

LUCIO JOSE DUTRA LORD

Educação, política e periferia: estudo sobre o movimento  
de educadores populares em  
Porto Alegre

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Estadual de Campinas, para  
obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientadora Profa. Dra. Rachel Meneguello

CAMPINAS  
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP  
Bibliotecária: Cecília Maria Jorge Nicolau CRB nº 3387

L884e Lord, Lucio Jose Dutra  
Educação, política e periferia: estudo sobre o movimento de educadores populares em Porto Alegre / Lucio Jose Dutra Lord. - - Campinas, SP : [s. n.], 2011.

Orientador: Rachel Meneguello.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação. 2. Política e educação. 3. Periferias urbanas. 4. Movimentos sociais. I. Meneguello, Rachel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Título em inglês: Education, politics and periphery: a study on the movement of popular educators in Porto Alegre

Palavras chaves em inglês (keywords) :

Education  
Education and politics  
Urban peripheries  
Social movements

Área de Concentração: Ciências Sociais

Titulação: Doutor em Ciências Sociais

Banca examinadora: Rachel Meneguello, Luciana Tatagiba, José Roberto Rus Peres, Maria Beatriz Luce, Jussara Reis Pra

Data da defesa: 11-02-2011

Programa de Pós-Graduação: Ciências Sociais

13  
132

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 11 de fevereiro de 2011, considerou o candidato Lucio Jose Dutra Lord Aprovado

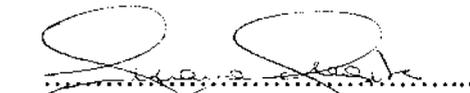
Este exemplar corresponde à redação Final da Dissertação/Tese defendida aprovada pela Comissão julgadora em

11 / 02 / 2011

1. Profa. Dra. Rachel Meneguello  
(orientadora)

  
.....

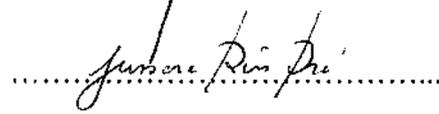
2. Profa. Dra. Luciana Tatagiba  
(avaliadora)

  
.....

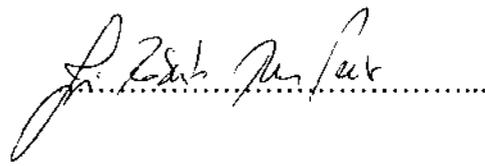
3. Profa. Dra. Maria Beatriz Luce  
(avaliadora)

  
.....

4. Profa. Dra. Jussara Reis Prá  
(avaliadora)

  
.....

5. Prof. Dr. José Roberto Rus Perez  
(avaliador)

  
.....

20.11.2011

## **RESUMO**

O presente trabalho analisa a constituição, emergência e atuação do movimento de educadores populares nas periferias de Porto Alegre/RS. A análise resgata o histórico dos movimentos sociais locais e o contexto político dos anos 1980 relacionando-os ao desenvolvimento de uma demanda específica das periferias urbanas do município por atendimento à infância. Nos anos 1990 a expansão do controle público a partir de normatizações como a LDB coloca a questão da qualidade do atendimento à infância, consolidando a ideia de educação infantil. Neste novo contexto a demanda popular por creche torna-se demanda por formação daqueles que trabalham em creches comunitárias atendendo à infância sem qualificação. A coleta de dados utilizou técnicas de pesquisa de campo como a etnografia, observação participante, entrevistas semi-estruturadas e de história de vida, bem como análise documental e revisão da bibliografia sobre o tema.

Palavras-chave: Educação, política e educação, periferias urbanas, movimentos sociais.

## **ABSTRACT**

This paper analyzes the establishment, operation and emergency movement of popular educators in the outskirts of Porto Alegre/RS. The analysis recovers the history of social movements and local political context of the 1980s , relating them to the development of a specific demand of the urban outskirts of the city for children's care. In the 1990s the expansion of public control norms such as the LDB raises the issue of children's care quality, reinforcing the idea of early childhood education. In this new context the popular demand for child care becomes a necessity for training those who work in community nurseries , without appropriate qualification. The data have been collected using field research techniques such as ethnography, participative observation, semi-structured interviews and life history, as well as document analysis and review of literature pieces on this subject.

Keywords: Education, education and politics, urban peripheries, social movements.

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Região do Estado de São Paulo formada pelas cidades de São André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
AEPPA	Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASAFOM	Associação de Moradores do Morro da Glória
ATEMPA	Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre
CEBEM	Centro Estadual de Bem-Estar do Menor
CEE	Companhia Elétrica Estadual do Rio Grande do Sul
CENEAM	Centro Estadual de Atenção do Menor
CEPERS	Sindicato do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CME	Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
DMAE	Departamento Municipal de Águas de Porto Alegre
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FRACAB	Federação Rio-Grandense de Associações Comunitárias e Amigos de Bairro
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPA	Instituto Porto Alegre de Ensino Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OP	Orçamento Participativo
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS	Partido Popular Socialista
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
UAMPA	União das Associações de Moradores de Porto Alegre
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao CNPq que durante um ano disponibilizou-me bolsa de doutorado. Agradeço especialmente a minha orientadora Profa. Dra. Rachel Meneguello e aos demais doutores que compuseram minha banca de defesa trazendo significativas contribuições. Cabem diversos outros agradecimentos, como às educadoras populares que foram objeto da pesquisa, aos órgãos públicos de Porto Alegre, à Universidade Estadual de Campinas, aos professores, colegas e amigos que acompanharam a realização deste estudo, enfim, àqueles todos que estiveram juntos ou ao lado na realização deste doutorado.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
CAPÍTULO 1 – A construção do cidadão como sujeito político .....	013
1.1 A proposta teórica: o resgate do papel do cidadão como ator político.....	013
1.2 Sobre a ação e sobre os “sujeitos políticos”.....	018
1.3 O movimento social e a identidade coletiva.....	022
1.4 Participação e “eficácia política”.....	030
1.5 O projeto político.....	035
1.6 Considerações sobre o referencial teórico e o objeto de pesquisa.....	037
CAPÍTULO 2 – Disputas em torno da gestão da educação em Porto Alegre .....	045
2.1 O contexto dos anos 1990 de elaboração de projetos para a educação em Porto Alegre.....	046
2.2 O Sistema Municipal de Ensino e as novas possibilidades para a educação popular.....	054
2.3 Considerações a respeito da gestão da educação em Porto Alegre.....	059
CAPÍTULO 3 – Origens do movimento de educadores populares .....	063
3.1 A questão da origem da organização.....	063
3.2 O papel da Igreja Católica.....	067
3.3 O papel das associações de moradores dos bairros.....	068
3.4 A emergência da questão da infância entre as demandas do movimento social.....	069
CAPÍTULO 4 – Metodologia e os caminhos da pesquisa .....	073
Dos caminhos da pesquisa.....	073
Da pesquisa e dos períodos de coleta de dados.....	074
Da metodologia ou da justificação dos métodos.....	077
Considerações acerca da metodologia e do movimento social de educadores populares.....	088
CAPÍTULO 5 – A emergência do educador popular e sua auto-construção como ator político na educação local .....	091
4.1 As personagens do movimento social por educação popular de Porto Alegre.....	092
4.2 Desafios atuais para o movimento de educadores populares em Porto Alegre.....	133
4.3 Apontamentos em torno da emergência do educador popular e de sua auto-construção como ator político na educação local: o movimento social de educadores populares.....	137
CONCLUSÕES.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS.....	163

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca contribuir para a compreensão das dinâmicas das relações entre Estado e movimentos sociais na elaboração e efetivação de políticas sociais. O estudo trata da elaboração da política educacional em nível local, da disputa entre projetos e das articulações utilizadas pelos atores políticos na busca de efetivar seus interesses. Os projetos, as ações e os recursos utilizados pelos atores são compreendidos dentro de um contexto específico de redefinição do poder local a partir dos anos 1990 e de um contexto de estruturação e reestruturação da democracia que conta com espaços públicos de experiências alternativas voltadas à participação popular na elaboração das políticas sociais no município de Porto Alegre. O contexto do estudo se dá em um momento de ampliação do poder das municipalidades e de redemocratização que permitiram “encontros” entre governo local e sociedade civil – considerando como encontros as experiências dos conselhos municipais e fóruns públicos que canalizaram as ações dos movimentos sociais para negociações institucionalizadas com o Estado. A hipótese central deste trabalho é a de que as demais experiências do “mundo da vida”<sup>1</sup>, como as identificadas nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, devam ser consideradas relevantes na construção teórico-argumentativa dos fatores a partir dos quais um movimento social se constitui e pode ser identificado, personagens emergem e projetos são construídos e defendidos nas relações com o Estado.

O período estudado compreende as décadas de 1990 e 2000, mas são feitas constantes referências aos anos anteriores, os anos de 1980, como palco inicial para a construção das possibilidades democráticas das décadas consecutivas e como cenário de experiências aos movimentos sociais. O campo de pesquisa é Porto Alegre, em especial o bairro chamado de Morro da Glória (Anexo III) e nele o que a pesquisa identificou como um movimento social de educadores populares<sup>2</sup> da Região Micro 5. A forma de organização, a manifestação política e os

---

<sup>1</sup> Aqui faço uso da definição habermasiana de “mundo da vida” como uma esfera relativamente autônoma em relação ao Estado, sem, contudo, estar a parte das intervenções estatais que se dão pelas políticas públicas.

<sup>2</sup> O termo “educadores populares” é utilizado ao longo do texto desta tese sempre que faz referência ao movimento social ou ao grupo mais amplo de educadores quando a presença de homens educadores for identificada. No restante, o termo utilizado é o de “educadoras populares” pois a pesquisa identificou que a organização inicial foi resultado da articulação de mulheres, e que, além de sujeitos da pesquisa, em diversos momentos é necessário

resultados das ações dos educadores populares foram os critérios a partir dos quais o estudo identificou o grupo como um movimento social, e deste modo como um ator político. Algumas das educadoras populares<sup>3</sup> foram identificadas como agentes sociais e tratadas neste estudo como personagens centrais<sup>4</sup>. Esta identificação se deu em função das referências que atores políticos externos ao movimento social, e também membros internos ao movimento, fizeram sobre aquelas educadoras populares. Assim, o estudo fez uso dos históricos de vida de algumas educadoras populares para compreender o histórico da questão em torno da qual o movimento se constituiu: a educação infantil e o educador popular das periferias. Para compreender a emergência da questão o estudo retoma as demandas dos anos 1980, passa pela organização social dos educadores populares na década de 1990 e chega ao surgimento do movimento social e suas ações e desafios atuais da década de 2000.

Nestes termos, o estudo dedica atenção especial à trajetória de algumas personagens e reconstrói, a partir das narrativas, de documentos e bibliografias, o movimento de educadores populares de Porto Alegre. O estudo verifica, então, quem são estes educadores populares e como se constituíram sujeitos políticos; como suas atividades deram origem ao movimento social de educadores populares mobilizando as periferias da cidade; e o que lhes garante influenciar as políticas locais de educação para as periferias de Porto Alegre. É a partir destas análises e da reflexão teórica que o estudo propõe compreender as dinâmicas das relações entre Estado e movimentos sociais na elaboração e efetivação de políticas sociais.

De modo geral este trabalho enquadra-se dentro do esforço das Ciências Sociais que a partir dos anos 1990 buscou resgatar o papel do cidadão dentro de um modelo de democracia genuína<sup>5</sup>. As experiências de expansão de procedimentos democráticos em curso naquele período recolocaram a necessidade de entender, avaliar e mesmo propor modelos de participação do cidadão na política. Assim, teorias como a de Chantal Mouffe com a democracia radical, Carole

---

identificar a questão de gênero. Assim os educadores populares são em sua maioria mulheres, mães, moradoras de periferia e que lutam contra diversas rotulações (com a de “tias”) e contra uma realidade excludente.

<sup>3</sup> Aqui já aparece a opção por inserir o termo no feminino, isto em função de serem mulheres as personagens principais do estudo, indicadas e reconhecidas nos espaços e grupos investigados pela pesquisa da tese.

<sup>4</sup> Esta tese considera diferenças entre agentes sociais e personagens. São agentes sociais aquelas educadoras ou outras pessoas que assumem papel de destaque em seu grupo no momento de negociações ou articulações políticas. Já o termo personagens é utilizado unicamente para fazer referência àquelas pessoas das quais o estudo utiliza a história de vida para elaborar a narrativa da realidade do movimento social. As personagens são, deste modo, as narradoras do processo histórico, político e social vivido em Porto Alegre pelas populações da periferia.

<sup>5</sup> Era entendido como democracia genuína um conjunto de procedimentos que garantissem a participação da sociedade na definição da política do país. Tratava-se de discussões acerca de uma democracia que não colocasse limites à participação dos cidadãos.

Pateman com a democracia participativa, Anthony Giddens com a democracia reflexiva, Alain Touraine com a democracia propositiva e Jürgen Habermas com a teoria discursiva, foram adotadas pelas Ciências Sociais no Brasil (LORD, 2008b). É nestes termos que a busca nesta tese de abordar o cidadão (e o indivíduo) como ator central da política representa um esforço no mesmo sentido daqueles realizados a partir dos anos 1990. Para tanto, este trabalho faz uso dos conceitos de “sujeito político”, “eficácia política” e “projeto político” dos agentes, ao mesmo tempo em que busca compreender a estrutura dos movimentos sociais em sociedades complexas e no contexto de suas existências.

Nesta tese há a centralidade na discussão do papel do movimento social que, na figura de algumas educadoras populares, influencia sobre a configuração da política em nível local. Este aspecto vai ao encontro do que GIDDENS (1996) chamou de necessidade de repensar o agente e suas ações para além de um conjunto de estruturas. Segundo o autor, uma das questões atuais da Teoria Social é compreender os fatores que influenciam na tomada de decisões por parte do agente<sup>6</sup>, principalmente aqueles como a avaliação do contexto e a razão imediata que seria acompanhada sempre por uma reflexão particular capaz de reorientar ações futuras deste mesmo agente. Nesta perspectiva, a interpretação do cidadão como agente dentro da Teoria Política tem demandado novos modelos teóricos capazes de entender sua importância para a legitimidade do sistema democrático na América Latina (BAQUERO, 2003).

Para apresentar o trabalho esta introdução está dividida em três partes: a primeira é composta por considerações em torno das alterações nas competências dos governos municipais que a partir dos anos 1990 influenciaram nas relações entre Estado e sociedade civil na elaboração de políticas locais; a segunda trata dos projetos políticos voltados à participação popular na área de educação desenvolvidos ou propostos pelo Partido dos Trabalhadores frente ao executivo de Porto Alegre entre os anos de 1988 e 2004; e a terceira introduz o leitor na estrutura do texto de tese apresentando as características de cada capítulo.

\*\*\*

---

<sup>6</sup> Nesta tese é tomado como agente o governo municipal, o movimento social de educadoras populares, os diferentes conselhos municipais, a Comissão de Educação da Câmara Municipal, entre outros. O agente não é confundido com as personagens. Mas quando tratado do movimento de educadoras populares a noção de agente expressa o conjunto de ações destas personagens, ações que dão origem ao movimento – e este é agente.

A análise dos governos locais deve considerá-los como o único nível descentralizado do Estado capitalista avançado, o que permite que os interesses da sociedade civil permeiem e cheguem a influenciar as políticas públicas sociais locais<sup>7</sup>. Ao mesmo tempo o município deve ser analisado como expressão específica de relações de produções determinadas, amplamente condicionado pelo poder social em geral mas que não se reduz a simples réplica das relações globais de poder. Outra singularidade dos governos locais é a possibilidade de realizar interesses contrários aos do Estado e da elite dominante sem, contudo, representar riscos à ordem hegemônica capitalista<sup>8</sup>. Neste nível local do Estado os interesses das classes populares tenderiam a ser mais aceitas pelas elites justamente por não representarem risco à ordem geral estabelecida. Mas esta “aceitação” vem acompanhada de estratégias políticas das elites para manter o poder local, tais como a manipulação eleitoral, restrições orçamentárias, uso clientelístico da máquina política local, redução das competências e responsabilidades dos governos locais. Uma vez que as políticas urbanas dependem das alianças de classe e conflitos políticos existentes em nível local, a intervenção dos governos locais na crise urbana não tem somente o caráter regulatório, mas também expressa os diferentes interesses em jogo, resultando na integração ou no conflito social (CASTRO, 1987 p.252).

O sucesso da implementação de uma política de formulação local somente em parte é explicado pelos modelos teóricos que tomam o sistema partidário como o principal fator de influência. Isto porque não são as aproximações político-partidárias entre governo local e governo federal que determinariam os resultados das políticas elaboradas pelo município<sup>9</sup> (CASTRO, 1987). Houve avanços com a Constituição de 1988 que colocaram as municipalidades como entes autônomos diante dos governos federal e estadual, e a atribuição desta autonomia veio acompanhada do aumento da responsabilidade dos governos locais para com as políticas sociais mediante o que se chamou de municipalização. No entanto, esta autonomia se deu de forma comprometida na medida em que não existiram repasses financeiros equivalentes (ARRETCHE, 1999). Esta característica é responsável pelo caráter fragmentado das políticas

---

<sup>7</sup> Isto segundo CASTELLS (1981). A mesma interpretação é proposta por CASTRO (1987) que faz referência ao autor.

<sup>8</sup> Cabe mencionar aqui que a interpretação de Maria Helena Guimarães de CASTRO sobre o governo local se deu na década de 1980, em um contexto diferente de 2002 e 2006 quando estudos organizados por Evelina DAGNINO apontaram para a expectativa de que as experiências democráticas locais desenvolvidas no Brasil na década de 1990 representariam a possibilidade de desestabilizar o projeto hegemônico do capitalismo avançado.

<sup>9</sup> Aqui há uma diferença entre município e governo local ou municipal. O município faz referência à cidade e seus atores, inclusive englobando o Estado e a sociedade civil.

locais e reflete em um conjunto desarticulado e até contraditório de políticas dispersas nos diferentes setores ou em diferentes períodos do mesmo governo, em função dos resultados dos choques entre a proposta do governo e dos diversos atores que sobre ele influenciam – acrescidos os constrangimentos financeiros que em alguns setores de políticas sociais dependem da adesão aos programas propostos pelo governo federal<sup>10</sup>.

Deste modo, as ações dos governos locais refletem diversas disputas inerentes àquele nível de governo – refletem as tensões e conflitos internos ao governo, refletem as restrições orçamentárias, refletem as pressões dos grupos de poder locais e refletem as pressões do eleitorado. No último caso, a maior proximidade e visibilidade do governo local em relação ao eleitorado tornam-o mais vulnerável às pressões. Destes fatores “resulta um processo contínuo de conflito entre as agências decisórias e os níveis de poder marcado pela negociação, barganha e compromisso dos atores políticos locais com diferentes grupos de interesse, partidos políticos, associações, etc” (CASTRO, 1987, p.6). A partir destes fatores é possível explicar a diferença, e mesmo contrariedade, entre as políticas federais e municipais, sobretudo em momentos onde o eleitorado influencia mais o poder local ou os interesses dos grupos de poder locais se diferenciam significativamente das diretrizes nacionais – e isto porque o governo federal está mais comprometido com o processo de acumulação capitalista global que se choca com os interesses locais.

