como um instrumento a mais para melhor lutar contra a opressão." (Paulo Freire, 1988:13)

A função do educador

No processo dessa superação é essencial o papel do educador.

Há uma distância entre o conhecimento atual do educando e o novo conhecimento que possa vir a ter. Nesse espaço deve atuar com competência o educador.

Segundo Vygotsky, a "zona de desenvolvimento proximal" é a distância entre o "nível do desenvolvimento real", determinado pela resolução de problemas de modo independente, e o "nível de desenvolvimento potencial", determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Portanto, para Vygotsky, o aprendizado não é uma construção individual apenas: é um processo profundamente social. Enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Para Vygotsky, o ensino representa um meio através do qual o desenvolvimento avança. A aquisição do conhecimento não se faz apenas como um processo intra-subjetivo, mas é também um processo inter-subjetivo, social, acentua Vygotsky. O discurso supõe diálogo e se dá na inter-subjetividade. (cf. Vygotsky, 1984:148).

O educador é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento, e não o seu obstáculo. Assume a intervenção, a direitividade. Assume a diferença entre o seu saber e o saber do educando, assume a assimetria inicial. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico. É propor, não impor.

"O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão em torno do que propõe, por parte do educando" ... "O convencer, enquanto tarefa pedagógica, não é impor, mas é desafiar." (Freire & Beto, 1985:75)

"O educador, enquanto educa, também se educa" ... "O educador comprometido com a classe trabalhadora é aquele que está com o educando, não contra ele" ... "O diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagonísticos. Entre esses é a luta que tem lugar". (cf. Paulo Freire, In: Gadotti, Freire & Guimarães, 1985:123)

O educador é político + técnico, insiste Gramsci.

A competência técnica do educador passa pela apropriação da capacidade de dirigir o pedagógico, como sujeito da construção do projeto pedagógico com seus educandos: passa pela apropriação da capacidade de *planejar*, selecionar atividades significativas, interessantes e variadas, teoricamente fundamentadas para atingir objetivos claramente especificados, proporcionando o conhecimento do educando através de *estratégias de intervenção pedagógica*. Passa pela apropriação da capacidade de *observar* as reações significativas, culturais e ideológicas do educando durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas; *registrar* as ocorrências significativas e continuamente *avaliar* os avanços do educando, avaliar o processo pedagógico e avaliar-se.

Avaliação é instrumento para diagnosticar a prática global e não apenas parte dela, evidenciando o que precisa ser modificado. Educador e educandos avaliam o seu fazer pedagógico.

Avaliar é diagnosticar a prática para transformá-la.

O educador é pesquisador: estuda, propõe, organiza, observa, intervém, testa seu referencial teórico.

Resgatar a confiança nos educandos das classes populares em sua própria capacidade para aprender, propiciar a eles a oportunidade de aprender com prazer e êxito é tarefa técnico-política fundamental do educador.

"O cumprimento da tarefa do educador progressista implica o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos, implica ainda, de um lado, a luta incansável pela escola pública, de outro, o esforço para *ocupar o seu espaço* no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica" ... "fazer educação popular na escola pública requer o reconhecimento dos *limites*, que por sua vez, são políticos e históricos" ... ir superando esses limites é tarefa prioritária do educador. (cf. Paulo Freire, 1989:12).

É preciso não reproduzir, na intimidade da sala de aula, a submissão da relação autoritária, reduzindo o educando à condição de objeto manipulável, mero receptáculo de posturas, regras, receituários, ameaças, repressões, punições.

É preciso colocar em prática *uma relação pedagógica democrática* aliada à seriedade, à *rigoriedade* do trabalho e uma didática capaz de resgatar a condição do *educando como sujeito do conhecimento*.

O educando como sujeito do conhecimento

Encontramos em Paulo Freire e Emília Freire forte acen-tuação no papel do educando como sujeito do conhecimento.



O sujeito ativo é aquele que se apropria da capacidade de desvelar as contradições da realidade, de se colocar sempre numa postura inquiridora diante do mundo e, com os outros, atuar como agente histórico; e a nível pessoal, é o sujeito capaz de aprender pensando: formulando hipóteses, considerando as contradições entre as próprias hipóteses construídas, superando os conflitos cognitivos e avançando no sentido de novas reestruturações.

Portanto, é fundamental:

— Possibilitar a emergência do conflito na sala de aula, problematizando as situações vivenciais do mundo social, trazendo as contradições do mundo para melhor conhecê-las na sala de aula, evitando sempre a transmissão bancária e a doutrinação ideológica impositiva, como insiste Paulo Freire;

— Possibilitar a emergência do conflito cognitivo, como insiste Emília Ferreiro.

O conflito cognitivo, segundo Ferreiro, são momentos de perturbação, onde o conhecimento anterior se mostra insuficiente para resolver uma tarefa atual, sendo então urgente enfrentar de frente as contradições entre as próprias hipóteses, não camuflá-las, não permanecer nas compensações cognitivas, para poder sair do impasse (cf. Emília Ferreiro, 1983:31-32).

Nesse momento do conflito cognitivo, a intervenção do educador e dos colegas é indispensável, como ressalta Vygotsky, para acirrar o conflito, com novas perguntas e outras estratégias pedagógicas.



CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Queremos resgatar no nosso conceito de alfabetização a sua dimensão pessoal e social, ou seja, a sua dimensão construtiva e discursiva. (cf. Smolka, 1988).

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.

Por sua vez, o sistema escrito é sempre um processo e um produto sócio-cultural. A língua é uma realidade em transformação. A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível ontogenético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro.

Portanto, a alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual.

A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica.

Os educadores do Projeto MOVA-SP se lançam ao risco dessa complexa e bonita tarefa: a de resgatar a multidimensionalidade da alfabetização, no exercício mesmo dela; no esforço de conquistar níveis cada vez mais avançados de coerência entre os princípios aqui declarados e a sua concretização prática no dia a dia da alfabetização de jovens e adultos dos movimentos populares.

CONCLUSÃO

Neste processo de pensar a alfabetização que queremos no projeto MOVA-SP vem sendo importante clarificar nossas concepções fundamentais e ressaltar como integramos em nossa síntese atual a tríplice contribuição teórica:

- 1 — Da concepção de "Educação Libertadora", alicerçada num projeto histórico;
- 2 — Do modelo construtivista-interacionista da alfabetização, alicerçada numa teoria do conhecimento e numa concepção geral de metodologia do conhecimento;
- 3 — Dos estudos científicos da linguagem, ou seja, a Linguística moderna e a sua relação com o ensino da Língua Portuguesa.

São muitos os autores que marcam presença em nossa construção de princípios:

Gramsci, Vygotsky, Paulo Freire e demais pensadores dialéticos;

Emília Ferreira e demais estudiosos da linguagem, em especial: a Sócio-linguística, Psico-linguística e a Análise do Discurso;

E também todos aqueles autores nacionais e estrangeiros que publicam relatos de sua prática pedagógica fundamentada em princípios educacionais iguais ou compatíveis com os nossos.

COMO PARTICIPAR DO MOVA-SP

1 — O Grupo Popular de Alfabetização e Pós-alfabetização que pretenda integrar-se ao MOVA-SP deverá estar comprometido com uma proposta de alfabetização voltada para o fortalecimento do Movimento Popular.

2 — O Grupo Popular de Alfabetização e Pós-alfabetização que pretenda integrar-se ao MOVA-SP deverá inicialmente constituir-se numa Entidade com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, ou estar ligado a Entidades desta natureza.

3 — A Entidade deverá ter representação no "Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo".

O Fórum foi criado a partir de uma decisão tirada do Simpósio de Educação de Adultos, organizado pela S.M.E. de São Paulo, em 01/abril/1989.