Um número significativo de estudos tem mostrado que as alterações nas relações federativas a partir da Constituição Federal de 1988, bem como as normatizações seguintes, estabeleceram o município como centro de boa parte das políticas sociais e da própria democracia no país (FARIA, 2006; SOUZA & BLUMM, 1999; ARRETCHE, 1999; entre outros). Neste sentido, questões em torno da política e do poder local têm composto o quadro de temas das Ciências Sociais e das demais áreas que discutem políticas sociais e participação da sociedade. As interpretações são de que o município configura-se como espaço privilegiado de análise sobre a elaboração e disputa de projetos, sobretudo em função da reconfiguração jurídica do pacto federativo, do processo de municipalização das políticas públicas e das experiências locais de gestão compartilhada entre governo e cidadãos.

De fato, a municipalização das políticas públicas pensada pela sociedade civil nos anos

---

<sup>10</sup> Neste caso a área de saúde é um bom exemplo. Os programas federais de financiamentos direcionados forçam os municípios a aderirem às políticas públicas do governo federal.

1980 e materializada como diretriz na Constituição Federal de 1988 tinha como proposta principal o fim da histórica centralização fiscal e política pelo governo federal. A palavra municipalizar significava democratizar o poder e consolidar e estender os serviços sociais. Assim, o programa de reformas do Estado dos anos 1980 envolveu, necessariamente, a idéia de sua democratização através da descentralização de recursos e de poder decisório sobre quase todos os setores do sistema nacional de proteção social (DRAIBE, 1998).

Mas além de herdeiras da redemocratização, as políticas sociais dos anos 1990 devem ser entendidas dentro de um ciclo de reformas pautado pela complexa agenda de estabilização e reformas institucionais (DRAIBE, 2005). Apesar das políticas sociais neste período enfatizarem a universalização dos programas sociais e a valorização do princípio do direito social, o contexto de restrições econômicas e interesses corporativos limitaram-nas. Em nível local a efetivação das políticas municipalizadas enfrentou limitações em função dos recursos que, além de escassos, estiveram centralizados no governo federal. Nos anos 1990 a única área de políticas sociais realmente reformada foi a saúde, e em um segundo lugar estiveram as alterações sobre a educação – especificamente no ensino fundamental.

Na área de educação a proposta dos anos 1980 foi descentralizar e universalizar o sistema público e gratuito de pré-escolas, ensino fundamental e médio. Devido à grande heterogeneidade dos casos de municipalização da educação no país, qualquer genegalização exige cuidados. Mas de modo geral é possível afirmar que no ensino fundamental alterações só ocorreram a partir de 1995 com iniciativas do governo federal através do Ministério da Educação. Desde o início da década de 1970 o ensino fundamental não sofria reformas significativas, e a estagnação desta área de políticas sociais refletia a estagnação dos seus atores sociais (DRAIBE, 1998). Ainda em meados da década de 1990 as maiores barreiras ao processo de municipalização se davam justamente pela categoria docente, quando entidades sindicais dos professores das redes estaduais se opunham à descentralização por receio de desvalorização salarial<sup>11</sup>. Outra barreira ao processo de municipalização do ensino fundamental foram os governos municipais, receosos com o aumento do gasto público com educação para além do mínimo exigido pela legislação e com a falta de incentivos político-eleitorais para ampliação da rede.

Implantada a municipalização, as principais alterações propiciadas pelas reformas dos

---

<sup>11</sup> Até aquele período o serviço ofertado pelos Estados e Municípios diferenciava-se em vários aspectos. No caso dos salários as municipalidades ofereciam normalmente valores menores que os pagos pelos Estados. Verificados hoje, a maioria dos municípios ainda não possuem plano de cargos e carreiras para os professores.

anos 1990 foram a descentralização da estrutura organizacional e decisória com ênfase na participação dos pais e da sociedade, e a redistribuição (e não acréscimo) de recursos voltada ao ensino fundamental e aplicação crescente na capacitação e remuneração dos docentes deste nível da educação. Um dos grandes desafios no ensino fundamental na década de 1990 foi justamente a formação docente (DRAIBE e PEREZ, 1999). A descentralização da política educacional junto à democratização da gestão pautou a elaboração em nível local de propostas educacionais entre governos municipais e população – propostas que tiveram sua implantação comprometida pelo limite de recursos em boa parte ainda centralizados pelo governo federal (DRAIBE, 2005).

O panorama da educação entre os anos 1980 e 1990 mostra um acréscimo significativo nas vagas no sudeste e sul do país, apontando para uma melhoria também em nível nacional onde o papel dos municípios e estados foi fundamental. No entanto, o crescimento da oferta da educação, sobretudo do ensino fundamental, não foi suficiente para corrigir a carência de escolarização nas regiões de periferias metropolitanas. Em relação à educação infantil, ao final da década de 1990 as vagas para crianças menores de 7 anos haviam diminuído, indicando a inexistência de uma política para este nível do ensino (PEREZ, 1999).

Esta apresentação síntese da situação dos governos municipais e das ações em educação serve para contextualizar o cenário de estudo da presente tese. Mas em Porto Alegre algumas considerações ainda devem ser feitas em relação ao governo municipal e sua posição política no que diz respeito à elaboração de políticas locais. As diversas vitórias do Partido dos Trabalhadores nas eleições para o executivo municipal de Porto Alegre entre 1988 e 2000 resultou de diversos fatores, entre eles a proposta construída durante o primeiro governo (UTIZIG, 1996). O partido conquistou a Prefeitura e iniciou seu governo em 1989 praticamente inexperiente do exercício do poder, as únicas experiências anteriores foram isoladas: Diadema e a curta gestão de Maria Luiza Fontenelle em Fortaleza. Diante da nova situação os dilemas teórico-políticos internos ao Partido ganharam relevância: a questão colocada era se “o governo do PT é um governo para os trabalhadores ou é um governo de esquerda, que governa para toda a cidade, a partir de um compromisso prioritário com as camadas populares?” (UTIZIG, 1996, p.29). O contexto político, as limitações econômicas, as demandas de uma sociedade em processo de organização, a ideologia e histórico de formação do partido, e as diversas relações entre atores forjaram uma proposta de gestão da cidade para a cidade, voltada à radicalização da democracia através da abertura daquele nível de governo às classes sociais menos privilegiadas.

A proposta de democratizar aquele nível de governo estava intrínseca ao partido (DUTRA, 2002). Mas resultava claramente da postura do novo sindicalismo, dos movimentos sociais e demais atores que ajudaram a compor o partido na sua criação (MENEGUELLO, 1989). Como parte da proposta de democratização surgiu a experiência do Orçamento Participativo<sup>12</sup> que dirigiu parte do poder político sobre as políticas sociais para espaços de interação governo-sociedade. O debate público e as decisões sobre o uso de parte dos recursos do município no OP reduziram o poder do executivo, mas tornaram visível uma proposta de governo que se constituiu em *slogan* partidário. O OP também reduziu o poder do legislativo na medida em que as decisões oriundas das plenárias chegavam à Câmara Municipal, onde o PT tinha minoria das cadeiras, com uma margem pequena para alteração pela Casa Legislativa – uma vez que o custo de alterar significativamente ou de derrubar uma proposta encaminhada pelo executivo em conjunto com o fórum era demasiadamente grande aos vereadores e seus partidos (UTIZIG, 1996). Também buscando radicalizar a democracia, e envolvendo a estrutura do OP e seus delegados eleitos, em 1993 foi criada a proposta Cidade Constituinte que através dos congressos constituintes configurou-se canal de participação da sociedade no planejamento da cidade realizado bi-anualmente. A Cidade Constituinte se materializou como demanda social e proposta partidária, tendo uma estrutura semelhante a do OP mas definindo diretrizes gerais e não obras específicas como no primeiro. Outros fóruns e conselhos populares<sup>13</sup> compuseram o emaranhado de encontros diretos entre governo e população durante os governos do PT em Porto Alegre. Segundo UTIZIG (1996), este conjunto de propostas de transparência política desenvolvidas entre governos do PT e sociedade configurou o diferencial do partido e foi responsável pelas suas consecutivas reeleições em um contexto de crise da democracia nos demais níveis de governo na América Latina.

Uma análise sobre a relação entre proposta partidária e resultado eleitoral deve ser feita em mais profundidade. Neste sentido MENEGUELLO e AMARAL (2008) mostram que o projeto de governo do PT na década de 1990 foi marcado pela influência dos setores que o compuseram

---

<sup>12</sup> Basicamente o Orçamento Participativo era constituído de reuniões (plenárias) em regiões da cidade, onde se encontravam os moradores daquela região e o governo com seus técnicos e gestores. Nestes debates elaborava-se em conjunto propostas de aplicação de parte dos recursos do município dentro da rubrica de obras públicas como infra-estrutura (ver, por exemplo, FEDOZZI, 2000).

<sup>13</sup> Os conselhos populares eram demandados pelas organizações de bairro desde início de 1980, e não se confundiam com os conselhos municipais previstos na Constituição Federal de 1988. Apesar de criados dentro do governo do PT, estes não alcançaram as garantias legais que as associações de moradores reivindicavam.

ainda em 1980. Na sua fundação o PT reuniu militantes políticos de esquerda, militantes da comunidade de base da Igreja Católica que seguiam a Teologia da Libertação, intelectuais moderados e líderes de sindicatos e movimentos sociais (MENEGUELLO e AMARAL, 2008; SAMULES, 2004). A maioria dos atores sociais envolvidos na formação do PT estava fora do campo político-partidário e parlamentar (MENEGUELLO, 1989). Por isto a inovação do PT no campo político-partidário nacional foi sua composição interna e a proposta de inserir no meio da política institucional a classe trabalhadora que havia sido excluída durante o regime militar, atribuindo a esta um novo papel ativo. Justamente em função da sua composição inicial o PT desenvolveu uma organização interna própria e singular em relação aos demais partidos no cenário nacional. E principalmente em função da influência do novo sindicalismo, sobretudo do ABC paulista e suas experiências, que criticava o modelo de governo autoritário das décadas anteriores, o PT assumiu uma ideologia democrática voltara à participação direta da população. Estas análises ajudam a explicar melhor o resultado eleitoral do PT em Porto Alegre entre 1988 e 2000<sup>14</sup>.

As experiências desenvolvidas em Porto Alegre durante as consecutivas gestões do PT resultaram no avanço do aprendizado político e fomentaram ainda mais a demanda social como proposta política organizada. Ao mesmo tempo, o avanço dos serviços sociais que marcaram o período entre as décadas de 1980 e 1990, em especial o avanço da educação em seus diferentes níveis, auxiliou no desenvolvimento de uma postura politizada da sociedade civil. O encontro destes fatores resultou no aumento das exigências políticas sobre o governo municipal – na medida em que algumas demandas iam sendo conquistadas, outras surgiam e aumentava a expectativa social sobre o governo municipal (BAQUERO, 2003).

Na década de 2000 o panorama político de Porto Alegre sofreu grandes alterações. Na eleição de 2002 ao governo federal o PT elege Lula presidente. Nas eleições de 2004 o PT perdeu o executivo municipal de Porto Alegre para a coligação PPS-PTB. Neste contexto, personalidades políticas importantes do partido em Porto Alegre foram chamadas para compor as pastas ministeriais – é o caso de Olívio Dutra e de Tarso Genro. Assim que assumiu o executivo municipal em 2005 o novo governo buscou reformar e esvaziar espaços como o OP, processo que repercutiu na recentralização do poder no executivo e na Casa Legislativa. Neste novo contexto

---

<sup>14</sup> Em 2000 o PT ganhou pela última vez a eleição ao executivo de Porto Alegre, perdendo em 2004 para a coligação PPS-PTB.

os movimentos sociais, as associações populares e os próprios conselhos municipais foram forçados a alterar as estratégias de ação e as articulações políticas.

Para apresentar o estudo realizado o texto está dividido em capítulos que seguem a ordenação do processo de pesquisa desenvolvido. A organização dos capítulos e seus temas ao mesmo tempo em que apresentam a pesquisa também orientam o leitor pelos trajetos e passos do estudo realizado. Deste modo, o primeiro capítulo apresenta a revisão necessária sobre o tema da participação do cidadão e sua constituição como sujeito político. Este capítulo visa subsidiar as discussões propostas pela tese acerca da relação entre experiências de vida e organização política dos sujeitos em movimentos sociais. São discutidos nele conceitos como eficácia política e projeto político, ambos utilizados na compreensão do objeto do estudo.

O segundo capítulo apresenta o contexto de Porto Alegre no qual o surgimento e as ações do movimento social de educadores populares se insere. Este capítulo apresenta os anos de 1990 e os projetos sobre a educação elaborados pelos governos do PT e pela sociedade civil. Ao final da década de 1990 é apresentada a mudança decorrente da criação do Sistema Municipal de Ensino que representa novas possibilidades de construção de um projeto para a educação na cidade.

O terceiro capítulo trata da origem do movimento de educadores populares de Porto Alegre, retomando as décadas de 1970 e 1980 para situar a emergência da organização das periferias na cidade que deixou heranças para o objeto em estudo. Neste processo é dado destaque para o papel das pastorais da igreja Católica e das associações de moradores de bairros. É no contexto de demandas emergenciais como habitação, asfalto e saneamento que o tema da infância emerge nas periferias de Porto Alegre e repercute, na década de 1990, na organização dos educadores populares.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. A forma como este capítulo é apresentado e sua disposição no corpo da tese mostra a trajetória desenvolvida pela pesquisa.

O quinto capítulo, situado logo após o capítulo metodológico, descreve como se constitui a identidade de “educador popular” e como esta reflete a luta política na educação das periferias. Mediante o uso de narrativas das educadoras populares o capítulo apresenta as personagens principais estudadas na tese e a partir das suas histórias de vida constrói uma ordem cronológica que permite entender os principais eventos (ou fatos sociais) que marcam a organização e ações

do movimento social de educadores populares de Porto Alegre.

A última parte da tese apresenta as conclusões do estudo, fundamentando teoricamente a análise que estabelece relações entre as experiências vividas pelas educadoras populares e as estratégias que o movimento de educadores populares utiliza para reivindicar demandas e disputas projetos políticos acerca da educação das e nas periferias.

## **CAPÍTULO 1**

### **A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO COMO SUJEITO POLÍTICO**

Este capítulo apresenta os marcos teóricos a partir dos quais o objeto de pesquisa foi discutido e compreendido. Pretende-se a apropriação de conceitos e a explicitação de como eles foram utilizados no estudo. Desde já cabe mencionar que o que segue reflete uma opção teórico-metodológica que oscilou no início da pesquisa entre as abordagens sobre a relevância das instituições políticas e o papel da cultura política. O leitor notará também que o trabalho final aqui apresentado resulta de uma tendência crescente durante a pesquisa de doutorado para o uso de correntes teóricas voltadas à análise dos impactos gerados pelas experiências participativas sobre os valores dos cidadãos – ou seja, analisa-se como as experiências participativas formam a “cultura política”. Assim, conceitos como “sujeito político”, “eficácia política” e “projeto político” tornaram-se centrais no estudo desta tese sobre o movimento social de educadores populares e sua influência na política de educação para as periferias de Porto Alegre.

#### **1.1 A proposta teórica: o resgate do papel do cidadão como ator político**

O caminho teórico aqui desenvolvido busca “preparar terreno” para a discussão sobre o cidadão como sujeito político e fundamentar as análises que seguem na tese. O desafio é compreender como aprendem a se articular politicamente os sujeitos<sup>15</sup> que, a partir dos movimentos sociais, buscam controlar e alterar a realidade ao seu redor com projetos políticos. Para tanto, este capítulo busca elaborar, mediante referencial teórico, uma compreensão sobre a constituição e emancipação dos sujeitos políticos, bem como sobre o papel do movimento social neste processo. Importa, sobretudo, identificar o papel das experiências de embates e participação na elaboração de demandas e projetos nas áreas de políticas públicas locais para a constituição tanto dos movimentos sociais quanto dos sujeitos. De modo geral, entende-se nesta tese que é no seio do processo de lutas sociais que os indivíduos se tornam sujeitos políticos, organizados em movimentos sociais que funcionam como espaço de construção coletiva das experiências e das

---

<sup>15</sup> No capítulo 4 desta tese a noção de sujeitos é substituída pela de ator social, onde também são apresentadas personagens do movimento.

identidades.

A definição e os critérios para identificar os sujeitos estudados como um movimento social tem como referência, nesta tese, a proposta de Alain TOURAINE. A apresentação da proposta deste autor é necessária desde agora para justificar alguns caminhos adotados no referencial teórico e no conjunto do estudo que segue nesta tese.

Em “La voix et le regard” TOURAINE (1978) propõe uma sociologia que analisa a sociedade como o resultado das ações sociais, das disputas travadas nas interações sociais<sup>16</sup>. A sociedade é uma hierarquia de ações sistêmicas, uma rede de movimentos sociais, lutas políticas e criações culturais. Segundo o autor, a sociedade atua em si mesma e produz a cultura através de uma série de conflitos. Essa atuação é resultado de um sistema de atores que podem ser identificados pelas suas ações culturais e orientações culturais que operam em três níveis: o da historicidade (o sistema de ação histórica e as relações de classe), o das decisões e das instituições políticas, e o do funcionamento organizacional. A historicidade é um conceito-chave na percepção de como a sociedade se transforma através da luta e do conflito. A historicidade é o processo pelo qual a sociedade se auto-produz mediante práticas e disputas culturais.

No centro deste processo estão os movimentos sociais, que são formados por três elementos: a disputa pela definição da sua identidade e a defesa de seus interesses próprios; a luta contra um adversário; e a compreensão de um conjunto de significados que permitem a interação social com o seu adversário. Ao estudar os “novos movimentos sociais” TOURAINE (1978) dedicou especial atenção ao papel dos movimentos sociais como sujeitos históricos. Ele usa a noção de sujeito para identificar o conjunto de pessoas que desenvolvem ações com sentido universal, não restrito àquele grupo. Assim a noção de sujeito obriga a consideração de no mínimo um outro ator contra ou para quem é desenvolvida a ação. Fundamental é identificar que a ação possui um sentido amplo suficientemente para ser entendido por outro ou outros, que são diferentes do sujeito. Há, nesta concepção, a ideia de disputa em torno de algo que não é, necessariamente, um bem material. Em “Palavra e sangue” TOURAINE (1989) afirma que os movimentos sociais na América Latina devem ser identificados também pelas disputas que estabelecem acerca da identidade, algo que está para além da questão material. Ao mesmo tempo em que o autor percebe que as lutas destes movimentos sociais se fundamentam na condição de

---

<sup>16</sup> Nesta obra TOURAINE defende o papel do sociólogo como um facilitador da reflexão do movimento sobre si mesmo, proposta tomada por aqueles que pensam em uma sociologia engajada na mudança social. Ver, a este respeito, VAILLANCOURT (1991).

desigualdade e privação de acesso a bens sociais, por outro lado as lutas que travam envolvem também a questão da identidade coletiva e de minorias sociais que implica, necessariamente, uma luta no campo da cultura.

A análise proposta por TOURAINE é significativa na medida em que se torna instrumentalizável no estudo sociológico proposto nesta tese de doutorado. A noção de sociedade como sistema constante de lutas políticas e culturais permite identificar um movimento social como ator central para os estudos sociológicos. Isto justifica o foco aqui dado no movimento social de educadores populares e permite analisá-lo como objeto. A utilização da proposta de TOURAINE também é relevante à análise do papel que o movimento social desempenha na formação da identidade do grupo. A mesma perspectiva sociológica também permite analisar, a partir do movimento social, os demais atores envolvidos nos embates, assim como o objeto em disputa e os significados culturais em jogo. Neste último aspecto interessa usar a análise de TOURAINE na identificação de que as disputas se dão também em torno da definição dos significados, o que leva à reflexão sobre as disputas pela construção do conceito de “educação” no estudo do movimento social de educadores populares, assim como a definição dos significados acerca da noção de “educador popular” que gera, em última análise, a identidade do grupo.

Para TOURAINE (1978) o sujeito se auto-constrói, como um ato de inventar-se. Mais ainda, o sujeito tem a capacidade de reinventar-se na medida em que cria significados de si, de seu universo, de sua condição – ou seja, de seu próprio significado ou de sua significação. E isto se dá pela ligação constante entre o que lhe é subjetivo e o que lhe é vivenciado na realidade. Assim o conjunto de pessoas torna-se sujeito ao disputar a construção dos significados de si, mas estendendo também a disputa pela definição dos significados dos espaços onde atuam. Deste modo são sujeitos aqueles que não se submetem ao que lhes é imposto, aos conceitos e valores que lhes são atribuídos por outros. É sujeito aquele que disputa pela construção da sua identidade, da sua individualidade no sentido do seu mundo de significados. O sujeito é aquele que busca uma nova orientação do valor de si e de seu meio social – e neste, da sua relação com o mundo, o que envolve também suas práticas e ações políticas e públicas.

Assim, o estudo do movimento de educadores populares feito nesta tese trata, obrigatoriamente, da auto-criação dos educadores como sujeitos<sup>17</sup>. E neste movimento entra a

---

<sup>17</sup> Há aqui a referência à frase de TOURAINE “o movimento de mulheres trata da autocriação das mulheres como

concepção de historicidade, que significa conscientizar-se de que sua ação implica sobre uma determinada realidade que o próprio sujeito ajudou a criar. Em “*A Sociology of the subject*” TOURAINE (1996, p.307) afirma que o sujeito configura-se mediante um conflito, onde uma das disputas se dá em torno da definição de valores que devem ser válidos ao conjunto da sociedade (*meta-social values*) e em torno dos recursos democráticos (*democratic recourse*).

Ao definir o conceito de movimento social na atualidade, em “Na fronteira dos novos movimentos sociais”, TOURAINE (2006, p.18) diz que: “o essencial, aqui, é reservar a idéia de movimento social a uma ação coletiva que coloca em causa um modo de dominação social generalizada”. O critério de “dominação social generalizada” é destacado pelo autor como condição para que suscite uma ação merecedora da denominação “movimento social”. Assim, a dominação contra a qual a ação é dirigida deve atuar sobre o conjunto dos principais aspectos da vida social, “ultrapassando as condições de produção em um setor, de comércio ou troca ou, ainda, a influência exercida sobre os sistemas de informação e de **educação**<sup>18</sup>” (idem, p.19). Para justificar sua definição, TOURAINE mostra que o conceito foi gerado pela Sociologia para análise social em um determinado período de desenvolvimento do capitalismo, e referenciava movimentos que colocavam em questão condições particulares geradas por uma dominação com impacto geral. Desta forma, o movimento social somente existia quando se opusesse a esta dominação.

Deste modo, na proposta de TOURAINE, a dominação e a luta contra ela gerada por um movimento social exigem a percepção do conflito entre as partes envolvidas, conflito que se dá também em termos de representações sociais e de suas mudanças, ou seja, em um campo ao qual o autor chama de “cultura”. Necessariamente, grupo dominante e grupo dominado devem possuir referências comuns, a partir das quais disputam – por isto a questão da cultura. Caso isto não exista, os atores correm o risco de disputar em campos diferenciados, impossibilitando o conflito, o enfrentamento e mesmo as tentativas de resolução de problemas. TOURAINE então define movimento social da seguinte forma: “um movimento social é a combinação de um conflito com um adversário social organizado e da referência comum dos dois adversários a um mecanismo cultural sem o qual os adversários não se enfrentariam, pois poderiam se situar em campos de batalha ou em domínios de discussão completamente separados”. E tal separação “impediria, por

---

sujeitos” presente na entrevista concedida e publicada em ADELMAN, 2004.

<sup>18</sup> Grifo nosso.

definição, tanto o conflito e o enfrentamento quanto o compromisso ou a resolução de conflito” (TOURAINÉ, 2006, p.19).

O objetivo maior de um movimento social é a mudança da realidade, a transformação da organização social. TOURAINÉ mostra que o conflito social se dá em torno da utilização dos recursos materiais ou simbólicos criados pela sociedade, e o sucesso ou fracasso de um movimento social pode ser verificado em termos da transformação da organização social que este consegue. Em termos de análise, esta tese percebe que a educação é um destes recursos simbólicos (mas com resultados materiais) em constante disputa. No campo da educação a definição de conceitos diversos é disputada, assim como existem disputas acerca dos fins do processo educacional. E disputam no campo da educação diversos atores sociais – públicos e privados. Em especial a educação tem assumido significados, ou lhe tem sido atribuídos estes significados, que remetem a noções maiores de justiça social e reconhecimento de identidades sociais com realidades sociais diversas.

No caso dos sujeitos estudados nesta tese algumas considerações devem ser feitas para fundamentar a proposta de compreendê-los como movimento social. O primeiro aspecto é que, como dito acima, a questão levantada pelos educadores populares compõe um quadro maior de reivindicações dentro de um grupo social específico historicamente marginalizado à política e aos resultados do progresso social. Ou seja, é um grupo que vive uma condição sócio-histórica de dominação naquela sociedade. Ao mesmo tempo é um grupo que tem lutado contra esta dominação e reivindicado acesso aos benefícios do progresso social. E o mais importante: é um grupo que trava suas lutas contra os grupos dominantes a partir de um referencial comum – a educação como um direito subjetivo e de responsabilidade do Estado. O próprio Estado é, então, “objeto” de disputa entre grupos dominantes e dominados que dividem o mesmo referencial acerca da política e do poder: sua centralidade em um único ator<sup>19</sup>. Como mostrou TOURAINÉ (2006, p.21), “o que caracteriza a sociedade industrial é a utilização de uma representação 'política' da vida social. Nesse caso, um conflito geral pode se formar em torno da apropriação do poder político”. E este é o caso dos sujeitos estudados nesta tese. Nestes termos, a investigação sociológica deve estar “ao mesmo tempo repousando sobre a idéia de conflito e sobre o que há de comum entre os adversários em conflito” (idem, p.25).

---

<sup>19</sup> Pude apresentar esta discussão na ANPOCS em 2008 (LORD, 2008)

## **1.2 Sobre a ação e sobre os “sujeitos políticos”**

A análise como proposta por esta tese exige relacionar teoricamente a experiência pessoal com a ação coletiva do movimento social. Por isto é necessário reconstruir um referencial que trate desta ligação. Mais ainda, importa elaborar, a partir do referencial teórico, um conjunto de instrumentos que subsidiem a análise sobre o objeto em estudo.

A proposta de TOURAINE caminha neste sentido ao objetivar o resgate do indivíduo como autor de um projeto para si e para o meio que ocupa. É justamente por isto que TOURAINE passa a ser um teórico importante na presente tese. Mas o centro da análise de TOURAINE não se dá sobre o indivíduo propriamente dito, e sim sobre ele como um ator social coletivo: o movimento social. O indivíduo torna-se ator social relevante à análise sociológica ao ingressar em um movimento social, uma vez que é o movimento social o ator central para TOURAINE na sociedade contemporânea. Ao “estar” em um movimento social e, assim, tornar-se ator social, o indivíduo se distancia da sua individualidade. Desta forma, a utilização de TOURAINE como parte do referencial teórico da tese exige a compreensão das personagens estudadas (as educadoras populares) como integrantes de um movimento social. No que segue, alguns aspectos importantes da proposta de TOURAINE são apresentados e discutidos como possibilidade de compreensão do objeto estudado nesta tese.

Os estudos de Alain TOURAINE destacam a relevância dos sujeitos, ou atores sociais, como agentes dinâmicos, produtores de reivindicações e demandas (GOHN, 1997). Ao estudar a sociedade o autor coloca os movimentos sociais como o centro da atenção sociológica, e dentro do movimento social situa os indivíduos. Em “Crítica à modernidade” TOURAINE (1994) descreve o indivíduo, o sujeito e o ator – identificando-os e propondo formas de análises. Sua proposta é a de que o indivíduo não pode ser compreendido sociologicamente fora de suas representações e projetos. “O indivíduo não é senão a unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência”, diz TOURAINE. O Sujeito, por sua vez, é o indivíduo durante sua ação, uma ação que nunca é individual mas sim coletiva, carregada de significados compartilhados e voltada para a alteração da realidade, visando o fim de uma situação de dominação. “O Sujeito é a passagem do Id ao Eu, o controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator que se insere nas relações sociais transformando-as (...)”. Por fim, o ator é o indivíduo que, como Sujeito, não é controlado por estruturas sociais nem condicionado, mas pelo contrário, ele busca formas de

alterar a realidade. “O ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais” (TOURAINÉ, 1994, p.220).

Segundo GOHN (2008), a sociologia de TOURAINÉ se fundamenta na busca de compreensão da orientação que os atores dão às suas condutas, aos seus comportamentos, às suas ações. TOURAINÉ (1994) afirma que as alterações no século XX de revoluções políticas, regimes totalitários, Estados securitários e uma enorme expansão do espaço público fizeram com que a abordagem determinista das ciências sociais fosse abandonada e surgissem orientações quanto ao papel dos atores sociais. Em termos de análise, o autor afirma que o sujeito ganha espaço e torna-se ator social na medida em que nem os mandamentos divinos nem a sua utilidade num corpo social explicam mais os princípios que guiam suas ações. É preciso então situar novamente o ator. E nas sociedades atuais este ator é também sujeito e indivíduo que, em alguns momentos, se mostra de formas diferenciadas. “O indivíduo, o Sujeito e o ator podem afastar-se um do outro” diz TOURAINÉ (1994 p.221). Os valores individualistas da sociedade requerem a valorização de um indivíduo com experiências e concepções próprias. Ao mesmo tempo existe o ser, ou sujeito, carregado de “expressões estéticas e religiosas”. Por último, o ator exerce seus papéis como consumidor, eleitor, e tudo mais que se espera dele. Assim, diversas vidas compõem a complexa empresa humana, e esta experimenta intensamente os sentimentos por vezes contraditórios em ser indivíduo, sujeito e ator.

Mas se indivíduo e ator afastam-se na mesma medida em que os interesses individualistas distanciam-se das “obrigações” sociais, então a noção de sujeito é desenvolvida por TOURAINÉ como tentativa de compreender o ser humano nas Ciências Sociais. “O Sujeito não é mais a presença em nós do universal, que lhe demos o nome de leis da natureza, sentido da história ou criação divina”, diz TOURAINÉ (1994 p.221). “Ele é o apelo à transformação do Si-mesmo em ator. Ele é Eu, esforço para dizer Eu, sem jamais esquecer que a vida pessoal está repleta, de um lado, de Id, de libido, e, de outro, de papéis sociais” (idem).

O Sujeito em TOURAINÉ (e nota-se a letra maiúscula utilizada pelo autor) é a constante formação/transformação do indivíduo e do ator, uma vez que os três (Sujeito, indivíduo e ator) são indissociáveis (mesmo que por vezes se distanciem). Isto porque indivíduo e identidade são formados e alterados no encontro com o outro, e este encontro pressupõe a constituição do ator

social. O sujeito reconhece a si mesmo como parte de um grupo social, como herdeiro de uma história comum de vida ou de um conjunto de situações ou constrangimentos sociais. Este reconhecimento de si é sempre subjetivo, estando ligado aos sentimentos de pertencimento a partir de si mesmo. A mesma característica serve para identificar quem são os sujeitos, a qual grupo estão agregados, quais são seus interesses.

Esta elaboração é significativa na medida em que permite ao estudo da tese identificar a partir da análise do movimento social de educadores populares qual(quais) seu(s) “inimigo”(s). O “inimigo” não é necessariamente aquele para o qual o movimento dirige suas ações, até porque o tema da educação tem sido tratado na esfera do Estado. Mas “inimigo” é aquele com quem o movimento social disputa o modelo, a função e oferta da educação. A análise de TOURAINE citada no parágrafo acima também permite reafirmar a relevância das histórias de vida e os significados dos eventos históricos na vida das educadoras para a compreensão da elaboração que fazem estas sobre sua identidade – identidade que é sempre resultado de disputas com outros atores e que visa o reconhecimento.

Na teorização de TOURAINE (2006) acerca dos atores sociais existe um papel importante ao que ele chamou de “adversário social organizado”. Segundo o autor, uma das características dos movimentos sociais é a identificação de um adversário, comumente um grupo social organizado com o qual disputam recursos não necessariamente financeiros. E estas disputas ocorrerem sobretudo na esfera estatal, ou seja, nos espaços criados, controlados ou financiados pelo Estado, ou espaços de exercício do poder político. Isto porque para TOURAINE (2006) uma característica da sociedade industrial é a utilização de uma representação política da vida social. Assim, o poder político e o poder do Estado são comumente objetos da disputa entre os grupos sociais.

Estas disputas são tratadas por TOURAINE como conflitos. Como mostrou GOHN (2008), a própria existência do Sujeito pressupõe para TOURAINE o conflito. No centro dos conflitos dos atores sociais, organizados como movimento social, está o que TOURAINE (2006) chamou de “orientações culturais”. Para ele a reivindicação dos movimentos sociais se dá para além dos recursos financeiros, alcançando o espaço das representações da sociedade. Assim é no campo chamado cultura que se expressam os conflitos, onde se dividem os grupos, onde se pode identificar o movimento social, seu inimigo, os interesses e objetos da disputa. A noção de campo da cultura para TOURAINE (2006) expressa o espaço das representações sociais no qual as

mudanças da sociedade são dirigidas. Neste espaço as relações entre o que é socialmente correto e incorreto, o justo e o injusto, enfim, as regras que guiam a sociedade são estabelecidas. Por isto o campo da cultura é espaço de conflito entre grupos sociais que disputam os rumos do discernimento social. Desta forma, a ligação entre cultura e política é direta em TOURAINE, uma vez que as representações sociais no campo da cultura guiam a orientação da sociedade efetivada a partir da esfera política.

A esta altura a utilização da teoria de TOURAINE explicita a abordagem da presente tese que analisa o objeto (o movimento de educadores populares) como ator que disputa no campo maior chamado de cultura as concepções sobre educação e sobre educador. A dimensão das disputas e das ações do movimento social de educadores populares, que já vinha sendo mencionado neste texto, agora é dita de forma plena ao considerar e definir as lutas no campo da cultura.

A identificação dos conflitos no campo da cultura permitiu que TOURAINE estudasse os “novos movimentos sociais” e propusesse que o sucesso destes na atualidade se dá pelo apelo que fazem ao sujeito, “à sua dignidade ou à sua auto-estima como força de combinação de papéis instrumentais e uma individualidade. Supõe uma especificidade psicológica e cultural e sua capacidade de criação funda-se na razão dos indivíduos.” Ao mesmo tempo, a identidade do sujeito “não se constrói pela identificação com uma ordem do mundo, um grupo social ou uma tradição cultural, nem sequer com a própria individualidade. Forma-se, ao contrário, por 'desidentificação', por um chamado a si mesmo” (GOHN, 2008, p.110-111).

O “chamado a si mesmo” implica a constituição do sujeito como ator social que reivindica mudanças na sociedade. Para TOURAINE é o movimento social que permite a libertação de si mesmo. Ao atuar e modificar o meio, o movimento social liberta o indivíduo do controle e da dominação, permitindo-lhe também a relação com o outro, a alteridade, a busca pelo reconhecimento e pelo respeito a sua particularidade (GADEA e SCHERER-WARREN, 2005). A busca da liberdade é a busca da emancipação social na concepção de TOURAINE (GOHN, 2008). E esta emancipação significa o processo de constituição de atores sociais, ou seja, na medida em que os sujeitos se organizam como movimento social e estabelecem batalhas no campo da cultura e da política, exercem e consolidam sua liberdade. Liberdade e ação estão assim relacionadas em TOURAINE.

A liberdade implica autonomia dos movimentos sociais em termos de Estado e de

estruturas partidárias. Uma característica dos novos movimentos sociais é a busca de autonomia frente os partidos políticos, algo que os diferencia dos movimentos sociais anteriores aos anos 1960. Assim, se por um lado os movimentos sociais buscam influenciar nos espaços públicos e direcionar as políticas do Estado, por outro lado eles mantêm um distanciamento dos partidos políticos. E este é um aspecto bastante evidente em Porto Alegre. Como mostrado em capítulo adiante, os educadores do Morro da Glória hoje não assumem posição partidária, nem tão pouco são cabos eleitorais de partidos políticos como ocorreu naquele bairro nos anos 1980. O objetivo claro dos educadores é conquistar espaço, influenciar na política de educação local sem, contudo, se pôr a serviço do governo ou dos partidos políticos.

Por fim, a partir de TOURAINE esta tese analisa a emancipação social que está ligada à idéia de liberdade como algo que engloba a constituição do sujeito como movimento social. Em meio a ações políticas e representações sociais do movimento social estudado a tese elabora a noção de sujeito, de ator social que busca alterar a realidade. É a partir da noção de participar na construção das representações sociais e no controle do meio que esta tese propõe resgatar o cidadão. Em termos de análise, para a presente tese, é preciso refazer alguns percursos de TOURAINE na compreensão dos educadores populares em Porto Alegre. São os indivíduos que aprendem táticas, caminhos, posturas e mobilização de recursos durante o processo reivindicativo e mesmo participativo nas e das políticas. É para isto que a análise sociológica precisa tomá-los como sujeitos, como membros de um movimento social que é ator e no seio do qual identidades e aprendizagens são experienciadas.

### **1.3 O movimento social e a identidade coletiva**

Nos anos 1970 Alberto MELUCCI parte dos estudos de Alain TOURAINE para estabelecer distinções e classificar os movimentos sociais em três tipos: os reivindicatórios, os políticos e os de classe. Duas décadas depois Alain TOURAINE (1996) faz referências aos estudos de MELUCCI como a mais abrangente análise sobre os movimentos sociais e sobre a nova geração de ações coletivas. Estes exemplos indicam que as produções dos dois teóricos se aproximam e podem ser propostas como complementares na elaboração de um referencial teórico-analítico.