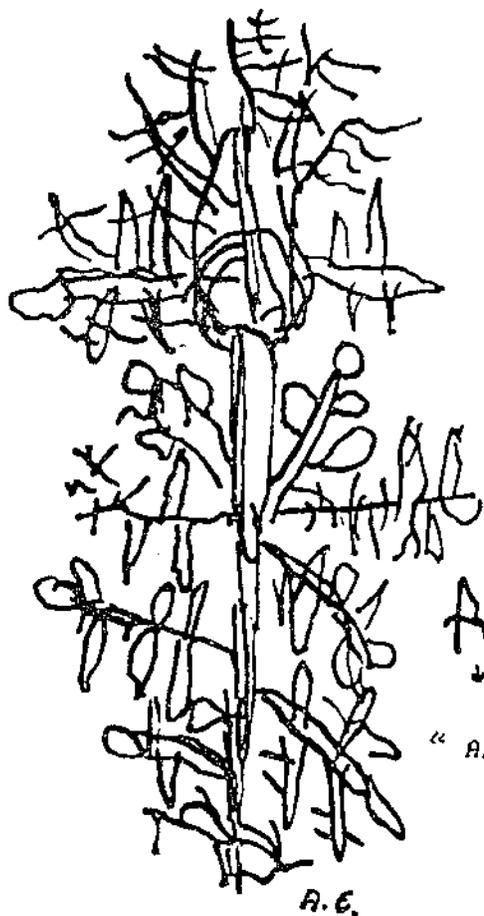
O Fórum, enquanto organização dos movimentos populares, reúne-se semanalmente, na sede do MOVA-SP, na S.M.E. na Av. Paulista nº 2.198 — 10º andar para debater questões relativas à construção e funcionamento do Projeto MOVA-SP.

4 — Para que a Entidade se integre ao MOVA-SP deverá atender a critérios mínimos, a saber:

- Já desenvolver, ou pretender iniciar, trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos.
- Que os trabalhos se desenvolvam dentro da concepção político-pedagógica libertadora.
- Que os educadores tenham o domínio da leitura e da escrita;
- Que os educadores populares se comprometam a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do projeto MOVA-SP.

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização



**MOVA-SP
CADERNO 3**

A O R
↓ ↓ ↓
"AR-VD-RE"

Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura do Município de São Paulo

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO

I — CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao alfabetizando. A seleção, a articulação entre as várias atividades e o modo de trabalhá-las com os educandos, no dia a dia das aulas, desvelam a síntese teórica que fundamenta a ação docente.

A atuação do educador-alfabetizador implica o movimento entre as tarefas de planejar-observar-registrar-avaliar cada encontro com os educandos. Agindo assim sistematicamente o professor vai se tornando capaz de construir o processo alfabetizador, compreendendo globalmente o que faz e porque o faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos. Em sua sala de aula o professor é o coordenador, aquele que dirige, organiza o processo de construção do conhecimento do alfabetizando, este, por sua vez, sujeito ativo na alfabetização.

No MOVA—SP o educador-alfabetizador não está sozinho nesta tarefa. Apostamos no movimento coletivo de reflexão da prática, nos encontros de formação permanente do educador em pequenos grupos, no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico.

Um caminho para a formação coletiva do educador é o estudo em profundidade das atividades cotidianas da alfabetização: a atividade planejada e desenvolvida pelo educador sendo discutida, dissecada, analisada pormenorizadamente. Que objetivos se pretendia, que resultados foram, de fato, atingidos? Como o alfabetizando se colocou nesta situação de Conhecimento — cognitiva, afetiva e ideologicamente? A partir daí é possível seqüenciar novo tema, organizando novas atividades, sempre tendo em vista o planejamento global da alfabetização.

Documentando esta experiência pedagógica de sala de aula, vamos revelando como o MOVA—SP está organizando e construindo sua proposta metodológica com os educadores dos movimentos populares.

“NÃO” AOS PACOTES PEDAGÓGICOS

Rejeitamos aquela prática tradicional de entregar ao educador um planejamento pronto do que deve ser feito. Entregar ao educador um pacote embrulhado e amarrado de aulas a serem dadas, com os conteúdos prontos e exercícios a serem preenchidos, meca-

nicamente, pelos educandos, é desrespeitar o educando, é “embrulhar” o próprio educador. É encher o educador de invólucros externos, destituindo-o da potencialidade intrínseca de pensar, desapropriando-o de seu próprio saber. Quem fica amarrado é o próprio professor despojado de seu poder de decidir, de intervir. Negamos, enfaticamente, o modelo técnico-burocrático, autoritário de Educação.

Não significa, no entanto, a defesa da abordagem espontaneísta do pedagógico.

Acreditamos que uma proposta pedagógica que se recuse a ser autoritária e espontaneísta deve garantir dois tipos de atuações:

1.º — Partir de princípios político-pedagógicos e de princípios metodológicos gerais, fundamentais e comuns, alicerçados num referencial teórico selecionado.

Este conjunto de princípios ganha significado e sentido à medida em que são amplamente discutidos e assumidos pelo coletivo dos educadores participantes do projeto. Supõe o compromisso, por parte de cada educador, em relação à proposta político-pedagógica e metodológica-didática coletivas do projeto MOVA—SP.

2.º — Organizar uma infra-estrutura de formação dos educadores em pequenos grupos com uma coordenação pedagógica, num encontro semanal, produtivo, de socialização das experiências entre os educadores e de intervenção pedagógica do coordenador, onde a prática do educador-alfabetizador é coletivamente discutida, tendo como referência, os princípios políticos e metodológicos da proposta pedagógica do projeto MOVA—SP.

O saber e o saber-fazer pedagógico é um processo histórico: contínuo, coletivo e profundamente pessoal.

Consideramos de extrema importância a construção, discussão e documentação das duas ordens de princípios:

- Os princípios político-pedagógicos (documentados no caderno nº 2 do MOVA—SP).
- Os princípios metodológicos gerais da alfabetização (registrado no presente trabalho).

II — PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS GERAIS DA ALFABETIZAÇÃO “POR ONDE COMEÇAR A ALFABETIZAÇÃO?”

Uma questão que se coloca ao educador-alfabetizador iniciante é: “Por onde começar a alfabetização? Pelas letras do alfabeto, pelas palavras, por uma estória? Quando começar a estudar as sílabas?”

Esta questão é fundamental e a decisão quanto à sua resposta vai variar segundo

as diferentes linhas metodológicas da alfabetização.

Acreditamos ser conveniente partir do “texto”, mas não estamos falando de texto, necessariamente, enquanto uma narração. Utilizamos aqui a concepção linguística de texto:

O texto é um discurso oral ou escrito produzido em uma situação social. Um texto pode ser constituído por uma só palavra, por uma lista de palavras e por um conjunto de frases. Por exemplo, numa situação de afogamento no mar a palavra: “Socorro!” é um texto, porque não é uma palavra sem sentido, sem contexto. Uma lista de compras de supermercado, uma listagem de nomes de animais, o rol dos nomes dos alunos de uma classe, todas estas situações configuram um texto. Uma estória contada pelo aluno, um texto literário, uma poesia, um livro científico, cada um destes exemplos constitui um texto porque há uma unidade de sentido em relação a uma dada situação.

Por outro lado, o que não é um texto? Palavras soltas, que não pertencem ao mesmo grupo semântico, ao mesmo grupo temático, não constituem um texto. Num conjunto de frases desconexas entre si não há coesão textual. No texto há um projeto totalizante, uma unidade de sentidos, uma representação da realidade. Naquelas frases da cartilha tradicional não há texto. Exemplo:

*A casa é catita.
A casa é do cão.
A casa é cara.*

Aqui há apenas intenção de focalizar a sílaba ca.
Não há discurso, não há coesão textual, não há uma totalidade.

Quando o alfabetizando escreve imitando a cartilha tradicional, ele não está se apropriando da capacidade de discursar, de escrever realmente um texto, de dizer a sua palavra, contar a sua estória e expressar com sensibilidade a sua visão das coisas, das pessoas, do mundo.

Todas as atividades da alfabetização devem partir, então, do texto, do uso social que os alfabetizando fazem da linguagem, isto é, do “discurso” deles, quando são eles que falam e escrevem e do “discurso” dos autores, quando lêem.

Desta concepção de texto podemos ressaltar implicações práticas para a metodologia da alfabetização:

Urgentemente, providenciar o desuso daquelas frases artificiais como o principal material de leitura nas aulas de alfabetização. São frases sem estética literária, sem sentido para os educandos, visando apenas a apresentação de palavras com determinados padrões silábicos, e, portanto, que não despertam o gosto pela leitura. Neste tipo de estruturação de frases, o alfabetizando vai aprendendo um modelo inadequado para a sua própria escrita. Ele não vai aprender a escrever expressivamente. O prazer de escre-

Há um tremendo esforço inicial do alfabetizando ao compor os sinais gráficos no ato de ler e de escrever, mas o código lingüístico não pode estar desvinculado da significação, sob pena de se tornar um ato mecânico, pura decodificação gráfica.

É tentando se expressar globalmente nas situações significativas vividas que a pessoa vai aprendendo a falar. Enquanto aprende a dizer "bola", por exemplo, o importante não é aprender primeiramente o b, depois o o, ou primeiro o bo e depois o la, para, finalmente, reunir tudo.

Assim também, na alfabetização, não é produtivo aprender a escrever começando pelas letras e sílabas, ir agrupando-as em palavras e só depois escrever estórias com as palavras já ensinadas pelo professor.

É mais coerente com a realidade usual da linguagem partir, do "texto" significativo, enquanto totalidade. As unidades lingüísticas menos amplas (letras e sílabas, fonemas e grafemas) serão, então, analisadas de modo funcional, dentro do contexto lingüístico em que estão inseridas.

Um exemplo:

Por exemplo, em seu nome próprio, o aluno Custódio Lopes da Silva poderá ser incentivado a distinguir quantas palavras há no seu nome todo, poderá copiá-lo, se ainda não o faz sozinho, distanciando adequadamente uma palavra da outra, assinar sempre o nome próprio nas páginas onde desenvolveu alguma tarefa, contar quantas letras há em cada palavra do nome, reconhecer o nome destas letras e grafá-las corretamente, etc.

O conhecimento se dá a partir da síntese, passando pela análise, atingindo níveis mais elaborados de síntese. Em algum momento da alfabetização o aluno Custódio assinará o seu nome completo, compreendendo melhor a composição global dele e sua constituição em palavras, sílabas, letras, pois já terá se apropriado da relação fonográfica do sistema alfabético de escrita, do modo próprio como ele se estrutura e se constitui.

OS DIFERENTES NÍVEIS DO CONHECIMENTO DA ESCRITA

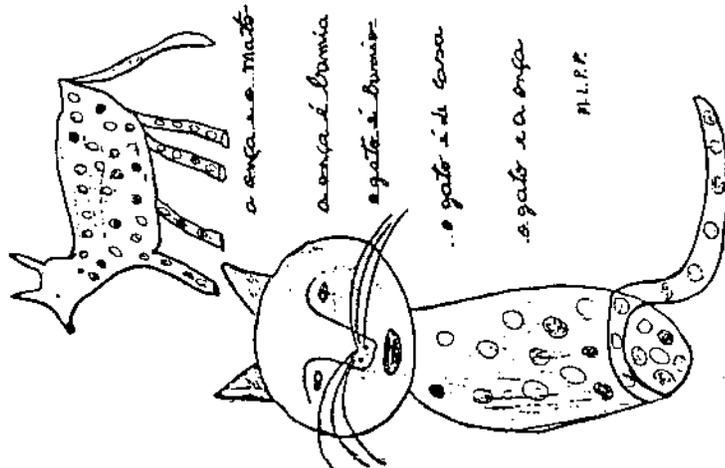
O conhecimento do sistema escrito alfabético, tanto pela criança, como pelo alfabetizado adulto passa por diferentes níveis. O sujeito procura ativamente compreender a natureza da língua escrita à sua volta, formula hipóteses próprias. Suas hipóteses se contradizem e, superando estes conflitos, o conhecimento avança. Suas tentativas de escritas mostram seus "erros construtivos", essenciais à aprendizagem.

As pesquisas realizadas nesta área revelam que:

1º — Inicialmente as escritas espontâneas do sujeito não apresentam correspondên-

ver, é, assim, reprimido desde o começo da alfabetização.

ATIVIDADE: Recontando um conto popular lido pelo alfabetizador: "A ONÇA E O GATO"



O primeiro alfabetizando escreveu frases tipo cartilha:
A ONÇA É O MATO.
A ONÇA É BONITA.
O GATO É BONITO.
O GATO É DE CASA.
O GATO É A ONÇA.

O segundo alfabetizando escreveu um texto:
A ONÇA E O GATO
ESTAVAM FAZENDO TENTATIVA PARA VER QUEM ERA O MAIS ESPERTO, MAS O GATO FOI MAIS. ELA NÃO CONSEGUIU PEGAR. ELE NÃO NASCEU HOJE.

O segundo alfabetizando está aprendendo a reescrever com o seu próprio discurso.

Maria de
Pádua

ANTONIO

João Pedro de Godina

José Cabo da Silva

José Antonio

José Antonio Pereira da Silva

José Maria da Silva

Sra. Maria Souza da Silva

Helvécio Gonçalves da Silva

Luiz de S. S.

cia fonográfica. ("Escritas pré-silábicas").

2º — O sujeito descobre que a escrita representa a fala. Descobre o caráter simbólico da linguagem falada e o duplo simbolismo da linguagem escrita: A escrita representa a fala que representa o objeto. ("Escrita silábica — silábica-alfabética e alfabética"). O sujeito vai compreendendo o que a escrita representa e como ela se estrutura e se constitui: Na nossa escrita alfabética, com apenas 26 símbolos gráficos recombinados entre si podemos escrever tudo o que falamos. Os sinais gráficos não são arbitrários, são convencionais e com valor sonoro correspondente. O texto é constituído de palavras, estas de sílabas e a sílaba pode ter mais de uma letra (uma até cinco).

Quando o alfabetizando escreve: Umininu foi pásia (O menino foi passear), ele escreve como fala, isto significa que ele já desobriu como se estrutura a escrita alfabética.

3º — A descoberta seguinte será a da escrita ortográfica: há uma forma padronizada de escrita. Cada pessoa não pode escrever como fala, pois os modos de falar são muito variados e a decodificação da escrita seria lenta e difícil. Há muitas convenções na linguagem escrita. Existe uma forma unificada para as letras, as palavras, para organizar as palavras na oração, para organizar uma página escrita. O aluno vai consolidando o seu conhecimento do modo como se estrutura e se constitui a linguagem escrita:

— As vezes há correspondência biunívoca entre o som e a grafia. (Exemplo: mala), aqui escrevemos como falamos.

— Outras vezes não há correspondência fonográfica.

Exemplo:

1 — Falamos "mininu" e escrevemos menino. Falamos "padero" e escrevemos padreiro (mesmo no dialeto padrão a fala e a escrita se diferenciam).

2 — Mesmo som e grafias diferentes (chapéu - xale, rato - barra, alto - automóvel, caça - assa).

3 — Mesma grafia e sons diferentes (rato - barata).

4 — Grafia sem o som correspondente (hoje).

5 — Som sem a grafia correspondente (pneu).

Tendo em vista o modo complexo de representação do sistema escrito alfabético-ortográfico, algumas implicações metodológicas se evidenciam:

— As regras básicas do sistema escrito convencional devem ser assimiladas pelos educandos. Não escamotear as dificuldades, elas existem. Evitar os falsos artifícios (tipo "o v é o chifre da vaca", "o ponto de interrogação é uma bengalinha") que não

têm a ver com as características, propriamente, lingüísticas.

— Oferecer atividades planejadas para que o alfabetizando descubra e compreenda as regras do sistema escrito: observando, comparando ativamente, analisando as diferenças e semelhanças no som e grafia das palavras.