O centro das análises de MELUCCI é a formação da identidade coletiva, estudando, para tanto, os sistemas micro a partir da ação dos indivíduos. Cruzando a subjetividade das pessoas

com a análise das condições político-ideológicas de um dado contexto histórico, este teórico propôs um modelo diferenciado de estudo nas Ciências Sociais e estabeleceu ligações entre os movimentos sociais e as necessidades individuais na sociedade contemporânea (GOHN, 1997).

No prefácio à tradução brasileira de *L'Invenzione del presente* MELUCCI (2001) afirma que seu esforço teórico busca decompor e compreender os elementos das ações coletivas contemporâneas, algo que exige um quadro conceitual diferente daquele do capitalismo industrial. A dimensão cultural dos conflitos e a ação inovadora dos movimentos sociais nas sociedades complexas teriam de ser analisadas para a compreensão da vida democrática, algo que não acontecia nas teorias anteriores sobre os movimentos sociais. Na atualidade, o processo de globalização traz novos aspectos para a análise, estabelecendo a interdependência em diversos níveis de sistemas. No caso da América Latina o desenvolvimento da democracia e a garantia de direitos sociais fundamentais das últimas décadas seriam fatores que lhe garantiriam um ingresso menos subalterno nos processos de planetarização em curso.

Segundo MELUCCI (2001), hoje a interdependência global recoloca jogos de forças na (re)definição do poder e dos códigos que governam as escolhas. É então justamente para estes jogos que se dirigem os novos recursos e os novos conflitos. Deste modo, o motivador macro dos movimentos sociais é a disputa por controlar os códigos, as regras e os recursos das disputas. E dada a complexidade destas disputas, as ações dos movimentos sociais são por vezes contraditórias, mobilizadas e mobilizadoras de motivações, de formas de relações, de orientações diversas. Abandonada a visão romântica sobre os movimentos sociais, torna-se mais visível que suas origens e seus êxitos são “um tanto quanto heterogêneos e frequentemente produzem novas formas de poder, nova violência e nova injustiça” (MELUCCI, 2001 p.8). Assim os movimentos sociais, como atores coletivos, buscam alterar códigos e estabelecer novo formato na divisão dos recursos produzidos pela sociedade, mas não impedem, necessariamente, novas concentrações de poder e novas desigualdades.

Para além do que os estudos clássicos chamavam de fatores de produção das ações coletivas, a proposta de MELUCCI é responder à questão sobre o sentido destas ações coletivas e decompor a unidade empírica dos fenômenos (o movimento social) para compreender os seus efeitos e questionar, eventualmente, se e quanto os movimentos contribuem para a mudança social. A questão de “se” e “quanto” os movimentos sociais contribuem para a mudança social é um ponto a ser destacado na proposta do autor. No Brasil, os estudos dos anos 1990 sobre os

movimentos sociais, e em especial aqueles sobre a sociedade civil, tomaram estes atores como responsáveis pela construção de um modelo genuíno de democracia. Como mostrou DAGNINO e TATAGIBA (2007), esta visão somente é alterada a partir da metade da década de 2000, ou seja, recentemente. Diferente disto, MELUCCI já destacava em 1982 com a publicação de *L'invenzione del presente* as características contraditórias intrínsecas aos movimentos sociais. MELUCCI (2001) ainda destaca que os “novos movimentos sociais” nunca são somente “novos”, eles também são o resultado da história de uma sociedade, um composto heterogêneo que combina orientações e níveis diversos de ações. A análise proposta pelo autor exige considerar o contexto estrutural sem, contudo, ignorar a capacidade criativa também inerente aos movimentos sociais.

A definição de movimentos sociais feita por MELUCCI apresenta aspectos relevantes à análise proposta nesta tese: eles são um conjunto de práticas sociais que envolvem simultaneamente um número de indivíduos ou grupos com características semelhantes durante um período de tempo e em um mesmo espaço, implicando um campo de relações sociais e a capacidade das pessoas de incluírem o sentido do que estão fazendo. O movimento é um sistema de ações coletivas que precisa ser diferenciado da materialidade de espaços como instituições, organizações, associações, etc. O movimento não é institucionalizado, e quando tentativas de institucionalizá-lo são feitas ele perde suas características como movimento e passa a ser um ator político regrado, semelhante aos partidos políticos. Daí vem a perda das características de movimento social como um ator coletivo que questiona as regras estabelecidas e busca criar o “novo”. Com esta proposta de entender os movimentos sociais como algo diferente dos espaços públicos e de entidades MELUCCI consegue restringir a análise ao campo das ações coletivas, identificando um movimento social a partir delas. Eis porque no decorrer de seus estudos o centro da identidade coletiva e individual, assim como o eixo de configuração e mudanças de um movimento social é a própria ação.

Alberto MELUCCI utiliza a noção de sistema para escapar da caracterização da realidade social como algo metafísico ou portador de uma essência – “um sistema é simplesmente um complexo de relacionamento entre elementos” (citado por GOHN, 1997, p.154). Ao mesmo tempo, MELUCCI define os movimentos sociais como uma categoria analítica, e não como um dado empírico ou um fenômeno observável. O termo é utilizado pelo autor para designar formas de ação coletiva que invocam solidariedade, manifestam um conflito e vinculam uma ruptura nos

limites da compatibilidade do sistema onde a ação tem lugar. “A dimensão analítica é construída com vistas a indicar certas qualidades dentro do campo das ações coletivas. Os movimentos não são entidades que se movem com a unidade de objetivos a eles atribuídos por algum ideólogo. Movimentos são sistemas de ações, redes complexas entre os diferentes níveis e significados da ação social” (GOHN, 1997, p.155). E, como em TOURAINE, um movimento social é caracterizado pela luta entre dois atores por uma mesma coisa. Do mesmo modo, é na representação política da vida, no sistema político e na organização social, que se dão as mediações pelas quais aparecem os comportamentos coletivos. Estes, quando são movimentos sociais de classe, buscam alterar o sistema de dominação.

A proposta de MELUCCI sobre os movimentos sociais possuírem internamente diferentes níveis e significados da ação social chama a atenção para a heterogeneidade inerente a este ator coletivo, composto, muitas vezes, por um conjunto diversificado de indivíduos e mesmo de grupos sociais. A par de tal heterogeneidade fica mais fácil desconsiderar propostas e comportamentos contraditórios perceptíveis no conjunto da ação coletiva e destacar critérios que aproximam os atores e suas ações a ponto de identificar a amplitude de um movimento social. Ou seja, MELUCCI abre espaço pra que se pense um movimento social que traz no seu bojo diferenças e mesmo contradições de significados atribuídos à ação coletiva. Isto permite, na consideração da presente tese, dois avanços à análise empírica proposta: primeiro permite ao pesquisador englobar significados diversos para a ação coletiva sem, contudo, imaginar que nas diferenças se dêem os limites do movimento social – o que mantém a interpretação dos limites do movimento na ação e nas suas repercussões; segundo, permite identificar a identidade coletiva a partir da construção de um sistema de ação interativo e compartilhado, mesmo sendo diferentes os significados e as compreensões dos indivíduos do movimento social.

Como mostrou GOHN (1997), na elaboração de MELUCCI o grande produto de um movimento social é a alteração que traz sobre as representações de imagens e idéias, provocando um conjunto novo de significados. Assim, mesmo que um movimento social tenha desaparecido enquanto um conjunto de ações coletivas, ele ainda poderá ser observado por meio das representações que criou e que passam a mediar ou servir de parâmetro para as relações sociais cotidianas. Esta elaboração de MELUCCI é significativa ao estudo da presente tese em função do que anteriormente se chamou de “herança” dos educadores populares do Morro da Glória em relação aos movimentos sociais dos anos 1980 e 1990. Se por um lado o movimento de

educadores populares estudado é um “novo movimento social”, por outro lado ele expressa um conjunto de representações sobre a política e o direito forjadas pelos movimentos populares das décadas anteriores. A “herança” então faz alusão às alterações de concepções geradas pelas ações coletivas populares anteriores.

Mas as relações entre os movimentos sociais anteriores e o novo movimento social dos educadores populares não se limitam a esta “herança”. A trajetória pessoal de algumas personagens do movimento de educadores populares mostra que estas adquiriram experiência significativa em períodos anteriores, seja nos movimentos populares, seja nos partidos políticos operariados, ou mesmo em espaços como instituições, conselhos, organizações, associações. Este aspecto, segundo GOHN (1997), foi tratado por MELUCCI que mostrou que nos movimentos sociais atuais os iniciadores das ações não são os marginalizados mas sim lideranças com experiência anterior. Em um sistema de crescente opressão os primeiros a manifestarem descontentamento não são os mais oprimidos, e sim aqueles que em momentos anteriores experimentaram outras relações que lhes permitem no presente identificar contradições intoleráveis entre a identidade coletiva e as novas relações sociais impostas pela mudança. Esta mobilização inicial dos mais experientes é explicada por MELUCCI em função da experiência de participação que trazem, já conhecendo os procedimentos e métodos de luta. Além disto, são estas lideranças mais experientes que promovem a busca dos objetivos, desenvolvem estratégias de ação e formulam uma ideologia. E da ação dos líderes mais experientes depende a aceitação do movimento na sociedade, o comprometimento dos seus membros e o consenso entre os grupos integrantes. Ou seja, como diz GOHN (1997 p.163), “as lideranças são elementos-chave para construir e manter a identidade coletiva de um grupo, para gerar inovações assim como para articular o movimento em suas conexões e redes”. Assim o estudo das lideranças do movimento de educadores populares de Porto Alegre assume relevância no estudo da presente tese.

Mas ao mesmo tempo em que os movimentos sociais contam com a experiência do passado, através do histórico de alguns personagens-chave, eles também desenham aquilo que é novo. Os movimentos sociais “não são apenas produto da crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo” (MELUCCI, 2001, p.21). Não possuem a característica de reproduzir relações do passado, mas sim de propor novas formas de poder, novos padrões de política. Os movimentos sociais “anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder a

tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto” (idem).

O novo dos movimentos sociais em MELUCCI contém o aspecto central tratado por TOURAINE: eles disputam na definição dos valores sociais, na construção das concepções de mundo, na definição da cultura. Na construção do novo a experiência do passado faz sua parte: articula. E a articulação é a palavra-chave dos educadores populares em Porto Alegre. Mas onde pode ser observada a ligação entre o velho e o novo? Como a experiência do passado pode provocar a construção do novo? A proposta de MELUCCI é a análise da ação coletiva. Devem ser investigados os sentidos que os atores coletivos atribuem às ações; como forjam suas identidades a partir das ações; como são interpretados a partir de suas ações por outros grupos no campo político e pelo Estado. Contudo, o próprio MELUCCI, como mostrado anteriormente, identifica a existência de significações diferentes atribuídas à ação coletiva dentro de um movimento social. Isto implica perceber não uma identidade única e sim múltiplas identidades internas a um movimento social. A questão então é que um movimento social não anula a identidade dos indivíduos ou dos grupos sociais que o compõe. De fato, o movimento social redesenha, reelabora estas identidades. Por isto é no contexto da ação coletiva, na reivindicação e disputa de recursos, na crítica a um determinado modelo de sociedade que reside a capacidade de ser ator social. Eis o que nesta tese é compreendido como o centro da análise de MELUCCI: a possibilidade de “inventar o presente” e de estabelecer “o jogo do eu”. O movimento social situa-se então na fronteira entre as referências da vida pessoal e política. Para MELUCCI, como mostra GOHN (1997), os movimentos sociais englobam a dimensão pessoal porque mobilizam nos indivíduos suas experiências corporais, emocionais e afetivas na construção de um universo simbólico de representações. Ao mesmo tempo dirigem suas ações para o campo político-cultural, disputando a elaboração das representações da sociedade.

É então neste enredo de criar o novo que os movimentos sociais criam também seus personagens, redesenham as identidades coletivas e individuais. Por isto a análise dos movimentos sociais exige o entendimento da ação social e da ação individual. Mas esta análise foge das perspectivas demasiadamente históricas, justamente porque os movimentos sociais se caracterizam pela criação do novo que ainda não é visível. Esta idéia de “falar à frente”, de anunciar o que “está se formando sem que ainda disso esteja clara a direção e lúcida a consciência” (MELUCCI, 2001, p.21), cria a necessidade de uma análise diferenciada sobre os movimentos sociais, capaz de ir além do campo empírico das ações coletivas. Do mesmo modo,

esta análise deve compreender que os temas levantados pelos movimentos sociais, revelados por suas reivindicações, extrapolam o espaço destes atores sociais, falando de algo mais amplo que eles e em uma linguagem voltada para além dos espaços deles. Por outro lado, a análise sobre os movimentos sociais deve perceber a extensão das repercussões destes atores sociais nos campos sociais, sobretudo nos espaços públicos e nas instituições sociais.

Os resultados das ações dos movimentos sociais podem ser percebidos em diversos espaços como em modelos organizacionais, em procedimentos institucionais, na organização de atores sociais e nas relações entre o público e o privado. De fato, a ação coletiva se dá no campo propriamente da cultura, tal como definida por TOURAINE (2006). Ou no que se convencionou chamar de esfera pública (ver HABEMANS, 1997; COSTA, 1997; AVRITZER e COSTA, 2004; LORD, 2007). Assim é no campo da cultura, ou na esfera pública que se encontram os consensos e as disputas em torno de suas definições.

Em “O jogo do eu” MELUCCI (2004) estabelece uma ligação entre identidade e condições de vida importantes à presente tese. Segundo o autor, a percepção da sensação de falta é capaz de produzir uma forte identificação para aqueles que dividem uma mesma realidade e cultura. O primeiro resultado da sensação de falta é falar sobre ela, assim os grupos sociais buscam organizar seus discursos através de uma linguagem a ser compreendida pela sociedade. Um grupo social pode produzir uma linguagem própria, e em seguida travar embates para a legitimidade de sua linguagem – é o exemplo de ações radicais dos movimentos que rompem com os procedimentos institucionais de fala. E como as linguagens dos movimentos sociais são sempre radicais, então estão sempre disputando pelo seu reconhecimento como legítimas. Para MELUCCI o que está em jogo na produção da linguagem, ou das ações que envolvem a fala dos movimentos sociais, é a busca de significado para suas experiências cotidianas. O grupo, ao experienciar a realidade a partir da situação social que vive, busca falar da sua experiência e descrever o que lhe “falta” como uma etapa para a reivindicação. Assim o grupo busca falar do que vive e tenta encontrar/construir significados que legitimem sua história – e diante da sociedade o que está em jogo é o reconhecimento por direitos. Neste processo de produção da fala, onde emerge a produção de sentido para as experiências vividas, se dá a produção de si mesmo, da identidade social do grupo.

Mas a própria sensação de falta é produzida culturalmente, pois “definimos nossa falta conforme os códigos específicos do campo cultural cotidiano ao qual pertencemos e no qual

acontece a comunicação” (MELUCCI, 2004 p.40). Aquilo que um grupo identifica como “falta” é justamente o que forma sua agenda de reivindicações. E como algo socialmente construído, a sensação de falta é um elemento definido pelo encontro entre os indivíduos, encontro destes com os “outros” que possuem ou que são responsáveis pela interdição. A proposta de MELUCCI (2004) é a de que a sensação de falta refere-se sempre a algo específico e dotado de significados àqueles que estão privados do seu alcance.

O estudo do processo de construção das necessidades dos educadores populares em Porto Alegre mostra uma identidade em constante elaboração. MELUCCI afirma que a melhor definição para a mudança constante chamada de identidade seria “identização” - “trata-se de expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos” (MELUCCI, 2004 p.48). Faz parte da identidade a capacidade de reconhecer os efeitos das próprias ações, e atribuí-los a si mesmo. Isto implica reconhecer que para a formação da identidade é necessária a capacidade de reflexão sobre si mesmo, sobre sua história, sua situação social, suas necessidades e suas ações no tempo e nos espaços da vida cotidiana. Ao mesmo tempo faz parte da identidade a capacidade de se reconhecer como grupo social que produz a partir das suas ações e que pode apropriar-se da sua produção, trocar e definir o destino desta produção. Esta é a base, segundo MELUCCI, da responsabilidade. Assim, “a identidade implica uma capacidade de perceber a duração, permitindo-nos estabelecer relações entre passado e futuro e liga a ação com seus efeitos. Somente atendendo a essa condição é que podemos falar de nós mesmos no tempo” (idem).

Mas a identidade é antes de tudo um processo social. Não há elaboração de identidade sem o reconhecimento por parte dos outros – reconhecimento sobre a legitimidade das ações e sobre a propriedade do resultado das ações. A elaboração da identidade depende, então, de um processo de reconhecimento recíproco e quando a reciprocidade falha emergem situações de conflito. Assim o conflito é, segundo MELUCCI (2004), resultado da falta de reconhecimento. O conflito emerge como ação para alcançar a legitimidade das demandas e o reconhecimento dos outros em relação a uma auto-identidade. Nestes termos, a busca de reconhecimento e reapropriação só acontece quando há consciência para tal, consciência para reconhecer algo como “seu” ou “nosso”. E quando, em uma situação de conflito, os atores encontram solidariedade dos outros e sentem-se como parte de um grupo sua identidade é reforçada e garantida. Por isto MELUCCI entende que a união entre atores, que permite a ação coletiva, não é motivada

somente por interesses comuns mas, e principalmente, porque é a ligação entre indivíduos a condição para avaliarem o sentido daquilo que fazem. O reconhecimento e a solidariedade fomentam os atores na concentração de suas ações de reapropriação daquilo que entendem como deles. Deste modo a participação e o engajamento no movimento social e nas ações coletivas assentam seus alicerces sobre a necessidade de identidade e contribuem para respondê-la.

Para MELUCCI (2004) a identidade é um sistema de relações e de representações, relações que envolvem a capacidade de reconhecer a si mesmo e de ser reconhecido pelos outros. A definição que os outros fazem sobre o indivíduo, ou a definição que outros grupos sociais fazem sobre determinado grupo, também compõe a identidade do indivíduo ou do grupo. Isto recoloca a questão do controle da identidade quando diz respeito ao reconhecimento – a busca por definir a própria identidade engloba a tentativa de controlar a forma como o outro o reconhece. Há, então, uma constante tensão no controle da identidade: um controle interno do eu que tenta equilibrar-se com o controle externo do outro sobre meu eu, travando conflitos e buscando negociações. “Nossa identidade, em sua concretude cotidiana, é dada pela capacidade de manter a união entre este conjunto de relações: a forma como nos reconhecemos e afirmamos nossa diversidade, como interiorizamos o reconhecimento por parte dos outros e a definição que eles formulam sobre nossa diferença” (MELUCCI, 2004 p.50).