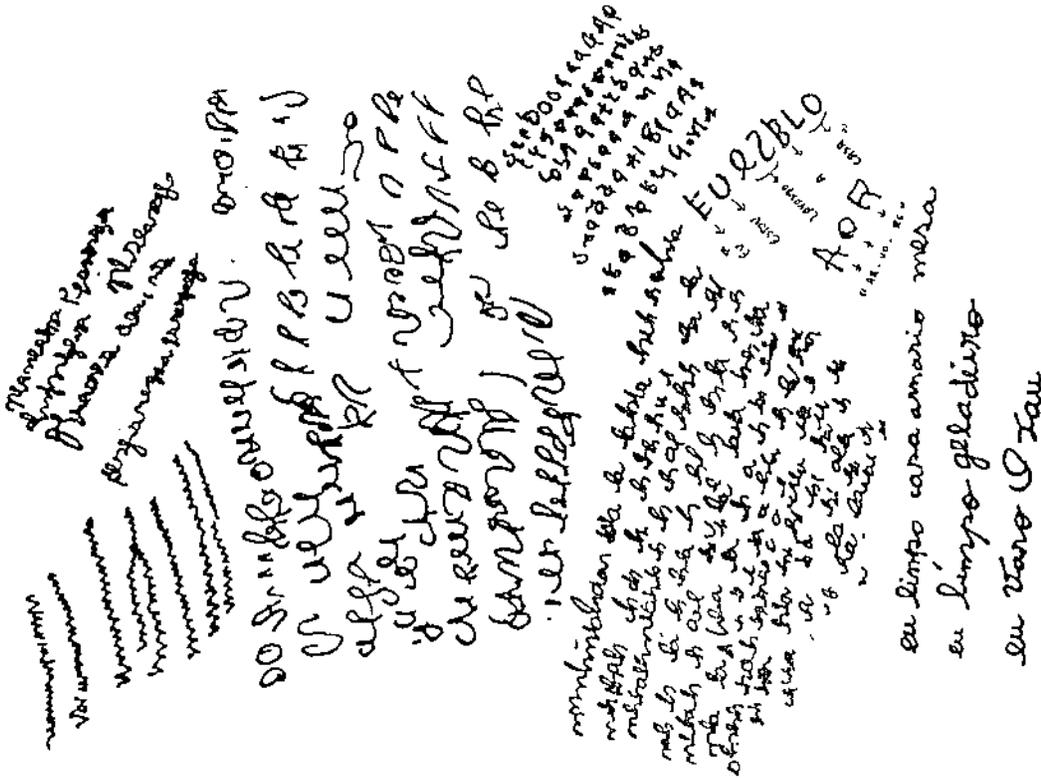
— Não é necessário repetir todos os possíveis padrões silábicos, esgotar cada grupo de famílias silábicas para iniciar um seguinte. O educando transfere ativamente o aprendizado de uma situação para outras semelhantes.

— É preciso rever a tradicional seqüência na alfabetização. Começar do mais fácil? O que é mais fácil ou mais difícil tem se mostrado muito relativo entre os diferentes alfabetizandos. Os fundamentos científicos dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro nos mostram que o mais razoável é diagnosticar o conhecimento atual do sujeito, o nível de sua concepção sobre o sistema escrito e visualizando a etapa seguinte que lhe falta compreender, organizar desafios que lhe permitam avançar.

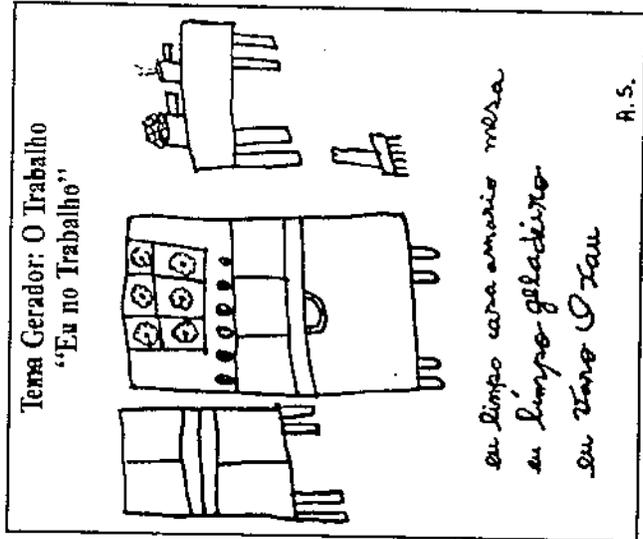
Paulo Freire há longos anos vem insistindo no fato de se partir do conhecimento do educando, de seu "universo vocabular", de seu nível de consciência do mundo, não para permanecer nele, mas superá-lo através do diálogo educativo.

— Convivendo com uma multiplicidade de materiais escritos fora da escola como também na sala de aula e tendo a oportunidade para pensar, perguntar, quando surgem as dúvidas, nos momentos de leitura silenciosa e de escrita espontânea, os alfabetizandos vão descobrindo palavras novas, independentemente da seqüência planejada pelo professor.

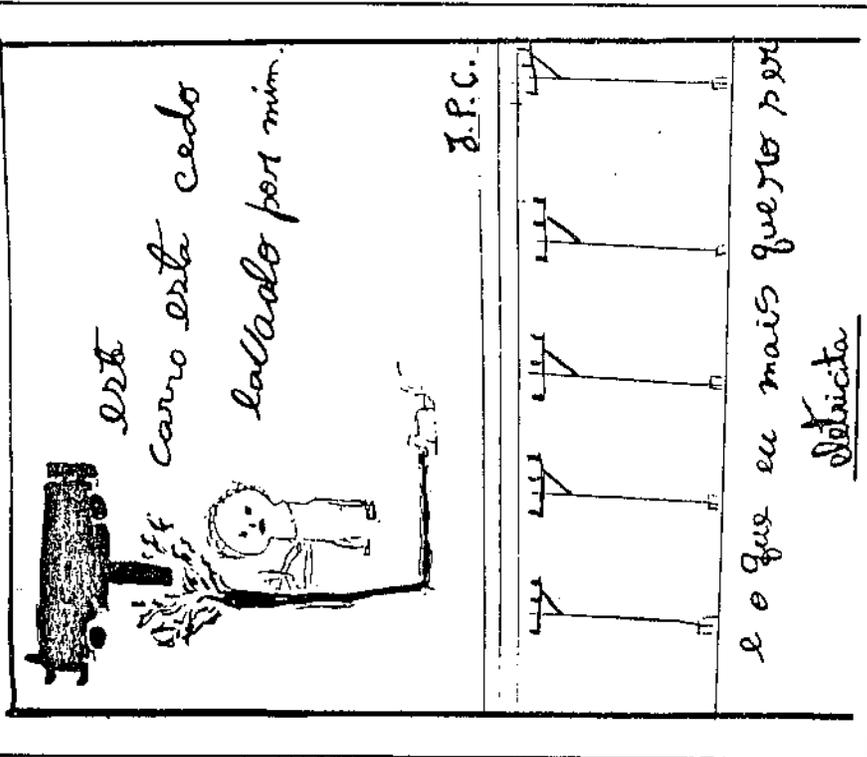
Os educandos vão compondo sua leitura e escrita por tentativas, hipóteses, generalizações, "erros construtivos". É fundamental favorecer e valorizar este acontecimento. O aluno não aprende só o que o professor ensina.



Recebemos os alfabetizandos adultos em diversos níveis de conhecimento sobre a escrita. O alfabetizador precisa instrumentar-se para saber trabalhar com esta heterogeneidade.



Tema Gerador: O Trabalho
"Eu no Trabalho"



CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Esta postura do educador supõe uma concepção construtivista de aprendizagem: O sujeito é ativo, faz elaborações inteligentes. Nega aquela concepção behaviorista de aprendizagem como um acúmulo linear de informações, recepção a armazenamento de informações de fora. A concepção bancária de Educação, contra a qual nos alerta Paulo Freire, entende a mente do educando como um receptáculo, depósito de informações prontas. Aqui o educador não comunica, faz comunicados. A aprendizagem não

é linear, é descontínua, supõe avanços, momentos de estagnação devido aos conflitos e mesmo momentos de aparente retrocesso.

Outro detalhe metodológico importante: É mais coerente com o uso funcional-social da linguagem alternar a apresentação das palavras conforme a variação da posição das vogais (v) e consoantes (c), (CV - CVV - VC - CCV - CVC). Estas palavras serão sempre selecionadas do contexto significativo vivenciado pelos educandos.

Sabemos que no nível silábico de conhecimento sobre o sistema escrito, o sujeito escreve um sinal gráfico para cada sílaba falada. (Exemplo: CVO = "cavalo"). O sujeito precisa descobrir que a sílaba pode ter uma ou mais letras (elefante, transporte) para avançar para a compreensão alfabética da escrita. Desde o início da alfabetização é necessário, então, ter contato com esses variados modelos de constituição de sílabas. Destacar apenas sílabas do tipo CV (macaco) durante os primeiros meses da alfabetização pode gerar uma indevida generalização de que a sílaba é sempre de duas letras, do tipo CV.

A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

Tendo em vista que numa mesma classe há sempre heterogeneidade, níveis diferentes de conhecimento do mundo e níveis diferentes de concepção sobre a escrita, concluímos que a alfabetização exige acompanhamento individualizado, tarefas diferenciadas, além dos momentos coletivos. No desenvolvimento das atividades didáticas, é recomendável intercalar momentos coletivos de trabalhos e discussões em plenária de classe ou em pequenos grupos e momentos de concentração individual, em tarefas diferenciadas ou não-diferenciadas. O conhecimento pessoal avança no processo social de trocas entre colegas, no processo dialógico, nas intervenções do educador.

É fundamental o trabalho pedagógico da alfabetização sempre contextualizado, sistêmico, seqüenciado, coletivo e diferenciado.

ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA

A oralidade, a leitura e a escrita são os três pilares básicos da alfabetização em Língua Portuguesa. Diariamente presentes na sala de aula, na forma de textos significativos e variados, oferecem o contexto vivo indispensável ao trabalho com a linguagem. Deste contexto, trabalhando inicialmente em sua totalidade de significações, passamos

ao momento da análise: — análise dos conteúdos e — análise de aspectos formais da língua, no uso funcional dela. Depois da análise o que visamos é um novo momento, mais elaborado, de síntese, um nível mais elevado no processo espiralado do conhecimento.

O “texto”: unidade de significações, falado, lido ou escrito é o ponto de partida de toda atividade alfabetizadora. Esta totalidade semântica é “tema gerador”: gera a decodificação dos significados, dos sentidos; gera oralidade, escrita, a busca de mais leituras e gera a análise linguística. Dos temas geradores selecionamos, com os alfabetizandos, as palavras significativas que também são “palavras geradoras”. É dentro do texto que estudamos os aspectos estruturais da linguagem escrita.

Partir do texto é partir da linguagem cotidiana de que faz uso o alfabetizando: do que fala e como fala, do que escreve e como escreve, do que lê e como interpreta, recria e como faz a sua releitura dos textos dos autores.

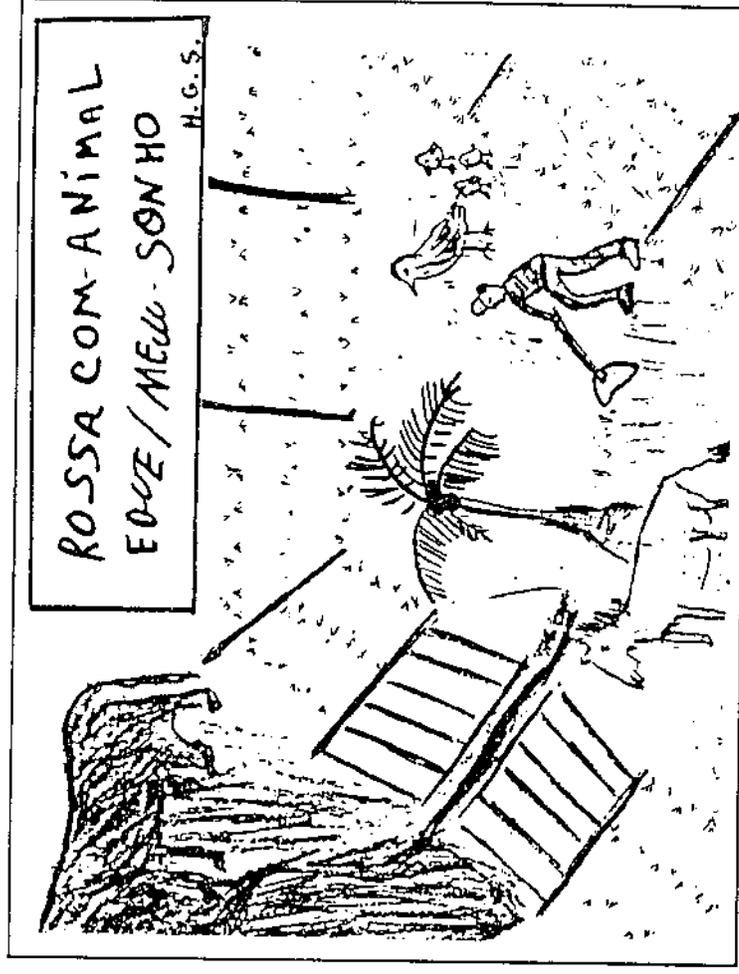
É preciso assumir uma metodologia que recupere a concepção de linguagem como ação intersubjetiva e prática. É preciso negar a visão de “linguagem escolar” onde se prioriza o uso de termos sofisticados, o uso de clichês, de expressões artificiais e adotar uma concepção de linguagem onde o aluno tenha lugar dentro dela, que seja capaz de preservar o discurso do sujeito, que é profundamente pessoal, mesmo considerando o seu esforço em assimilar as normas convencionais, historicamente construídas, do sistema escrito.

Numa mesma atividade integramos os processos de falar-escrever-ler. Toda atividade de supõe o momento de discussão, de efusiva oralidade, de expressividade oral, seja antes ou depois da tarefa programada.

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Enquanto os alfabetizandos falam, o educador pode observar as características particulares de sua fala, e a partir daí, respeitando as suas variedades lingüísticas, e, sem pretender substituí-las, planejar ocasiões para que eles possam também ir fazendo uso da considerada “norma padrão” da linguagem falada e escrita de uso exclusivo da elite dominante, para poderem manejá-la em contextos sociais diferentes dos seus. Os alfabetizandos estão já cientes do fato de que há variedade lingüísticas de prestígio e há aquelas socialmente estigmatizadas. Eles já chegam para o curso de alfabetização buscando esta outra variedade lingüística que lhes falta. É preciso corresponder à expectativa deles e ao mesmo tempo problematizar, refletir sobre a questão lingüística, sem aquela velha polarização do certo e errado. A linguagem popular oral não é a forma errada.

Texto Coletivo



O SONHO DE MUITOS

O sonho de todo migrante é retornar à sua terra natal. É viver a vida que a natureza oferece!

José é dos muitos que sonham em retornar à sua terra!ha!