#### **1.4 Participação e “eficácia política”**

Um aspecto importante da pesquisa é refletir sobre como as experiências que os educadores populares tiveram em outros espaços lhes auxiliam hoje em suas lutas políticas nos diversos espaços pelos quais circulam como atores políticos. Preocupação semelhante teve Carole PATEMAN (1992) ao analisar, a partir de uma perspectiva republicana, como se dão e quais são as conexões entre a participação no local de trabalho e a participação mais ampla na esfera propriamente política. Sua hipótese principal é a de que “a experiência da participação, de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente melhor equiparado para participar ainda mais no futuro” (PATEMAN, 1992 p.65). Para fundamentar sua hipótese a autora busca referências em John Stuart Mill e em Cole, teóricos da democracia participativa, e diz que para uma melhor participação dos cidadãos na política seriam necessárias as características de um caráter ativo e de um caráter não-servil. Estas características são tomadas como resultantes psicológicos da experiência, casadas com objetivos práticos dos sujeitos na busca de se autogovernar, de

controlar a própria vida e o ambiente, e de confiar na própria capacidade de participar responsável e efetivamente. Tais características seriam resultado possível da participação, também chamadas de qualidades do caráter democrático dentro da teoria da democracia participativa.

A principal função da participação é a educação em seu sentido mais amplo, afirma PATEMAN ao retomar a produção de Rousseau, John Stuart Mille e Cole. A participação, como processo de aprendizagem, provoca o indivíduo a socializar seu pensamento, trocar experiências em discussões, formar seu senso de justiça e, a partir dele, deliberar sobre as coisas comuns. Através da participação o indivíduo é “forçado” a ampliar seus horizontes e levar em consideração o interesse público. Segundo PATEMAN (1992, p.42), “mais importante é a experiência da participação na própria tomada de decisões, e a complexa totalidade de resultados a que parece conduzir, tanto para o indivíduo quanto para o sistema político como um todo”, onde emerge a noção de pertencimento à comunidade, à integração; e “tal experiência integra o indivíduo a sua sociedade e constitui o instrumental para transformá-la em uma verdadeira comunidade”.

Neste sentido a proposta de PATEMAN é utilizada nesta tese, visando fundamentar teoricamente a relação entre o aprendizado dos educadores populares e sua capacidade de questionar e elaborar demandas que assumem a função de projetos políticos. PATEMAN entende que o processo participativo torna-se auto-sustentável porque as qualidades exigidas de cada cidadão para que o sistema seja bem sucedido são aquelas que o próprio processo de participação desenvolve e estimula. Assim, quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para participar. Mas o pressuposto que PATEMAN usa para fazer esta afirmação é o de que as instituições estimulam e possibilitam a participação. Diante disto, toda análise pretendida a partir de sua teoria exige o questionamento sobre o nível de participação que as instituições em estudo proporcionam à sociedade, e qual a qualidade desta participação. Tal questionamento é pertinente diante do histórico de experiências alternativas de participação desenvolvida em Porto Alegre entre as décadas de 1990 e meados de 2000.

Para além destas características PATEMAN destaca que um dos resultados da participação é o sentimento de “eficácia política”. A definição deste sentimento tão importante para a proposta da autora é a de que o indivíduo de fato sentiria que sua ação política tem, ou pode ter, um impacto sobre o processo político – o indivíduo perceberia o valor de cumprir deveres políticos

na medida em que observa resultados da sua participação na política. Assim, para PATEMAN, as pessoas com o senso de eficácia política estariam mais propícias a participar da política do que aquelas desprovidas deste sentimento. Ao mesmo tempo, indivíduos com o senso de eficácia política carregariam uma sensação geral de eficiência pessoal que implicaria na autoconfiança na sua relação de sujeito com o mundo. Como parte do efeito psicológico apontado pelos teóricos da democracia participativa, resta saber então quais fatores influenciam para um maior ou menor sentido de eficiência política nos cidadãos.

De fato, o termo “eficácia política” remete ao sentimento produzido no cidadão pela participação em decisões sobre a coisa pública. Ao compreender-se capaz de tomar decisões sobre o que é comum, e observar que suas decisões repercutem na realidade, o cidadão desenvolve a autoconfiança na relação com o mundo. Tudo isso produz a eficácia política, segundo PATEMAN. Por isso também que ao nível local está o melhor espaço para o aprendizado político, onde os resultados da participação mostram-se mais àquele que participa do processo.

Daí que para PATEMAN, assim como ela mostra ter sido para Rousseau e J. S. Mill, as instituições políticas são responsáveis por melhorar a experiência participativa, já que governo e instituições são, antes de tudo, educativos no sentido mais amplo do termo. Para PATEMAN toda instituição social tem potencial político. Assim, as instituições locais como trabalho, escola e família devem ser consideradas instituições políticas – capazes, portanto, de se tornarem espaços de aprendizado político. E somente nestas, que são “instituições populares participativas”, o caráter ativo do espírito público pode ser visto. Esta consideração da autora é pertinente para a presente tese uma vez que atribui relevância ao aprendizado dentro do espaço de trabalho, da escola e da família – que são os três principais espaços pelos quais circulam as personagens desta pesquisa. A partir de PATEMAN é possível justificar teoricamente a relevância das experiências familiares e das experiências no trabalho para a constituição do sentimento de eficácia política que é fundamental na argumentação desta tese.

Seguindo, para PATEMAN o amplo envolvimento social na definição de resoluções garante legitimidade a elas. A legitimidade das decisões em muito está ligada ao exercício participativo. Para a autora, aceitar decisões coletivas é mais fácil aos indivíduos que participam da elaboração. Participação, legitimidade e aprendizado estão assim interligados.

Na presente tese as experiências alternativas de participação direta desenvolvidas em

Porto Alegre entre as décadas de 1990 e meados de 2000 são tomadas como instrumento de aproximação entre o espaço de decisão sobre as políticas públicas e a sociedade. O histórico desta participação reúne as experiências das plenárias do Orçamento Participativo, dos conselhos populares, dos conselhos escolares, dos fóruns e demais espaços que permitiram o encontro (muitas vezes marcado pelo conflito) entre os diversos atores políticos sociais, aproximando comunidades e poder público. Mais ainda, a participação é aqui entendida como a possibilidade social de intervir e controlar o Estado no que diz respeito às políticas e à prestação de serviços sociais. Esta participação implica o deslocamento do núcleo definidor das políticas públicas da tecnocracia estatal para um espaço de interação entre sociedade e Estado. É neste caso que a participação é responsável pela formação de concepções sobre o que cabe enquanto política, possibilitando a apropriação comum da coisa pública. Porém, apesar do modelo de participação local permitir o controle social sobre o Estado, não é sempre que este controle existirá porque ele depende em muito da qualidade da participação. E estarão implicando fatores como a representatividade pluralista e as condições de discussão e participação direta.

Na busca de generalizar sua análise, PATEMAN mostra que a participação nos diferentes espaços da política local traz influências para a política mais ampla, tendo um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania. Por isto um governo local poderia ser agente estratégico no desenvolvimento de uma cultura política participativa, a partir do fomento de experiências participativas na política local. Assim a autora chama a atenção para o papel do governo local no estímulo de um senso de competência política no cidadão capaz de se projetar em nível nacional. Esta perspectiva apontada por PATEMAN é relevante para a presente tese em função da referência que foi o governo local de Porto Alegre durante as quatro gestões do Partido dos Trabalhadores no que diz respeito às experiências alternativas de gestão participativa desenvolvidas. A referência a estas experiências assume importância diante do argumento republicano e abre espaço para reflexões sobre os resultados que a participação proposta pelo PT trouxe aos movimentos sociais locais e que podem ser observados até hoje – hoje sem o Partido dos Trabalhadores no executivo municipal.

Quanto mais o indivíduo experimenta a participação nos espaços por onde circula, mais ele está preparado para tomar decisões nos espaços propriamente políticos da sociedade. Este argumento republicano encontra evidências empíricas nos estudos apresentados por PATEMAN, sobretudo quando mostram que indivíduos ativos em organizações voluntárias ou estruturas

governamentais participativas possuem um senso de eficiência política maior do que os não-ativos. A possibilidade de participação em múltiplos espaços do cotidiano exige a existência de estruturas sociais onde a liberdade possa ser exercida, estruturas sociais não-subservientes a figuras de autoridade.

Na elaboração feita por PATEMAN, a existência de “um padrão cumulativo de oportunidades de participação” (p.70) é fator gerador do senso de eficácia política. A existência de oportunidades de participar das decisões na família, na escola e, sobretudo, no local de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento da sensação de eficácia política. E uma vez que este senso determina a busca por participação nas decisões propriamente políticas que interferem no seu meio social, justamente pela percepção de que participar “faz diferença”, então a verificação das oportunidades de participação que os sujeitos da pesquisa desta tese tiveram é fundamental para entender como hoje se articulam, organizam e apresentam propostas como atores políticos.

Para o entendimento da capacidade política destes sujeitos uma consideração deve ser feita a partir do que apresenta PATEMAN: o tipo de trabalho desenvolvido afeta o caráter e personalidade sociais do sujeito. A autora destaca que trabalhos que propiciem o debate, a criatividade e possibilitem a construção de alternativas pelos indivíduos são estimulantes de um caráter político e de uma personalidade voltada para a mudança da realidade. Nesta perspectiva, o estudo desta tese considera que o trabalho dentro das escolas de educação infantil nas periferias do município de Porto Alegre e seu cotidiano trazem desafios para resolução por parte dos educadores. De modo geral, a busca por alternativas envolve educadores, gestores, pais e órgãos públicos responsáveis pela infância, o que pode promover a aproximação entre comunidade e poder público em espaços de negociação.

A partir da proposta de PATEMAN esta tese considera a existência de diversos espaços de aprendizagem política dos sujeitos estudados, desde aqueles no espaço de trabalho como também aqueles mais amplos como os conselhos e fóruns da Cidade. Nesta tese entende-se que são nestes espaços que a política, em seus diversos níveis, é experienciada pelas personagens analisadas. E são estas experiências que fundamentam a capacidade de elaboração de projetos políticos pelo movimento social de educadores populares, permitindo o deslocamento deste ator da posição de contestador da realidade para a de propositor de alternativas e defensor de projetos próprios.

### **1.5 O projeto político**

Questões em torno da elaboração de “projetos” (ou projeto político) pelos movimentos sociais foram colocadas por Evelina DAGNINO (2002) como um dos centros das disputas políticas dentro da sociedade civil, e desta com os partidos políticos e com o próprio Estado. Segundo a autora, a capacidade de elaborar projetos políticos mais ou menos compartilhados com os de outros grupos permite maiores ou menores conflitos em sua negociação e a maior ou menor dificuldade na sua efetivação. Um projeto político pode ser definido como aquilo que orienta as ações do grupo, sendo mais amplo ou mais restrito de acordo com a capacidade do grupo em traduzir no seu projeto político as necessidades, concepções e interesses de outros grupos.

No que se refere ao “projeto político” é preciso considerar que, quando existente a partir das periferias urbanas, ele reflete, em certa medida, uma busca comum do conjunto dos grupos da classe operariada. Se por um lado esta afirmação exige cautela para que não caia na simplificação das disputas de projetos dentro da própria sociedade civil, por outro lado abre espaço para que se pense em uma maior cumplicidade entre os grupos sociais marginais quando a proposta visa a melhoria das condições de vida. Esta característica, que pode levar à cooperação entre sujeitos sociais, pode ser entendida dentro da análise proposta por Eunice DURHAM (1986) acerca da existência de “características culturais próprias” das periferias urbanas brasileiras. Segundo a autora, as periferias urbanas do país possuem um conjunto de características que as tornam semelhantes, permitindo falar de uma cultura própria que, em certa medida, leva à cooperação. Para DURHAM, as forças sociais que modelam a transformação da sociedade brasileira tendem a produzir, para os setores mais pobres da população urbana, condições de existência muito semelhantes. Ao mesmo tempo, a uniformização do consumo criada pelo nível salarial, a existência de problemas comuns nas áreas de habitação, saúde, escolarização e acesso ao mercado de trabalho promover, nessa população, o desenvolvimento de tipos de sociabilidade, modos de consumo e lazer, padrões de avaliação do mercado de trabalho e formas de percepção da sociedade que lhes são próprias. Assim a autora convida a interpretar que condições de vida semelhantes dão origem a características culturais próprias (DURHAM, 1986).

Se no caso do grupo em estudo nesta tese a questão de uma cultura própria de periferia permite esperar a maior cooperação e articulação para com outros grupos das periferias de Porto Alegre, por outro lado não exclui totalmente o apontamento de DAGNINO (2002) sobre a disputa de projetos dentro da sociedade civil e que pode ocorrer mesmo dentro de grupos sociais

específicos. Assim, a perspectiva de encontrar a cooperação e um projeto conseqüentemente mais amplo entre os educadores populares de Porto Alegre não deve ignorar as características inerentes aos espaços e processos de elaboração da política local que são o conflito, a disputa de projetos por vezes contraditórios, e a possibilidade de retrocessos ao invés dos avanços esperados nos processos institucionais voltados à participação do público.

Mas considerando a multiplicidade e mesmo a contradição entre os projetos políticos internos à sociedade civil, qual a possibilidade de um mesmo movimento social ter internamente a disputa entre projetos? Não seria o movimento social oriundo ou formado em torno de um mesmo projeto político? Não seria a bandeira levantada de um determinado projeto político que agregaria indivíduos, estimularia concepções e guiaria ações políticas dos sujeitos? A disputa entre projetos dentro de um movimento social não seria um fator provocativo de sua desconstituição enquanto movimento?

Apesar destas questões não serem o centro das discussões de DAGNINO (1994, 2002, 2006 e 2007), a coletânea de estudos organizados pela autora dão indícios que podem gerar hipóteses. Os estudos de 1994, em especial o de Ruth CARDOSO (1994), ao tratar da trajetória dos movimentos sociais, mostram que entre as décadas de 1970 e 1980 eles passam por significativas mudanças. A alteração do contexto político brasileiro colocou a questão da institucionalização dos movimentos nos anos 1980, quebrando a característica principal destes nos anos 1970 de autonomia e embate contra o Estado. Nos anos 1980, devido ao início da redemocratização, os movimentos enfrentaram uma situação nova que lhes exigiu atuação na criação de partidos para o sistema político, agora com canais livres para comunicação e participação. Assim, entre 1970 e 1980 os projetos comuns internos aos movimentos sociais eram: no primeiro momento o confronto com o Estado Ditatorial; e no segundo momento a radicalização para a institucionalização da participação. Já em 2002 os estudos fazem referência aos limites da efetivação dos projetos políticos trazidos pelos movimentos sociais para os espaços públicos institucionalizados de participação. Características históricas da política brasileira como o clientelismo, o patrimonialismo e o personalismo acabaram comprometendo a efetivação dos projetos de radicalização da democracia. Os movimentos sociais, contudo, se mostram mais experientes com a política estatal, com os partidos políticos e com os demais atores sociais com os quais dividem a cena política entre final da década de 1990 e início de 2000. Como mostra DAGNINO (2002), há uma mudança significativa nos movimentos sociais com a

institucionalização da participação em conselhos e demais espaços públicos – estes deixam a postura de reivindicadores para assumirem papel importante de proponentes de políticas sociais. E neste novo contexto dos anos 2000 os movimentos sociais reelaboram projetos políticos. Mais experientes, e em parte cientes dos limites dos espaços institucionais de participação, os movimentos sociais buscam novos horizontes. Surgem questões como o empoderamento, a exigência de qualificação que soma técnica e política como necessidade dos movimentos sociais na realização da política. Ao mesmo tempo surge uma outra necessidade, a de manterem a capacidade de negociação sem perda de autonomia frente ao Estado, aos partidos políticos e outros atores sociais. Assim, a grande mudança nos projetos políticos dos movimentos sociais entre 1990 e 2000 é o crescimento qualitativo das suas proposições e articulações políticas.

Os estudos organizados em 2007 por DAGNINO (2007) apresentaram um quadro de desafios que os movimentos sociais enfrentam no novo contexto de participação política:

“Percebe-se, na dinâmica dos movimentos sociais urbanos observados, a necessidade de dar por superado o período de consolidação das instituições democráticas e se adequar às novas condições do processo democratizador. Se uma reivindicação central do momento anterior tinha sido a exigência de participação política, hoje, estabelecidos diversos canais e formas de participação, o eixo central das discussões foi deslocado para a questão da qualidade dessa participação.” (BURGOS, 2007, p.135).

Segundo Raúl BURGOS (2007), autor que compõem os estudos organizados por DAGNINO (2007), no cenário agora institucionalizado cabe aos movimentos sociais desempenharem uma participação ativa, efetiva e deliberativa no processo decisório. Isto implica a exigência de estratégias novas para o desenvolvimento das lutas que agora se dão em níveis mais complexos. E um dos desafios aos movimentos sociais é sua readequação à participação nos novos espaços públicos e no conjunto da esfera estatal onde são definidas as políticas sociais. A efetiva participação nestes espaços exige “um processo de democratização do próprio movimento, de suas formas de participação, discussão, deliberação e de representação nas instâncias de articulação e na interface com o Estado” (BURGOS, 2007, p.136).

Por fim, no que se refere a elaboração de projetos políticos, DAGNINO (1994, 2002, 2006 e 2007) evidencia o quanto foi e tem sido importante para os movimentos sociais a identificação de um “inimigo” comum. A identificação do Estado autoritário, do desafio de torná-lo democrático, da garantia de controle a partir dos espaços públicos, e hoje a questão da qualidade da participação e da formação política dos sujeitos, têm proporcionado objetivos

comuns mais importantes que as disputas entre grupos dentro dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, o conjunto dos estudos organizados por DAGNINO em 2007 já apontam para a importância de um olhar mais criterioso para o interior dos movimentos sociais. Enquanto o projeto político maior continua voltado para o Estado, os movimentos sociais já discutem questões internas que precisam ser resolvidas em paralelo às disputas externas na esfera política. O estudo de BURGOS (2007), presente na obra organizada por Evelina DAGNINO e Luciana TATAGIBA (2007), permite a elaboração de no mínimo três hipóteses a este respeito: a primeira é a de que no seio dos movimentos sociais pode estar surgindo disputas entre projetos que buscam alterar ou manter sua organização interna em termos de democratização das informações e dos instrumentos de definição de ações; a segunda é a de que os embates na esfera política podem estar provocando a disputa pela reelaboração de critérios qualitativos para a definição da coordenação ou “direção executiva” dos movimentos sociais; por último, a questão da democratização do próprio movimento pode envolver também disputas pelo acesso universal dos membros representados aos resultados benéficos das intervenções públicas dos movimentos sociais. Neste último caso, mais do que verificar o caráter universal dos projetos políticos dos movimentos sociais, a questão da democratização interna envolve também a verificação da divisão universal dos benefícios ou direitos conquistados por estes movimentos para com seus pares.

Nestes termos, o processo de amadurecimento político pelo qual têm passado os movimentos sociais é responsável pela construção de projetos políticos capazes de manter agregados seus integrantes, direcionando as forças das ações para um projeto catalisador das demandas sociais dos grupos que compõem o movimento. Atualmente a disputa dos movimentos sociais tem sido a de efetivar seus projetos, sobretudo naqueles espaços de encontro entre sociedade e poder público.