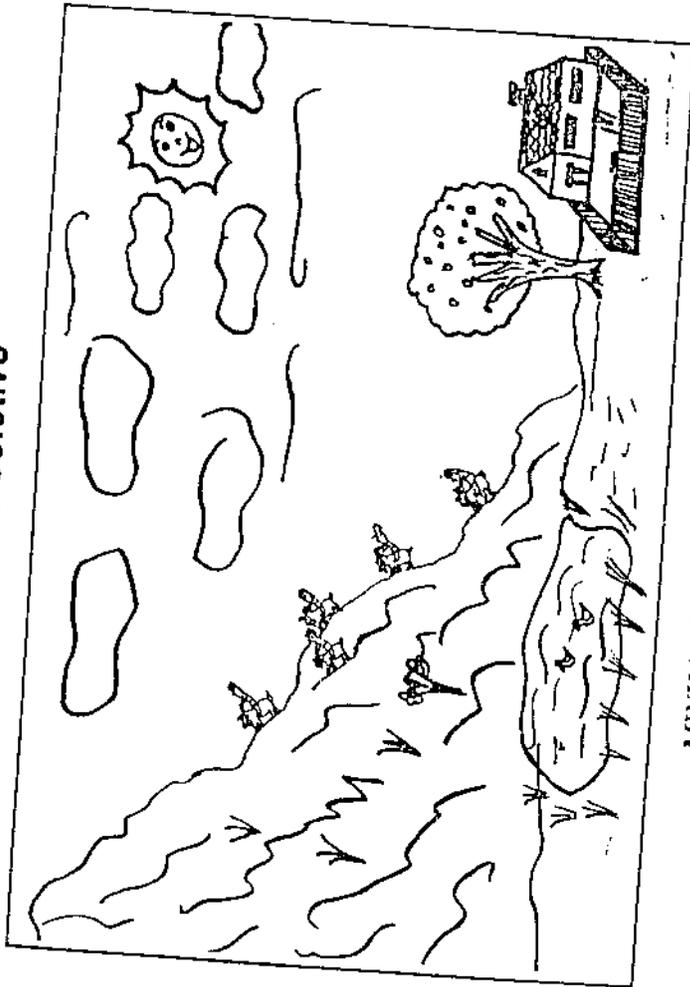
Foi obrigado a vir para São Paulo, por que os latifundiários compraram suas terras, por um mínimo preço.

Aqui José trabalha muito, mas não se acostuma com o dia a dia agitado que São Paulo oferece. Por isso seu grande sonho é retornar ao seu lugar de origem.

José trabalha muito para ter uma estabilidade financeira e futuramente poder curtir a vida, junto à natureza, sua mulher e seus filhos!

Este não é o sonho de muitos?

Texto Coletivo



MINHA BRINCADEIRA DE INFÂNCIA

A brincadeira preferida da Maria do Carmo era a competição de corridas de cabrito. Ao voltarem alegres e saltitantes sempre havia um irmão que contava as peralices. Sua mãe Tereza os esperava com o chicote. Apanhavam, mas no dia seguinte lá estavam todos novamente.

Observar também, atentamente, o aparecimento das marcas da realidade histórico-cultural dos educandos nas diversas situações alfabetizadoras. Os valores, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens internas, suas memórias, realidades, nos comentários das leituras feitas, nas escritas espontâneas, nos textos coletivos ditados pelos alfabetizandos e escritos pelo alfabetizador na lousa. É a história de cada um sendo incorporada aos trabalhos de alfabetização.

in: A. M. d. S.

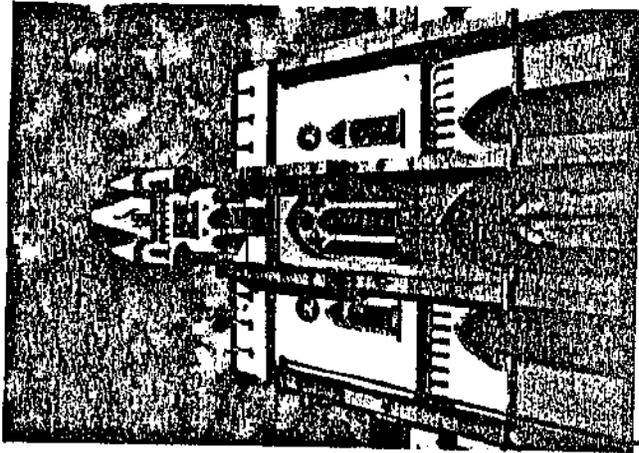
Texto Coletivo

O TRANSPORTE
O transporte coletivo é muito importante para o trabalhador.

Os moradores do Jardim Filhos da Terra conquistaram seu transporte com muita luta. Isto é bom para todos os moradores, depois de tanta luta eles merecem!

Parabéns Filhos da Terra!

*Núcleo de Alfabetização do Jd. Filhos da Terra
 Monitora: Ana Lúcia
 Supervisora: Lena*



*A Igreja ficou
 Pra Polificar a
 Alma mais muitas
 gente não sabe a
 Repeito na pra
 Outro fio como
 politico eu não é
 Aprove esta é
 minha opinião*

A. M. d. S.

OS TEMAS GERADORES

Na seleção dos temas de alfabetização não há neutralidade. Priorizamos os temas que são significativos para os alfabetizandos, que propiciam avanços na direção da ampliação do nível de informação técnico-científica do mundo, e que melhor podem contribuir no amplo processo de capacitação para a intervenção transformadora do sujeito sobre o mundo.

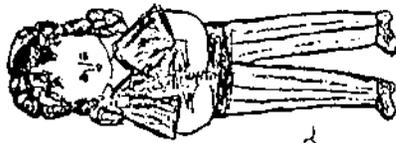
O que é transformador é principalmente a forma com que trabalhamos os conteúdos na alfabetização. Enfatizando as cópias sem sentido, a decoração de fatos e de regras, a repetição das idéias do professor, a transcrição literal das leituras feitas, a reprodução do desenho pronto, a escrita só das palavras contendo as famílias silábicas que o professor já ensinou, enfim, os modelos para serem eternizados, não estamos contribuindo para a construção de um sujeito pensante, que ousa criar, criticar, modificar. Estaremos contribuindo, sim, para a feitura do indivíduo submisso, adaptado, pouco questionador, alienado, imerso no mundo. A Educação cumpre aí sua função reprodutora da classe dominante que aí está, pouco fazendo para realçar e fazer valer as possibilidades de resistência latente do analfabeto adulto, integrante de uma classe social oprimida que precisa, coletivamente, enquanto "classe em si", organizar-se e lutar-se da opressão, tornando-se "classe para si".

Defendemos, então, uma metodologia de alfabetização que resgate o lugar do educando como um sujeito pensante, que ele se apodere do processo construtivo e discursivo da alfabetização, que ele avance também nos modos de conhecer: colocando-se por inteiro na situação de aprendizagem, tentando escrever o ainda não ensinado, partindo de suas hipóteses, arriscando-se no processo de opinar, escrevendo o seu próprio discurso, recriando o texto lido, além de entender o ponto de vista do autor, produzindo a sua leitura, lendo também o não-dito, expressando-se com arte e através de meios de comunicação. Desta forma, o alfabetizando está se apropriando da capacidade de teorizar, produzir conhecimento, ao invés de apenas consumir o conhecimento dado, inventar, modificar o já instituído. A conquista desse sujeito pensante-atuante é a grande tarefa político-técnica do "intelectual orgânico da classe trabalhadora".

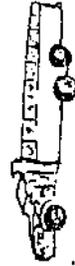
ALEGRIA NA SALA DE AULA

Acolhemos na sala de aula, a alegria, o colorido, o belo, o jogo, a festa, a variedade de atividades, as paredes decoradas com cartazes ilustrados e escritos, sendo produzidos durante o trabalho de um determinado tema. Na sala de aula, a vida como ela é:

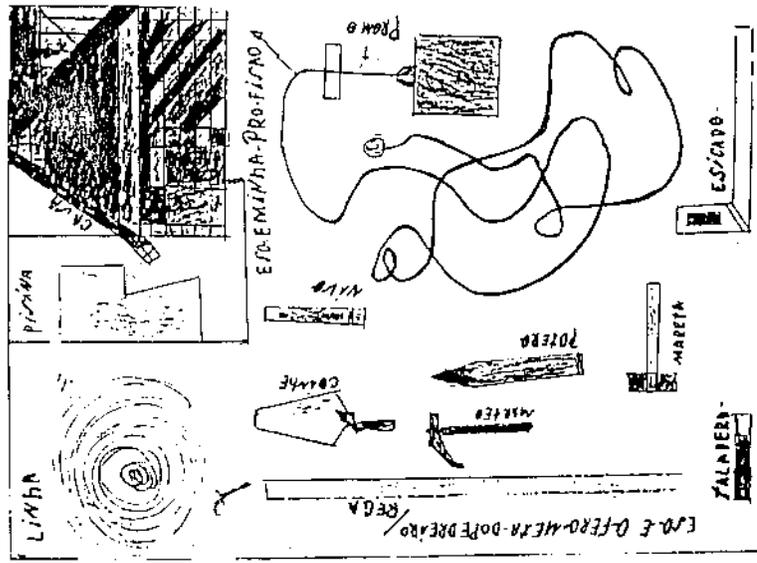
minha profissão é:
Escritor



Gostaria de ser
Camioneira



G. A. B.



cheia de contradições. Se o tema é por exemplo, moradia, a crítica social emerge: "Há mansões e favelas".