### **1.6 Considerações sobre o referencial teórico e o objeto de pesquisa**

O referencial teórico até aqui apresentado permite elaborar um recorte do campo de observação da pesquisa e apresentar considerações em torno do objeto de pesquisa. Sobretudo são as considerações que permitem identificar como o objeto de pesquisa é abordado na presente tese. Os sujeitos da pesquisa são educadores populares que se constituíram como sujeitos políticos e compõem um movimento social. Deste modo eles são entendidos como sujeitos que

disputam no campo político educacional tendo a capacidade de elaborarem projetos políticos. Esta característica é apresentada pela teoria de TOURAINE sobre os movimentos sociais e que tem um papel importante na percepção de que os sujeitos estudados deslocaram-se da posição de demandantes de políticas para a de propositores destas políticas. Esta noção de projeto político também foi apresentada acima com as análises de DAGNINO que permitem identificar os sujeitos como grupo que disputa com seu projeto nos espaços públicos onde a política educacional é elaborada. Considerar que os sujeitos disputam pela definição de projetos educacionais significa considerar suas diversas participações nos espaços políticos, ou seja, a participação é vivenciada por estes personagens. E para o entendimento dos resultados desta participação PATEMAN auxilia na medida em que mostra que os sujeitos têm suas concepções alteradas a partir do processo participativo. Deste modo, e na busca de uma concepção dialética, este estudo de tese aborda os sujeitos como constituídos dentro de um determinado movimento social, portadores de concepções que foram apreendidas em ações dirigidas a partir de um determinado projeto político. Por isto mesmo é que o estudo da emancipação dos sujeitos políticos envolve o estudo do movimento social, do projeto político e da disputa travada nos espaços públicos.

Em termos de análise, esta tese toma os educadores populares do Morro da Glória em Porto Alegre como formadoras de um movimento social de periferia urbana. Se por um lado é possível afirmar que os educadores populares entram na cena política local em uma data determinada (junho de 1998), por outro lado o histórico de vida de algumas de suas componentes mostra uma longa trajetória dentro de um movimento popular desde a década de 1980. Os sujeitos estudados se constituíram atores políticos a partir do momento em que desenvolveram ações políticas, e se configuraram como integrantes de um movimento social de periferia urbana que hoje possui uma bandeira de luta por educação que lhes identifica perante a sociedade civil e o poder público local. De fato, as reivindicações destes sujeitos compõem uma agenda de temas de demandas da população local do Morro da Glória, onde questões como moradia, trabalho, saúde e educação são os principais e estão associados. Diversas vezes, como mostrado em capítulo adiante, as propostas para a melhoria da qualidade da educação infantil são diretamente atreladas às questões de formação e salário dos educadores, e estes às questões de oportunidades de trabalho daquele grupo social. Nestes termos, a identificação do grupo de educadores e de suas ações como um movimento social específico (sempre na concepção de herdeiras de um

movimento maior local) é resultado de uma definição arbitrária do pesquisador mais do que de uma separação clara entre os diversos atores sociais do bairro ou envolvidos com a educação nas periferias de Porto Alegre – a instrumentalização do conceito de movimento social é, então, resultado da opção teórica do pesquisador.

A esta altura alguns comentários podem ser tecidos sobre o objeto estudado nesta tese a partir da proposta teórica de TOURAINE. Na área de educação em Porto Alegre, a exemplo do que tem ocorrido em outras cidades do país, é saliente o número de mulheres envolvidas com o tema. Os papéis de cuidar da casa e da família constantemente entram em choque com as atividades de educadora. No Morro da Glória, onde mulheres compõem um movimento social, as peculiaridades em ser indivíduo e ator social são evidentes, tal como propõe TOURAINE (1994). Os papéis sociais de esposa e mãe são sobrepostos pelos papéis de ator social das educadoras que buscam alterar uma realidade social para além do espaço do lar. Mais ainda, como movimento social, os educadores populares passam a disputar representações sociais sobre o que é “educação” e o é “educador” na esfera pública local. Observadas de perto, o que aparece são os conflitos entre os papéis sociais de ser mulher (e mãe) com os objetivos de efetivação de projetos sociais que são, ao mesmo tempo, projetos para si e para o meio onde vivem. Nas entrevistas, diversas foram as referências que as educadoras fizeram às dificuldades que encontraram dentro da própria família durante o período em que iam se tornando atores sociais.

Compreender os educadores populares dentro da proposta de TOURAINE significa partir do estudo das personagens como indivíduos com histórias de vida singular e compreendê-las como atores em formação na medida em que ingressam nos espaços públicos. Neste ingresso são elaborados projetos, disputadas concepções e representações sociais. Os projetos impactam sobre as políticas públicas propriamente ditas, ao passo que as concepções são disputadas no campo da cultura. Em meio a isto se dá a constituição do sujeito.

Na análise das disputas locais, como no caso de Porto Alegre, é possível identificar a centralidade do Estado no que diz respeito às demandas, o que permite a utilização da proposta de TOURAINE como análise. O Estado, materializado na figura local da Prefeitura, representa o maior palco das disputas. Prefeito, vereadores, órgãos e funcionários públicos são envolvidos pelas diversas formas de articulação dos educadores populares. Espaços públicos como as plenárias do Orçamento Participativo, as reuniões dos Conselhos Municipais, as audiências da Câmara Municipal e até mesmo espaços de composição diversa como o Conselho de Direito da

Criança e do Adolescente e o Fórum de Entidades são arenas de disputa por políticas públicas ou por concepções de educação.

Assim as demandas por educação e as disputas pelos significados acerca desta educação concentram-se na Prefeitura, mas não se limitam a ela. Há, sem dúvida, a presença de um adversário contra o qual o movimento luta. Mas o que TOURIANE chamou de “adversário social organizado” não parece evidente num primeiro momento. Os educadores populares, como um movimento social, disputam representações sociais sobre a educação infantil, a educação da periferia e o ser educador em um espaço público no qual o “outro” grupo não se mostra. Suas disputas se dão contra um modelo reacionário de educação, contra um modelo elitista, tradicional e excludente de educação. É somente a partir do entendimento da situação de população marginalizada, excluída e dominada que o “adversário social organizado” pode ser identificado – ele é uma elite que historicamente dirige o poder público, utilizando-se do Estado nos seus diversos níveis para reafirmar sua posição de domínio. Assim o movimento social dos educadores populares dirige suas ações para os espaços de poder, disputando com os grupos da elite a efetivação de projetos pelo Estado. Daí vem a referência à luta contra um modelo hegemônico de dominação social, tal como apontado por TOURAINE.

A partir de MELUCCI a discussão sobre os educadores populares de Porto Alegre pode ser aprofundada e novas relações identificadas. Um aspecto relevante é diferenciar o movimento social de educadores populares em Porto Alegre daqueles espaços públicos como sua entidade, os fóruns de educação, órgãos como o Conselho Municipal de Educação e a Comissão de Educação da Câmara Municipal. As práticas sociais do movimento alcançam estes espaços, por vezes se manifesta dentro deles e neles são alteradas, repensadas. Mas é necessário diferenciar o que é o movimento social e o que são as implicações de suas ações. No que diz respeito ao estudo desta tese, a consideração é a de que o estudo do movimento de educadores populares em Porto Alegre extrapole os campos de ação deste ator coletivo. Suas propostas trazem implicações sobre outros espaços, em especial sobre as representações na esfera pública acerca do que cabe como educação das periferias, como condições de trabalho dos educadores populares e como justiça social a partir da democratização do serviço educacional. No processo de elaboração das suas propostas o movimento social se direciona para além de si mesmo, buscando e aprendendo linguagens de outros grupos. Aprender a falar outras linguagens significa elaborar seus discursos e projetos de modo que outros os compreendam. Este é um aspecto que, junto à luta travada,

auxilia no alcance do reconhecimento da legitimidade do movimento social. Mas também diversos são os momentos nos quais os movimentos falarão à frente, extrapolando os limites do reconhecimento por parte dos outros em função da luta por impor sua nova visão de mundo.

A ideia da sensação de falta apresentada por MELUCCI é especialmente relevante no caso do estudo da presente tese, uma vez que as reivindicações do movimento social da região da Grande Glória foram nos anos 1980 questões como pavimentação, transporte e moradia. Assim como nos anos 1980 as reivindicações possuíam significados aos moradores da região, do mesmo modo a reivindicação por educação no final dos anos 1990 esteve impregnada de outros significados que vão além da questão da alfabetização, pré-alfabetização ou atendimento à infância. A questão dos educadores populares do Morro da Glória é analisada a partir da proposta de MELUCCI, a reivindicação por uma educação infantil que se constituiu em uma sensação de “falta” que está para além do atendimento à infância – a falta de educação infantil é para os educadores populares também uma questão de cidadania, de reconhecimento do direito à educação não somente para as crianças e não de qualquer educação. Falta no final da década de 1990 em Porto Alegre o reconhecimento do trabalho (e da identidade) do educador popular e uma educação que resulte da participação política das periferias urbanas.

A sensação de falta para MELUCCI (2004) está ligada à identidade. Indivíduos de um grupo social identificam a si mesmos a partir da falta comum que sentem. No caso dos educadores populares em estudo, a falta comum é a de uma formação, de condições de trabalho, de remuneração e de um tipo de atendimento dado à infância que traduz uma situação social de marginalização. Reconhecem sua história a partir da interdição que é comum ao grupo. Mas são capazes de construir significados àquilo que lhes falta no momento em que passam a reivindicar, no momento em que passam a agir para alcançar suas necessidades. Durante a ação novos significados são construídos, especialmente nos momentos de conflito e negociação com outros atores sociais. Assim a mobilização inicial de um movimento para alcançar determinado serviço social torna-se também uma luta por definir as características e condições deste serviço, assim como a relevância dele para o grupo diante de outros grupos e do governo. A noção de falta e de direito em supri-la é construída dentro do campo da cultura que, também este, sofre mudança e está em construção pelo movimento social.

Cabe lembrar aqui que quando MELUCCI afirma que uma necessidade é socialmente construída ele diz que ela não é reflexo imediato de uma realidade, e sim a construção social a

partir desta realidade. A realidade é algo objetivo, material, palpável, mas as representações sociais em torno desta realidade e as explicações dos fatores que a construíram e que a reproduzem são disputados em um campo chamado cultura e compõem a ideologia. Por isto que as demandas do movimento social da região da Grande Glória nos anos 1980, aquelas por infraestrutura, que trataram de uma dimensão propriamente material da vida já trouxeram consigo o discurso de um direito e uma condição para a cidadania. Assim, mesmo as demandas mais materiais receberam significações que estiveram em disputa naquele período entre uma sociedade em politização e um Estado ainda autoritário. Nos anos 1990 as demandas se encaminharam para o que são nos anos 2000: objetos carregados de significações e disputados desde sua definição. Isto explica a disputa pela definição de um modelo de educação, por um modelo de educador e pelo próprio conceito de educação e de educador que ocorre no caso da educação infantil em Porto Alegre.

No caso do movimento dos educadores populares de Porto Alegre a expansão da fronteira do campo de definição de sua identidade foi alterada significativamente desde o início do movimento – que é anterior à criação da Associação de Educadores Populares. A circulação que o movimento e mesmo algumas de suas personagens fizeram por novos espaços implicou a ampliação do campo de definição da identidade, implicou também a ampliação do campo de lutas, de conflitos para alcance de bens e de reconhecimento, e junto com a ampliação veio a alteração da força dos diversos atores sociais. Este último ponto é mais evidente quando o movimento passou a negociar com o Ministro da Educação Tarso Genro a elaboração de um curso superior destinado aos educadores populares. O envolvimento do Ministério da Educação reorganizou as forças enfrentadas pelo movimento de educadores, sobretudo minimizando a relevância do executivo municipal como será tratado em capítulo adiante.

Por fim, acerca da definição da identidade MELUCCI (2004) afirma que ela se dá pela ação. O encontro com o outro, o conflito e a negociação são sempre parte da busca por definir a identidade. Deste modo, a busca por um determinado atendimento à infância na periferia e por uma determinada formação do educador é também parte da busca por reconhecimento e pela construção de uma identidade. Nestes termos, a compreensão da identidade dos atores coletivos é ponto fundamental para entendê-los. O mesmo acontece com a ideologia. Como mostrou GOHN (1997), para MELUCCI a ideologia é um nível analítico decisivo para se entender os movimentos sociais. A ideologia sofre constantes alterações, é dinâmica e atua nos conflitos e tensões entre

grupos mesmo dentro de um mesmo movimento social. Como é ela quem estabelece os sentidos das ações aos indivíduos, opera na integração e guia a identidade do grupo, sua definição é objeto de constantes disputas dentro de um mesmo movimento social. O papel da ideologia em um movimento social é o de definir a identidade coletiva no que diz respeito às compreensões sobre a ação, sobre os objetivos do grupo, a identificação do objeto em disputa e do inimigo. Adotar estas últimas considerações de MELUCCI implica dedicar atenção especial à ideologia dos educadores populares de Porto Alegre, verificando como ela veio sendo elaborada durante a existência do movimento social.

## **CAPÍTULO 2**

### **DISPUTAS EM TORNO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTO ALEGRE**

Este capítulo apresenta um histórico de disputas em torno da elaboração e da gestão democrática da política de educação em Porto Alegre, enfatizando projetos da sociedade civil e do governo que em diversos momentos foram contraditórios em suas concepções do que cabe como participação e controle social da política educacional local. O texto identifica a existência de múltiplos projetos<sup>20</sup> do próprio executivo municipal, o que indica a existência de concepções diferentes e em mudança dentro da própria Frente Popular durante o período estudado. Já no que diz respeito aos projetos da sociedade civil é verificado o crescimento de consensos, direcionando os diversos projetos dos grupos sociais para uma concepção ampla de educação com requisitos de qualidade e como instrumento de justiça social. A análise dos acontecimentos e disputas em torno da política de educação de Porto Alegre durante o período estudado mostra um outro fator importante: o surgimento e amadurecimento de movimentos sociais das periferias urbanas dedicadas ao tema da educação infantil. Em especial surge nos anos 1990 o movimento de educadores populares das periferias de Porto Alegre que recebeu heranças das formas de mobilização dos movimentos urbanos dos anos 1980, que aprendeu com as experiências alternativas de participação direta desenvolvidas pela Frente Popular nos anos 1990 e que contou com contextos políticos e legais que lhe permitiram amadurecer em sua organização e influenciar na política atual de educação do município. O texto mostra como os encontros, articulações ou embates com outros atores políticos e sociais propiciaram a (re)construção de um projeto único de educação pelo movimento social de educadores populares da periferia urbana capaz de alcançar reconhecimento e legitimidade perante os outros grupos da sociedade civil. Assim, a partir de um projeto político próprio o movimento de educadores populares conseguiu deslocar o tema da infância da esfera privada familiar para a esfera pública, justificou a formação dos educadores populares para a qualidade da educação e buscou esta como um direito e possibilidade de justiça social. São projetos como este dos educadores populares amparado em um discurso amplo acerca da educação da periferia que hoje tem conseguido fazer frente e

---

<sup>20</sup> Aqui é utilizada a noção de “projeto” como apresentado por DAGNINO, OLVERA e PANFICHI (2006).

mesmo controlar os projetos em políticas sociais dos governos.

## **2.1 O contexto dos anos 1990 de elaboração de projetos para a educação em Porto Alegre<sup>21</sup>**

Mudanças significativas na gestão da educação em Porto Alegre apareceram após 1985, quando da eleição para executivo municipal, a primeira desde o regime militar e ainda vigorando a Constituição de 1967. O governo eleito do PDT, que assumiu ainda em campanha compromissos com entidades sociais e profissionais no que dizia respeito à democratização do poder público municipal, criou em 1986 decretos que caminharam neste sentido. Assim assinou o decreto 8795 que regulamentou a Lei 5693/85 sobre a Educação, lei que instituiu o Colegiado e a eleição de diretores no interior deste fórum. O colegiado passou a ser o nível máximo de gestão dentro das escolas da rede municipal, um fórum integrado por todos os professores, onde os segmentos de pais, alunos e funcionários tiveram 25% de representação cada em relação ao número total de professores – o que, se somados os três segmentos, correspondeu a três membros para cada quatro professores. No colegiado passou a ser eleito a direção da escola, o que garantiu àquele espaço relevância como instância de discussão da comunidade escolar representada.

Mas outros compromissos assumidos durante a campanha eleitoral pelo PDT não chegaram a ser cumpridos naquele governo – nem os conselhos populares reivindicados pela União das Associações de Moradores (UAMPA) foram criados com poder institucionalizado, nem a eleição direta para diretores de escolas reivindicada pela Associação dos Trabalhadores em Educação (ATEMPA) foi encaminhada. E se o colegiado significou um passo importante na gestão institucionalizada da Educação, por outro lado ele dispensou, por parte do governo, a discussão sobre a eleição direta de diretores com toda a comunidade escolar. Até o decreto 8795, os diretores de escolas municipais foram definidos pelo prefeito, como “pessoas de sua confiança”. Foram as diversas formas de reivindicação e pressão da comunidade escolar, sobretudo com o papel da ATEMPA, que provocaram a mudança de postura no executivo municipal e a criação dos colegiados. Assim, a instituição dos colegiados em 1986 contrapôs-se às ações do executivo que continuaram centralizando decisões naquele governo. Politicamente o

---

<sup>21</sup> Uma versão preliminar deste capítulo foi apresentada no Congresso da ALAS 2009 em Buenos Aires, sob o título “A elaboração, a gestão e o projeto da sociedade civil sobre a educação em Porto Alegre entre 1985 e 2005” no GT 20 “Sociedade civil: protestos e movimentos sociais”.

caso dos colegiados mostrou a contradição entre o discurso de democratização e as ações do governo PDT, contradição que, ao menos em parte, implicou na sua perda na próxima eleição para a Frente Popular (centrada no PT) que assumiu também às vésperas da eleição de 1988 compromissos de democratização da administração da Cidade para com a UAMPA e demais associações. Mais ainda, o colegiado foi um dos casos de embate entre o PDT e as associações populares e profissionais que resultou no desgaste daquele governo e evidência de uma capacidade de poder associativo das comunidades. Foi com este poder associativo que a nova “Administração Popular” (da Frente Popular) teve de lidar tão logo assumiu o executivo em 1989. Na sua empreitada, também o desgaste do PDT lhe serviu de exemplo.

O ano de 1989 foi significativamente importante para os próximos anos. A Nova Constituição Federal de 1988 definiu princípios democratizadores aplicáveis a todas as áreas de políticas sociais, e determinou que estados e municípios elaborassem suas constituições estaduais e leis orgânicas municipais efetivando estes princípios. Os estados criaram suas Constituições em 1989, enquanto nos municípios transcorreram processos mais ou menos acirrados de disputa entre projetos democratizadores. Assim, a Lei Orgânica de Porto Alegre, promulgada em 1990, constituiu-se como resultado deste processo.

Na Educação, a proposta de democratização centrou-se no espaço da escola, com a reivindicação por parte da ATEMPA do estabelecimento de “três pilares” básicos: os conselhos escolares, a eleição direta para diretores e a descentralização de recursos. E neste ponto, mesmo considerando a mobilização da comunidade escolar como um todo, a ATEMPA desempenhou papel central. A composição desta entidade profissional fora petista naquele período, e alguns dos seus membros foram eleitos vereadores em 1988 e em eleições posteriores. Este fato fez com que os instrumentos de democratização sobre a Educação fossem reivindicados junto ao executivo da Frente Popular por dois atores principais: a comunidade escolar através da ATEMPA e os vereadores através da Comissão de Educação da Câmara Legislativa, ou seja, por membros do próprio partido.

Promulgada a Lei Orgânica em 1990, esta assegurou ao ensino público o princípio da gestão democrática (Artigo 177, inciso VI), legitimando as associações de pais, alunos e funcionários em todos os estabelecimentos de ensino municipal (Art. 181), e definindo a existência de conselhos escolares a serem instituídos pela direção da escola e compostos pelos segmentos da comunidade escolar, tendo as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora (Art.

182). Sobre o financiamento, a Lei Orgânica estabeleceu a aplicação mínima de 30% da receita resultante de impostos arrecadados e que seriam distribuídos às escolas públicas municipais trimestralmente e aplicáveis com autonomia de gestão onde elas definiriam a execução de gastos rotineiros de manutenção e custeio (Art. 183).

Contudo, nem os princípios democráticos presentes na Lei Orgânica do Município, nem a organização da sociedade através de formas variadas de associação, significaram a extinção de ações centralizadoras ou de concepções liberais na educação municipal. Em 1991, quando do “Seminário de Qualificação das Eleições de Diretor”, o governo da Frente Popular manifestou-se a favor de um processo de seleção que garantisse a participação da comunidade, mas ressaltou a necessidade de uma escolha técnica para que o processo democrático alcançasse êxito. O que o governo explicitava, na época através da fala de Cristóvão Buarque, foi sua crença de que a escolha de diretores “não competentes” acabaria por desacreditar aquele instrumento de democratização da Educação.

Posturas como esta, diferenciada daquela apresentada pela comunidade escolar, dentre outros fatores, foram responsáveis pela precoce ruptura de concepções acerca do modelo de democratização da Educação para Porto Alegre entre o governo da Frente Popular e a ATEMPA.

A Secretaria Municipal de Educação, como integrante do executivo municipal, aplicou no primeiro governo da Frente Popular (1989-1992) a proposta de “radicalização da democracia” na educação. O objetivo foi a expansão da oferta da educação pública municipal que democratizaria o acesso e direito à aprendizagem das camadas populares. Com isto o governo respondeu à demanda dos movimentos sociais acerca da pequena oferta do serviço pelo município. E em resposta à crítica da comunidade escolar sobre a falta de uma proposta pedagógica nas escolas municipais, que atendiam em turno integral desde o governo do PDT, a SMED, na figura de Esther Grossi, propôs uma “inovação conceitual e metodológica” das práticas docentes. Assim instituem-se nas escolas municipais o “construtivismo piagetiano” e uma “abordagem psicanalítica” apoiada em Freud, Lacan e Foucault. Tal proposta encontrou resistência nas escolas municipais já existentes, mas foi incorporada naquelas que estavam sendo criadas – até porque esta foi a condição imposta pelo executivo municipal à criação das novas escolas.

Saindo do espaço escolar e ampliando as reivindicações, em 1990 a ATEMPA organizou-se na elaboração de uma proposta de Lei para a criação do Conselho Municipal de Educação. Justificou a questão por dois motivos principais: um foi a determinação legal pela Constituição

Estadual da existência e funcionamento do órgão para o estabelecimento de Regime de Colaboração entre as instâncias de poder no financiamento da Educação; outro foi o papel do órgão como instrumento fundamental de democratização. Para tanto, a ATEMPA convocou os professores municipais para reuniões na sede do CEPERS/Sindicato (Sindicato do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul) onde expôs a relevância da criação do conselho. Através destes mesmos professores municipais a ATEMPA mobilizou a comunidade escolar para discussões públicas nas escolas municipais acerca do papel do conselho e da elaboração de sua lei de criação. A mobilização foi feita pelos professores na saída das escolas, com a entrega de panfletos aos pais e alunos, e dentre os próprios professores e funcionários municipais da educação. Ao final do mesmo ano o Projeto da Lei foi enviado à Câmara Municipal para discussão, negociação e votação. Também naquele momento a ATEMPA mobilizou a comunidade escolar para fazer-se presente no Plenário da Câmara e pressionar o legislativo na aprovação do projeto. Nestas condições foi criado o Conselho em 23 de janeiro de 1991, pela Lei Complementar n ° 248/91, e eleito, pelas entidades integrantes, um grupo de conselheiros provisórios encarregados de construir o regimento do órgão e depois chamar eleições aos cargos, desfazendo-se posteriormente. A composição do Conselho, definida por Lei, foi então a de três representantes do governo, indicados pelo Prefeito, sete pela entidade dos professores municipais, um pelos estudantes do município através de sua entidade, um pelo movimento comunitário através de sua entidade, dois pelos pais de alunos através de sua entidade, e um pelos funcionários de escolas municipais. Compôs-se assim o Conselho com 15 conselheiros, de caráter autônomo, deliberativo, consultivo e fiscalizador.

Tão logo criado o Conselho, este assumiu progressivamente o papel de catalisador e mobilizador da comunidade escolar através das entidades que o compunham. Em 1991 já se iniciaram as discussões para a escolha direta de diretores nas escolas municipais, e o órgão foi organizador junto à SMED dos encontros sobre o tema. Depois, entre 1992 e 1993 o Conselho atuou junto à ATEMPA na campanha de criação e implementação dos Conselhos Escolares. A lei dos conselhos escolares foi aprovada em 1993, e eles logo passaram a existir em cada escola, compostos por professores, funcionários, pais e alunos, sendo órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador naquele espaço da educação.

Com a implantação dos conselhos escolares a questão da autonomia na gestão dos recursos financeiros foi encaminhada, já que esses passaram a responder pela utilização do

recurso enquanto pessoa jurídica. Por sua vez, esses conselhos escolares constituíram-se como ponto contraditório a uma proposta da SMED. O seu caráter deliberativo alcançou a proposta pedagógica da escola, ou seja, o Conselho Escolar foi criado legalmente com poder de definir a proposta pedagógica da escola a partir da elaboração da sua comunidade escolar. Este papel que lhe foi atribuído condissu com os princípios da Lei Orgânica, mas representou um empecilho à efetivação da proposta “construtivista” da SMED. Quando das discussões em 1992 na câmara municipal da elaboração da lei dos conselhos escolares (Lei 292/93), a questão das atribuições destes conselhos foi ponto de confronto entre a proposta do governo, através da SMED, e a capacidade deliberativa que queriam o Conselho Municipal de Educação, a ATEMPA e a comunidade escolar. Para sua posição, o governo justificava na época que a deliberação de propostas pedagógicas era de competência docente, o que significava competência técnica e administrativa a partir da SMED. Por fim, com a aprovação da lei dando a atribuição aos conselhos escolares, mais uma vez a postura do governo foi responsável pela ruptura entre sua proposta e a do Conselho Municipal de Educação, potencializando também a distância entre SMED e a entidade dos professores (ATEMPA). Neste contexto, a derrota da proposta do governo correspondeu, novamente, à capacidade organizativa das entidades sociais – mas não só a isto. E neste processo de distanciamento entre propostas, o Conselho Municipal de Educação acabou aproximando-se mais das entidades que o compõe e da comunidade escolar como um todo, e contrapondo-se ao governo. Ao menos em parte, a progressiva distinção entre o Conselho e o governo, e todas as conseqüências que isto gerou, foi resultado desse processo de oposição de propostas.

Mas se é verdade que o Conselho Municipal de Educação firmou-se como órgão autônomo em termos de projeto político-educacional em relação ao poder executivo, e que nos anos seguintes assumiu papel ainda mais relevante na gestão e política da Educação no município, então não parece que o único fator explicativo foi a mobilização da comunidade escolar. Isto porque os diversos conselhos em Porto Alegre também contaram com a organização da sociedade, sem, contudo, assumirem papel significativo como o da educação. O mesmo serve para os outros conselhos de educação no Estado do Rio Grande do Sul e para uma variedade de conselhos no país. De modo geral, os conselhos municipais no Brasil enfrentam desde sua origem sérios limites de autonomia política e administrativa, estando constantemente subordinados aos projetos de governos e assumindo suas propostas (TATAGIBA, 2002).

Na relação entre o Conselho Municipal de Educação e o governo da Frente Popular em Porto Alegre é preciso considerar que a derrota sucessiva de propostas da SMED não deve ser entendida como derrota de um projeto de governo, nem que este projeto fosse de todo diferente ao do Conselho e da comunidade escolar. Foram derrotadas propostas pontuais que se alteraram com a sucessão da direção da SMED, e estas alterações de direção estiveram ligadas às trocas de governos da própria Frente Popular no executivo municipal – em especial de diferentes tendências do PT. Durante as diferentes administrações da Frente Popular o projeto de governo se manteve centrado na democratização daquela instância de poder, mesmo que as vezes por instrumentos e propostas diferentes e contraditórias. Esta característica foi evidente quando da sucessão da primeira pela segunda gestão da Frente Popular, quando Esther Grossi foi substituída por Nilton Fischer na direção da SMED. Dentro do Partido dos Trabalhadores as discussões sobre a substituição giraram em torno do projeto de democratização mais amplo da Cidade. Esther Grossi, internamente ao Partido, foi criticada por reduzir as questões de gestão da educação ao espaço interno da sala de aula, desprezando as possibilidades da educação como instrumento democratizador capaz de transformar a sociedade.

Com a mudança de gestão em 1993, entrou em debate o projeto “Gestão Democrática” que deslocou o foco da sala de aula para a Escola como um todo, preocupado com a efetivação e funcionamento dos conselhos escolares e retomando o tema da eleição direta para diretores. Neste mesmo ano o Projeto de Lei de Eleição Direta para Diretores foi aprovado e os colegiados foram extintos. Pela lei ficou estabelecida a paridade entre os votos de professores, funcionários, pais e alunos, e afirmada a soberania do processo eleitoral na escola. Enquanto projeto de governo, a democratização da educação ganhou espaço na agenda da SMED sobretudo após a substituição de Nilton Fischer, ainda naquele ano. O quadro abaixo auxilia no entendimento das mudanças ocorridas na SMED no período e nos demais governos do PT.

A partir do quadro abaixo é possível situar as alterações que ocorreram na SMED em função da alteração dos governos do PT. O caso da substituição dos secretários no governo Tarso Genro (1993-1996) é o único que não se deu em função da alteração das tendências internas ao Partido. Mesmo o caso da substituição de Eliezer Pacheco por Sofia Cavedon em 2002/2003 significou a alteração de tendências do PT quanto Tarso Genro sai do executivo para concorrer (e ser derrotado) ao governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2002. O quadro também permite identificar algumas das ações principais do PT durante os diferentes governo entre 1989 e 2004.

### **Prefeitos e Secretários de Educação do PT em Porto Alegre (1989-2004)**

Período	1989-1992	1993-1996	1997-2000	2001-2 / 2003-4
Prefeito	Olívio Dutra	Tarso Genro	Raul Point	Tarso Genro / João Werle
Ações principais	Apropriação da máquina, OP, conflito com transportadores coletivos [obras de infra-estrutura como asfalto]	Cidade Constituinte, Plenárias de serviços, I Congresso da Cidade, Continuidade do OP	Plano Plurianual, II e III Congresso da Cidade, Continuidade do OP, Plenárias temáticas	Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação, OP e Temáticas
Secretário de Educação	Esther Grossi	Nilton / Sônia Pilla Fischer Vares	José Clóvis Azevedo	Eliezer / Sofia Pacheco Cavedon
Ações principais	Construtivismo	Gestão democrática, lei dos conselhos escolares, eleições diretas, congresso das escolas e ciclos	Ciclos de formação e II congresso das escolas, encontro das cidades educadoras	Fórum Mundial de Educação, cidade educadora

Fonte: MACHADO (2005b)

Os anos de 1994 e 1995 contaram com significativo envolvimento da comunidade escolar em função do primeiro Congresso Constituinte. Ele foi elaborado e chamado pelo Conselho Municipal e SMED para discussão da composição e atribuições dos conselhos escolares que foram criados em 1993. Foi relevante porque pela primeira vez reuniu a comunidade escolar composta por pais, alunos, professores e funcionários de escolas municipais, colocando-os em um espaço físico comum de discussão e interação com o Conselho Municipal e poder executivo. Sobretudo o trabalho do Conselho Municipal naquele congresso foi o de formação e capacitação dos segmentos escolares no que diz respeito à legislação sobre os conselhos escolares e seu papel dentro de uma proposta maior de democratização e melhoria da educação. O tema daquele congresso foi “a escola que temos e a escola que queremos”, algo que provocou o encaminhamento de propostas e que direcionou os próximos encontros da educação no município.

Em congressos constituintes posteriores, que passaram a ser realizados uma vez a cada administração da Frente Popular, Conselho Municipal e SMED voltaram a se encontrar como órgãos em cooperação na direção dos congressos. E esta foi a postura de ambos nos variados eventos realizados na cidade, inclusive naqueles que se estenderam para além da Rede Municipal. Mas tal postura não significou o fim de propostas diferenciadas ou o fim de enfrentamentos entre os órgãos. Conselho e Secretaria seguiram com enfrentamentos e disputas de propostas,

mantendo, contudo, uma relação um tanto cooperativa. Como consequência dessa relação entre os órgãos pode ser explicado o papel cada vez mais relevante que assumiu o Conselho na elaboração e gestão da política educacional em Porto Alegre (LORD, 2005).

Até meados de 1990 pode ser considerado que as propostas de democratização da educação no município inseriram-se num contexto nacional de redemocratização, em um projeto nacional de municipalização da oferta do serviço e de possibilidades de experiências alternativas de gestão pelas novas relações entre poder público local e sociedade. Principalmente sobre esta última interferiram os projetos de governo, sobretudo os governos de esquerda, dependendo também das capacidades da sociedade através de suas associações. As relações entre os projetos do governo municipal e a atividade política da sociedade é um ponto significativo na compreensão do processo que levou o Conselho Municipal de Educação a constituir-se como núcleo da política formal na educação no município mesmo após 1998 (LORD, 2005). Pois se até meados da década o papel assumido pelo Conselho pode ser atribuído a um cenário nacional de expansão da participação popular, os diversos estudos sobre os conselhos municipais e estaduais no país apontam unanimemente para uma mudança de cenário já após 1995 marcado pela precariedade do funcionamento destes órgãos causada pelo controle dos governos executivos (TATAGIBA, 2002 e RAICHELIS, 2000). O que se verificou nos conselhos, de modo geral, foi incapacidade de autonomia frente o executivo, subordinação aos projetos de governos e até despreparo técnico-administrativo no exercício de suas funções. E ao final daquela década, as observações sobre os conselhos tornaram-se ainda mais pessimistas, apontando não somente para limites político-administrativos, mas também distanciamento entre estes órgãos públicos de participação social e a sociedade civil.

Nestes termos, o trabalho desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação em Porto Alegre difere do conjunto de conselhos analisados no país. Como apontado em LORD (2005), o CME executou papel ativo de representação da comunidade escolar buscando ligações com os grupos representados, ao mesmo tempo que estabeleceu projetos de parceria e mesmo de disputas com o executivo municipal. Mas esta característica não marcou o conjunto dos demais conselhos municipais de educação do país, caracterizados na sua maioria por uma situação de controle exercido pelos governos municipais. Esta diferença resulta de três pontos mais significativos. Um deles é a organização e envolvimento inicial da comunidade escolar, e hoje da sociedade de modo geral. Outro é a capacidade técnico-administrativa do próprio órgão, através de sua assessoria,

seus conselheiros e suas entidades, em responder aos desafios políticos, legais e administrativos. E por último ao projeto de governo da Frente Popular liderada pelo PT que, mesmo apresentando propostas diferentes, não gerou impasses ao órgão ou tentou desarticular a organização da comunidade escolar. Na análise de como se configurou a política educacional em Porto Alegre, esses três pontos devem ser percebidos como intrinsecamente ligados (LORD, 2005; MEDEIROS, 2003; FOLCHINI, 2003; GORODICHT, 2002 e BATISTA, 2002).

## **2.2 O Sistema Municipal de Ensino e as novas possibilidades para a educação popular**

O caso da criação do Sistema Municipal de Educação em 1998 descreve o processo acima citado. Até 1997 coube ao Conselho ser órgão fiscalizador, deliberativo e consultivo acerca da política e gestão da educação na rede de escolas do município. Com a LDB de 1996 surgiu a possibilidade de criação de Sistemas Municipais de Ensino, o que conferiu aos municípios maior autonomia no desenvolvimento de propostas político-pedagógicas para as instituições de ensino locais. Sob uma perspectiva política, os sistemas municipais representavam um dos aspectos centrais da Nova Constituição de 1988 – a reconfiguração e a possibilidade de novas relações de poder entre governos locais e comunidades. De fato, estas justificativas aparecem no projeto de Lei do Sistema em Porto Alegre, aprovado em 1998.

O que confere autonomia local com o Sistema é a possibilidade de normatizar a oferta do serviço a partir de um órgão do município. Administrativamente este órgão é a Secretaria Municipal de Educação. Mas o que ocorreu em Porto Alegre com a Lei do Sistema (Lei 8198/98) foi a definição do Conselho Municipal como órgão normatizador da educação. Neste caso, tratou-se de atribuir a um órgão público de participação social o papel central na elaboração das normas à oferta do serviço de educação local. De duas formas esta atribuição pode ser interpretada: uma de que se enquadrou no processo de democratização da política da educação no pós 1988; outra de que refletiu o jogo de forças local que envolveu também a cooperação entre atores que dividiram concepções conciliáveis acerca de um projeto para a educação. Nessa última estão implicados os três pontos antes apresentados, acrescida a idéia de possibilidade de entendimento e envolvimento dos diferentes atores sociais em um projeto comum para a educação. A idéia de um projeto comum, ou ao menos de alguns objetivos suficientemente importantes para direcionar os trabalhos dos atores, foi desenvolvida pelo próprio órgão após a criação do Sistema quando

internamente ele vivenciou dificuldades de encaminhar seus trabalhos em função das contraposições de propostas trazidas pelos conselheiros a partir de suas entidades e grupos representados. Em especial as propostas de conselheiros do poder executivo diferenciaram-se em muito das da ATEMPA naquele período. O impasse gerado fez com que o CME discutisse internamente o seu papel e o de seus conselheiros, resultando, por fim, em um documento público que definiu e retificou objetivos norteadores para os trabalhos do Conselho. Estes objetivos visaram uma proposta que deveria estar acima dos impasses internos ao Conselho, voltado para o órgão entendeu como “educação de qualidade”, ou seja, os conselheiros definiram que toda proposta encaminhada ao órgão deveria visar melhoria do acesso, permanência e sucesso escolar dentro do Sistema.