Seria contraproducente e unilateral enfatizarmos apenas a realidade do oprimido: a pobreza, a doença, a tristeza. Há também os seus sonhos e os meios socialmente organizados e variáveis para alcançá-los.

O estudo deve ser ao mesmo tempo trabalho-lazer, esforço-prazer. É urgente a necessidade de se acabar com aquele ensino insípido, rotineiro, sempre igual, com aquela postura rancorosa e desesperançosa diante do mundo.

AS VÁRIAS FORMAS DE LINGUAGEM

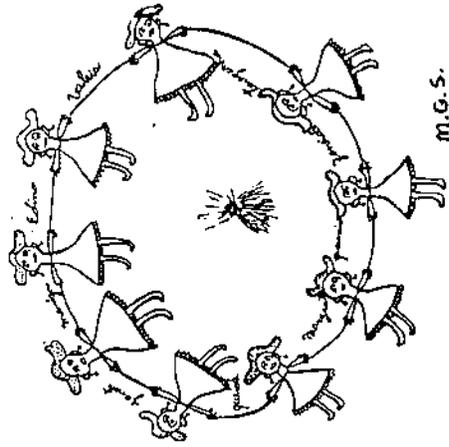
Vamos trazer para a sala de aula a linguagem do mundo. O educando convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem. A linguagem é uma forma de representar a realidade, é sempre simbólica. O universo simbólico é muito variado. A escola não tem desenvolvido a articulação das múltiplas formas de linguagem. Tem priorizado a linguagem verbal e escrita em detrimento da fala e da leitura e não tem trabalhado as outras formas de linguagem: a música, o teatro, a fotografia, figuras, objetos de escultura, pintura, desenho, filme, slide.

Como podemos ler uma foto, um slide, uma pintura? Como expressar o pensamento, os sentimentos através de desenhos, recorte-colagem, dramatização, poesia e canto?

Uma consequência pedagógica óbvia do exposto no parágrafo acima é que o livro didático tradicional, como único material, é por demais restrito. Optamos pela multiplicidade destes materiais didáticos como ponto de partida para a expressividade oral e escrita e como codificações que possibilitam a leitura do mundo, através das decodificações que os alfabetizando fazem.

UMA VARIEDADE DE MATERIAIS ESCRITOS

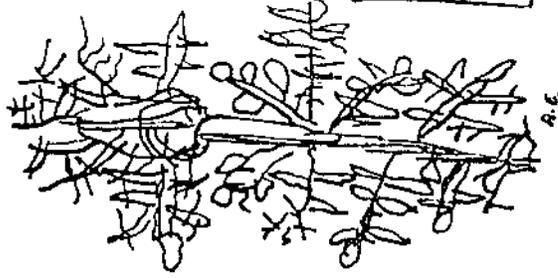
Material escrito também há uma imensa variedade no mundo letrado de hoje: os mais diferentes tipos de veículos de leitura (documentos pessoais, indumentária com que nos vestimos, jornais, revistas, boletins, cartões, livros de literatura, livros científicos, livros didáticos) e há os diferentes tipos de conteúdos impressos (logotipos, logo-



"A atividade do desenho é pensamento, elaboração afetiva e cognitiva sobre as leituras que fazemos do mundo.

Madalena Freire

Valorizamos a metodologia de alfabetização que resgata o desenho — linguagem do alfabetizando do adulto.



marcas, anúncios de propaganda, rótulos, avisos, placas, bilhetes, cartas informais, comunicados formais, notícias, contos, bulas de remédios, provérbios, quadrinhas, par-lendas, adivinhações, slogans, piadas, crônicas, poesias, cartuns, quadrinhos, gráficos estatísticos, ditados populares escritos nas carrocerias dos caminhões, receitas culinárias, frases escritas nas paredes das ruas, romances, textos informativos, literatura de cordel). São muitos os tipos de leitura que a vida social oferece ao usufruto. Façamos com que entrem também para a sala de aula.

Enquanto trabalhamos esses diversos materiais de leitura, desafiamos os alunos a identificarem as peculiaridades de cada um deles, comparando suas diferenças. Por exemplo, entre uma notícia e uma poesia, descobrir a linguagem mais direta de uma e o uso mais simbólico e estético na linguagem da outra.

A DESCRIÇÃO, A NARRAÇÃO, A DISSERTAÇÃO

Sensibilizar também de uma maneira prática, funcional e experiencial para os diversos tipos de escrita — a descrição, narração, dissertação, além dos textos normativos (tipo regras, receitas), reconhecendo como eles estão presentes no nosso cotidiano, na nossa fala de toda hora.

Aprimorar a observação do cotidiano e ver como muda o texto quando mudam as suas condições de produção. Por exemplo, a partir de uma estória com ilustração em seqüência e sem texto escrito, uma dupla de alfabetizando escreve a estória como se fosse a própria personagem da ilustração, fazendo a narrativa para um amigo íntimo. Outra dupla escreve a estória como se fosse um repórter que presenciou a cena e escreve a notícia para o jornal. Comparar depois as diferentes produções. Modificando as situações imediatas, ponto de vista de quem escreve, mudando o locutor e o interlocutor e criando oportunidades para os educandos observarem e compararem as diferentes produções, estaremos trabalhando a linguagem de forma ampla em sala de aula. O leitor produz sua leitura a partir do lugar social e histórico que ocupa. Enquanto lê, o leitor se constitui, se representa. É interessante, por exemplo, comparar as diversas leituras denotativas e conotativas que diferentes educandos fazem de um único texto, e que outras pessoas fazem deste mesmo texto.

Imaginar essas diferentes situações não é algo alienante, simplesmente fantasioso não. É vivenciar na sala de aula as várias situações sociais reais de produção da escrita e da leitura. É ampliar a compreensão do educando sobre o processo de produção da língua escrita. É ir além do óbvio, ir além da interpretação do que o texto diz. É ler também o não-dito. Compreender um texto implica conhecer os mecanismos subja-

centes a ele, isto é, conhecer as condições de produção do texto.

As condições de produção da linguagem se referem ao momento histórico da sociedade, ao contexto histórico-social do autor e leitor, à ideologia e às intenções de um e de outro, às situações imediatas ao momento de produção, para que, para quem escreve ou lê, que outras leituras anteriores fizeram ambos. Há ainda as condições do próprio texto, o tipo de texto, como ele foi codificado e decodificado.

Mais criativo do que seguir apenas um livro didático é o professor preparar uma coletânea de variados materiais de leitura, inspirado nas diversas formas de linguagem. Além de compor uma antologia de textos para leitura oral pelo professor, possibilitar que os alfabetizando leiam livros inteiros de literatura, com texto rápido e ilustração. Na literatura infanto-juvenil há inúmeros exemplares de reconhecidas obras de valor literário-estético, apropriados também para adultos porque é literatura universal. Os bons textos literários além de desenvolver o gosto pela leitura, ampliam o contato com a linguagem-padrão e ajudam na aquisição de formas convencionais da escrita. Textos escritos pelos próprios alunos e ilustrados podem ser datilografados, impressos e colocados num livro de classe e devolvidos à leitura por todos.

OS VÁRIOS TIPOS DE LETRAS

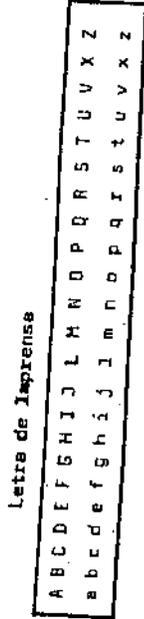
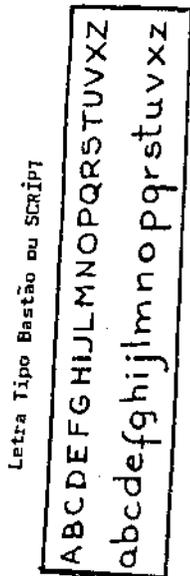
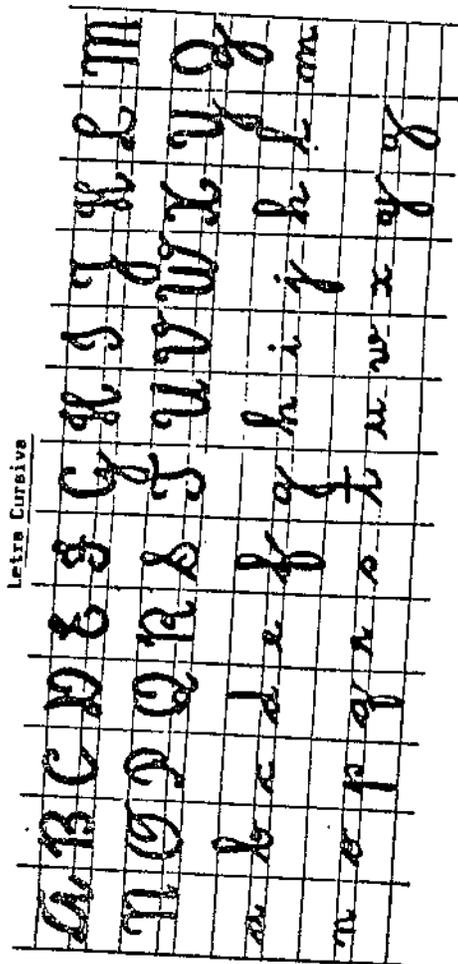
Geralmente a escola trabalha quase exclusivamente com o tipo cursivo de letra, e pouco com os demais tipos. É importante o contato com a letra impressa, própria da maioria dos materiais de leitura disponíveis fora da escola. Consideramos apropriado o trabalho com os diversos tipos de letras na alfabetização, mas é fundamental ressaltar a preferência do alfabetizando adulto por um determinado tipo de letra.

O trabalho pedagógico na alfabetização vai depender, portanto, da conceitualização que temos do que é linguagem, leitura, o que é escrita, o que é fala.

LINGUAGEM

A linguagem é produção histórica da humanidade, não é apenas um código, um conjunto de regras a serem aprendidas, não é um instrumento ou bem universal, neutro, já pronto, convencional e disponível ao uso por todos. Há muitas variedades linguísticas em conflito. Estas variedades não são estáticas, vão mudando no tempo. O lugar social do sujeito determina a sua linguagem. A linguagem é ação intersubjetiva e pragmática.

O ALFABETO



LEITURA

Leitura é ação dinâmica e criativa que consiste em atribuir significação aos sinais gráficos. Há um processo de interação do autor e leitor (sujeitos) mediados pelo texto (objeto). Leitura é interlocução, diálogo. O leitor não é objeto, receptáculo da mensagem do autor. A relação não é apenas de um emissor para um receptor. A relação não é apenas de um autor para um leitor. O leitor também cria a significação do texto, a interação. O processo de significação surge no momento da leitura, momento em que o autor e leitor se encontram como interlocutores. Interlocução é conversação entre pessoas. Não é a fala de uma pessoa para a outra. Ambos são produtores do texto, agem sobre o texto, encontram-se no texto. Saber ler é ir além da interpretação literária supõe relacionar o lido com experiências significativas vividas, comparando com outras leituras feitas, com outras leituras do mesmo texto feitas por outros, reler diferentemente, fazer avaliação apreciativa e crítica, recriar o texto em atividades expressivas verbais, cênicas, plásticas, musicais. Descobrir significados figurados, simbólicos. A leitura amplia e reestrutura os nossos conhecimentos, modifica nossas imagens interiores, nossa visão do mundo. Do embate de significações, as do leitor e as do texto, emerge o prazer, a dimensão lúdica da leitura.

ESCRITA

Escrita é desvelamento do mundo, é registro, é memória, é documento. O texto espontâneo do alfabetizando expressa as contradições sociais em que ele vive. Revela denúncia. Enquanto escrevemos, vamos organizando melhor o pensamento, os sentimentos e o nosso entendimento do mundo. A escrita também pode ser emancipadora, anunciar o sonho. A escrita tem uma função transformadora do social e tem também função pragmática, função social mais imediata. Ela serve para estabelecer comunicação à distância e na ausência do interlocutor, para atingir um grande número de interlocutores em diferentes lugares.

A escrita mantém diferenças estruturais em relação à fala e isto é preciso levar em consideração na alfabetização.

No conhecimento do mundo os diversos assuntos são profundamente integrados. Na alfabetização o trabalho com a linguagem deve integrar conteúdos das ciências humanas e naturais.

Vemos aí a riqueza que é o trabalho da alfabetização.

A linguagem se reveste de múltiplas formas no mundo do alfabetizando.

Que as atividades diárias da alfabetização se dêem no contexto desta pluralidade simbólica.

Que em cada atividade didática possamos traduzir em realidade os princípios metodológicos aqui declarados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos muito importante esta reflexão em torno de nossos princípios metodológicos básicos sobre a alfabetização, porque:

1º — Assim podemos organizar, clarificar e socializar entre todos os educadores do MOVA—SP a nossa síntese atual sobre a questão da metodologia da alfabetização.

2º — Esta síntese pode ser utilizada como um planejamento global de onde podemos arrolar e seqüenciar os itens a serem aprofundados e discutidos nos encontros de formação dos educadores do MOVA—SP.

3º — Os princípios metodológicos aqui sintetizados deverão fundamentar todos os trabalhos de criação dos materiais didáticos do MOVA—SP.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO UMA SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA

- BARBOSA, José Juvêncio. "Alfabetização e Leitura". São Paulo, Cortez, 1990
- BARBOSA, Ana Mae. "Arte-Educação: Conflitos/Acertos". São Paulo, Max Limonad, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. "Literatura: A Formação do Leitor: Alter-nativas Metodológicas". Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- CADERNO CEDES, nº 14. "Recuperando a Alegria de Ler e Escrever". São Paulo, Cortez, 1985.
- CAMARGO, Luiz. (Org.) "Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade". São Paulo, Nobel, 1989.
- CARRAHER, Ierezinha Nunes. (Org.) "Aprender Pensando". Petrópolis, Vozes, 4ª ed., 1989.
- _____, Ierezinha & REGO, Lúcia Browne. "Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização". In: — Cad. Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (55): 50 — 62 Nov/1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. "Alfabetização e Linguística". São Paulo, Editora Scipione, 1989.
- CENP. (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo). "Retomando a Proposta de Alfabetização". 2ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- _____. "Proposta Preliminar de Alfabetização do Ciclo Básico". São Paulo, SE/1988.
- FERREIRO, Emilia. (Org.) "Los Adultos Non Alfabetizados y Sus Concepciones del Sistema de Escritura". Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10. México, Dez/1983, (Mimeo).
- _____. "A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização". In — Cad. Pesquisa — Fundação Carlos Chagas. (52): 7 — 14, Fev/1985.
- _____. "Reflexões sobre Alfabetização". São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. & TEBEROSKY, Ana. "Psicogênese da Língua Escrita". Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- _____. "Alfabetização em Processo". São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. (Org.) "Os Filhos do Analfabetismo". Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FRANCHI, Eglê Pontes. "A Redação na Escola". São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- _____. "Pedagogia da Alfabetização. Da Oralidade à Escrita". São Paulo, 1985.
- FREIRE, Paulo. "Considerações em torno do Ato de Estudar". In — Ação Cultural para a Liberdade