Quando interpretado este caso interno ao Conselho como parte de um processo que se configurou em outros cenários da política educacional em Porto Alegre desde final dos anos 1980, por uma série de experiências formais e informais de discussão e negociação entre comunidades locais, ATEMPA e governo, fica visível que se tratou da construção de um projeto comum acerca da educação – em alguns momentos um projeto mais coeso, em outros mais disperso. E a percepção de que existiram diferentes propostas, algumas adotadas, substituídas ou rejeitadas neste período, mostra a complexidade do processo com suas contradições. De qualquer modo, nos anos 1990 estabeleceram-se diretrizes comuns à educação que passaram a guiar os trabalhos do Conselho, do governo e da comunidade escolar. E neste contexto o Conselho mostrou-se capaz de responder os problemas que lhe foram apresentados, sobretudo os políticos e administrativos. Assim, foi dentro de um projeto compartilhado de qualidade e democratização da educação que a capacidade interna do Conselho foi reconhecida ao ponto do governo e sociedade lhe atribuírem papel central no Sistema Municipal de Educação.

Para um projeto de democratização da educação a criação do Sistema em Porto Alegre trouxe duas alterações significativas, primeiro a de regulamentar o serviço das creches comunitárias e de instituições privadas de ensino infantil que até 1997 só eram controlados pela vigilância sanitária. Neste caso, tratou-se de ampliar o controle público e as discussões sobre qualidade às entidades que até então existiam e ofertavam o serviço mas que estavam à margem da política educacional no município. Com a incorporação dessas entidades ao Sistema houve um ganho considerável para as comunidades atendidas. Ao mesmo tempo, o ingresso destas e suas comunidades nos espaços de discussão e elaboração da política educacional trouxeram outra

alteração significativa – a expansão dos temas, realidades e propostas discutidas no Conselho Municipal de Educação, ATEMPA e Secretaria Municipal de Educação.

Isto porque até 1997 as discussões acerca da política de educação no município envolveram a rede de escolas municipais, e seus temas giravam em torno dessa realidade que é diferente daquela vivida pelas creches comunitárias. De modo geral, as questões das creches comunitárias diziam respeito às condições materiais mínimas como espaço, móveis, luz e água, alimentação às crianças e condições de trabalho dos educadores. Pela própria condição de formação dessas entidades, de atenderem àquelas crianças de regiões onde o poder público não oferece o serviço e onde não há condições de contratar o serviço de escolas privadas, seus problemas diferem da rede municipal e das instituições privadas. Foram os problemas trazidos por estas entidades e suas comunidades que expandiram os temas e realidades tratados nos espaços de elaboração da política educacional após 1998. E uma vez que coube ao Conselho ser o centro de elaboração formal da política educacional, na condição de órgão normatizador, é nele que a ampliação de temas, realidades, questões e até soluções alternativas puderam ser observadas após a criação do Sistema.

O fato do Conselho se tornar órgão normatizador da educação local e das entidades privadas e comunitárias integrarem o Sistema Municipal de Ensino trouxe grandes implicações ao conjunto das políticas educacionais e às relações pelas quais elas são elaboradas. O maior exemplo aparece com o caso da resolução CME nº 003/2001 que estabeleceu normas para a oferta da educação infantil no Sistema. Inicialmente, quando o Conselho chamou discussões públicas para elaboração da resolução, as creches entenderam que se tratava de um órgão do governo buscando aplicar as determinações que a LDB trouxe e que estava perto do prazo limite para efetivação. Estas prerrogativas da LDB tratavam da formação dos profissionais, estabelecendo curso superior como pré-requisito e espaços físicos para lazer e segurança das crianças, dentre outras coisas. Sobretudo, foi a formação e o espaço físico que preocupou as creches com realidades muito distantes do ideal da legislação. Em torno deste tema foi que em 1998 o Conselho e as creches passaram a se encontrar e discutir alternativas entre a exigência legal e a possibilidade real de melhoria na oferta do serviço. Estes encontros ocorreram como busca de ambos os lados: o Conselho elaborou uma pesquisa para conhecer a realidade das entidades; e as entidades, por sua vez, se organizaram em torno de algumas entidades comunitárias (como a Associação de Educadores Populares – AEPPA) e buscaram espaço de voz

junto ao executivo, ao Conselho e fóruns de educação no município.

Assim, quando em 2001 a resolução foi emitida pelo Conselho, esta trouxe os resultados da recente interação das creches comunitárias ao Sistema Municipal de Ensino, e já indicou características importantes de democratização e autonomia local. A resolução encontrou na própria LDB a possibilidade de administrar as dificuldades locais. Além da formação superior dos professores da educação infantil, a LDB abriu possibilidade para a existência de uma atividade auxiliar no atendimento infantil – o professor com formação superior poderia contar com auxiliares, responsabilizando-se pelo trabalho destes. Com esta possibilidade, e após três anos de discussão entre 1998 e 2001, o Conselho criou a categoria de “educador assistente”, definindo que as instituições deveriam formar turmas sobre as quais um professor com formação superior seria responsável sendo que o atendimento direto seria feito pelo educador auxiliar com no mínimo ensino fundamental e estudos de capacitação específica para atendimento à infância. Assim, e em função do turno integral das instituições que atendiam à infância, a normatização do Conselho permitiu que em determinados horários as crianças ficassem com o atendimento do educador assistente. A possibilidade do professor ser responsável pelo atendimento dado pelo educador assistente possibilitou que as creches comunitárias mantivessem seus educadores, buscando, como solução, a supervisão por parte de um profissional com formação superior.

Com a elaboração da resolução sobre a educação infantil, ficou acordado uma proposta de melhoria no atendimento infantil que nos anos seguintes foi assumida pelo Sistema como um todo. Na elaboração da resolução foram excluídas propostas que o executivo trouxe através da SMED de prorrogação do prazo para contemplação da LDB, que a Universidade formulou como crítica à categoria de educador assistente, e que as creches comunitárias apresentaram como justificativas para a atuação de educadores sem a formação mínima. Então, a resolução elaborada pelo Conselho a partir da discussão com segmentos educacionais considerou limites locais mas também exigiu esforços de todos na superação destes mesmos limites. Ao executivo coube oferecer formação mínima aos educadores populares através de duas escolas municipais, uma na zona sul e outra na zona norte, em turno noturno e gratuito. Também coube ao executivo ampliar e estabelecer novos programas de financiamento de estruturas físicas às creches comunitárias, todos discutidos e avaliados junto ao Conselho. As creches comunitárias tiveram de adequar-se às exigências legais que possibilitavam a aprovação de seus projetos para financiamento de estrutura junto à Prefeitura, e tiveram de organizar-se na busca de formação profissional.

O caso dos educadores populares que atuavam nas creches comunitárias é significativo na compreensão dos impulsos sobre a política educacional local. Apesar deste segmento ter as condições do seu serviço definidas em 1996 com a LDB, foi em 1998 que sentiram os impulsos da legislação com a criação do Sistema. De fato, foi a primeira vez que o poder público exerceu controle educacional sobre este espaço privado, já que só existia controle sanitário, e foi a primeira vez que se tratou de formação profissional como política pública. Organizados em torno da Associação de Educadores Populares, com sede no Morro da Glória, uma região de periferia na zona sul, estes trabalhadores em educação propuseram ao executivo que duas escolas da rede passassem a ofertar ensino fundamental e médio com ênfase em educação infantil. Na elaboração da proposta que levaram ao executivo, contaram com o auxílio do Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) formado por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação na cidade de Porto Alegre, em especial pelo Conselho Municipal de Educação e CMDCA. A proposta indicava grade curricular, turno, horário e as duas escolas que interessaram aos educadores em função da disponibilidade de salas de aula e deslocamento.

Logo que recebida, discutida e implantada a proposta pela Secretaria Municipal de Educação, coube à AEPPA trabalhar em conjunto com a Secretaria e direção das escolas na seleção e encaminhamento dos educadores às duas escolas municipais para estudos. Impulsionados pelo sucesso desta primeira proposta de formação, pela exigência legal da LDB e mais organizados entorno da Associação, logo depois, em 2005, os educadores populares encaminharam ao Ministério da Educação, na figura de Tarso Genro, uma proposta de formação superior aos educadores que estavam concluindo o ensino médio. A proposta contou com a participação de vários atores em sua elaboração que foi transformar as vagas do ProUni da PUCRS em um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e ênfase em Educação Popular. Com esta proposta os educadores reuniram-se com o Ministério, com a PUCRS, com a Secretaria Municipal e com o Fórum DCA, e discutiram grade curricular e forma de ingresso. Em 2006 ingressou a primeira turma de educadores populares no ensino superior da PUCRS, uma turma de 60 alunos, em sua maioria mulheres mães e moradoras da periferia, com no mínimo dois anos de experiência comprovada em trabalho de educação infantil. Desconsiderando as dificuldades que estas educadoras tiveram para permanecer e concluir o ensino superior – como transporte, material didático, alimentação, maternidade –, a partir de 2009 as creches comunitárias passaram a contar com estes profissionais formados em nível superior. E para anos

posteriores é de se esperar um número maior de profissionais com a mesma formação superior pois a PUCRS tem discutido a oferta da mesma modalidade e grade curricular em turmas normais de pedagogia e em outras de suas instituições de educação superior no país – em função da procura por este curso específico desde a oferta reservada aos educadores populares em 2006.

A organização inicial dos educadores populares logo se tornou pública ao mobilizar órgãos públicos e entidades da sociedade civil, deslocando seus problemas para o espaço formal da política educacional. Apesar de legalmente ter sido a LDB responsável pela concepção de que toda educação infantil é política educacional, e assim estabeleceu diretrizes e critérios a todos os setores envolvidos com a oferta do serviço, esta demanda já existia nos movimentos populares desde 1980 e sua efetivação como política em Porto Alegre dependeu antes da constituição do Sistema Municipal de Ensino. E a configuração do Sistema deu-se muito em função das relações estabelecidas entre os integrantes do Conselho Municipal de Educação e das relações com os atores locais. Assim, a forma de gestão da política educacional em Porto Alegre e suas conseqüências no nível local dependeram da constituição do Sistema e das relações estabelecidas dentro dele – desde a postura do governo, a capacidade e autonomia do Conselho, a capacidade representativa das associações civis como a Associação de Educadores Populares e o Fórum DCA. Nestes termos, o estudo da gestão e política da educação em nível local deve considerar obrigatoriamente a autonomia do Sistema em relação ao governo, e a capacidade que as formas associativas da sociedade civil tiveram de organizar e fortalecer seus projetos.

### **2.3 Considerações a respeito da gestão da Educação em Porto Alegre**

Como se deram as disputas em torno da elaboração e gestão de um projeto de educação para a Cidade em Porto Alegre entre 1985 e 2005? Quais fatores contribuíram para a elaboração de um projeto próprio da sociedade civil? Quais foram os atores neste processo? A partir do histórico apresentado sobre a gestão da educação em nível municipal algumas tentativas de resposta podem ser levantadas. A primeira está relacionada à busca por participação e poder de decisão nas políticas municipais por parte dos movimentos sociais de base, especialmente na política educacional. Ou seja, a pressão por definir políticas sociais existe desde antes da autonomia do município em relação aos outros níveis de governo estadual e federal que a Constituição de 1988 estabeleceu. Assim, quando o município iniciou suas discussões sobre a área da educação e passou a elaborar propostas de ação na oferta do serviço, a população já tinha

se apropriado do tema e pressionava através de suas associações de bairros. Além da pressão popular, as propostas das comunidades ingressaram no governo municipal através do legislativo com os vereadores eleitos pelos movimentos sociais de habitação e educação. A partir disto observa-se que o projeto de educação foi fortemente influenciado pelos movimentos sociais primeiro porque estes possuíam uma proposta clara de ampliação e democratização do serviço, e depois porque inseriram no legislativo personagens destacados do próprio movimento. Estas situações parecem ter garantido aos movimentos de base apresentar e defender um projeto coeso de educação em consonância com o projeto maior da Frente Popular no executivo municipal.

A possibilidade de um projeto comum por parte dos movimentos sociais, em especial pelas organizações de moradores dos diferentes bairros, foi possível neste período em função do contexto: existia um déficit na oferta do serviço ao final da década de 1980 vivenciado nos diferentes bairros; e devido a reabertura política do país a demanda por este serviço trouxe junto a reivindicação por participação política – logo, buscou-se uma educação ligada a um modelo de sociedade democrática. Teriam sido essas necessidades emergenciais as responsáveis por manter um projeto comum aos movimentos sociais ao menos até início dos anos 1990 em Porto Alegre. Nestes termos, se inicialmente existiu um projeto comum que figurou uma proposta única para a educação local, então este projeto foi fundamentado no seguinte ponto: ampliação da oferta de uma educação democrática.

Mas a existência de um projeto coeso no início do período em estudo não garantiu a sequência de uma única proposta já que os anos 1990 foram marcados pela disputa de projetos educacionais no município. Neste caso, a concepção de que a consolidação da democracia se daria a partir de uma educação para conscientização crítica foi responsável pela radicalização do projeto inicial cujo resultado imediato foi a apropriação do discurso e desdobramentos de práticas por grupos diferentes para alcance do mesmo objetivo. Uma vez que o projeto inicial veio dos movimentos de base e estes inicialmente legitimaram o governo local do Partido dos Trabalhadores, o partido assumiu a proposta dos movimentos seja pela pressão direta das comunidades, seja pela inserção de líderes comunitários no legislativo, seja pela proposta intrínseca partidária. E assumida a proposta inicial, nos anos seguintes o executivo municipal apresentou propostas próprias para a efetivação da democracia pautada na gestão democrática do poder público local, o que envolveu também o serviço de educação. No entanto, a inserção no executivo de formadores de opinião ligados ao Partido dos Trabalhadores, oriundos do meio

acadêmico como no caso de Esther Grossi, trouxe propostas que se diferenciaram daquelas dos movimentos sociais por problematizar outras relações, como no caso da proposta construtivista. Esther Grossi coordenava desde meados da década de 1980 o Grupo de Estudos sobre Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA e foi uma das referências iniciais da aplicação do método construtivista na educação pública. Seu trabalho era experimental nas primeiras séries de algumas escolas pública da periferia, atuando na fase da alfabetização. Em 1986 a Revista Nova Escola<sup>22</sup> publicou uma reportagem com Esther Grossi apresentando o construtivismo e os resultados da pesquisa que levou à aprovação 97% dos alunos da primeira série do ensino fundamental nos colégios que desenvolviam aquela perspectiva educacional. A proposta construtivista e o trabalho de Esther Grossi foram divulgados como uma “didática revolução” na educação (REVAH, 2006). Nos anos seguintes Esther Grossi dedicou-se à elaboração e publicação de livros sobre a proposta experienciada pelo GEEMPA (GROSSI, 1994 e 1995). A proposta construtivista foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação quando Esther Grossi foi secretária em 1993. Mas esta mesma proposta somente foi aplicada nas escolas novas, criadas durante a gestão de Grossi. As escolas que já existiam mantiveram seus modelos “tradicionais” de prática pedagógica – mas só conseguiram manter porque possuíam autonomia político-pedagógica já naquele momento. A proposta construtivista também desagradou os movimentos populares que possuíam uma formação freiriana incentivada pelas pastorais da Igreja Católica. E no decorrer dos anos 1990 outros projetos foram disputar a área de educação, sobretudo em função da ampliação que as discussões sobre o tema alcançaram (MACHADO, 2005; MEDEIROS, 2003; BATISTA, 2002; GORODICHT, 2002). A radicalização da democracia fundamentada num modelo específico de escola, de educação e de relações pedagógicas foi o principal responsável pela multiplicidade de projetos nos anos 1990 em Porto Alegre.

Mas surge também, agora ao final dos anos 1990 com a LDB e em Porto Alegre com a criação do Sistema Municipal de Ensino, a discussão acerca do profissional da educação como fator fundamental para uma educação de qualidade e de direito de todos. A questão da formação do professor no atendimento à infância foi o grande mobilizador dos educadores populares em Porto Alegre. Os educadores populares, reunidos em torno da Associação dos Educadores Populares com sede no Morro da Glória, formaram um movimento social de periferia urbana. E se por um lado é possível afirmar que os educadores populares entram na cena política local em

---

<sup>22</sup> Revista Nova Escola, setembro de 1986, n° 6, p. 40-4.

uma data determinada (junho de 1998), por outro lado o histórico de vida de algumas de suas personagens mostra uma longa trajetória dentro de um movimento popular desde a década de 1980. Os sujeitos deste movimento se constituíram atores políticos a partir do momento em que desenvolveram ações políticas (TOURAINÉ, 2006 e MELUCCI, 2001), e se configuraram como integrantes de um movimento social de periferia urbana que produziu uma bandeira de luta por educação capaz de lhes identificar perante a sociedade civil e o poder público local. De fato, as reivindicações destes sujeitos compõem uma agenda de temas de demandas da população local do Morro da Glória, onde questões como moradia, trabalho, saúde e educação são os principais e estão associados. Diversas vezes as propostas destes para a melhoria da qualidade da educação infantil estiveram diretamente atreladas às questões de formação e salário dos educadores, e estes às questões de oportunidades de trabalho daquele grupo social.

Na elaboração de um projeto político de educação pela periferia as experiências participativas desenvolvidas nos anos 1990 foram relevantes. Experiências como o Orçamento Participativo e suas plenárias públicas, espaços como os Conselhos Municipais, os Congressos Constituintes e Fóruns permitiram aos grupos sociais historicamente marginalizados vivenciar a participação e se apoderar de conhecimentos que, como diz PATEMAN (1992), são necessários à democracia. Ao mesmo tempo, esta participação propiciou o encontro do movimento social dos educadores populares com outros atores políticos, o que forçou uma constante negociação da identidade e do projeto do grupo. Por fim, um dos resultados destes encontros foi a elaboração de um projeto de educação pela e para a periferia capaz de ser reconhecido em sua legitimidade. O projeto do movimento de educadores populares sobre a educação infantil envolveu noções de direito e justiça social, atrelado à questão da formação do professor e esta à oportunidade de ensino superior gratuito. Para esta elaboração atual um longo caminho foi percorrido, e conquistas e experiências vieram somar. Deste modo a compreensão do histórico da gestão da educação em Porto Alegre é também um exercício de entendimento da formação de atores sociais e das relações de cooperação e disputa em torno de projetos políticos.

## **CAPÍTULO 3**

### **ORIGENS DO MOVIMENTO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE**

Este capítulo apresenta o histórico da organização dos educadores populares em Porto Alegre destacando o papel das experiências de mobilização social do final dos anos 1970 aos anos 1990. As experiências iniciaram como reação aos processos de alteração da cidade e de marginalização das populações das periferias, e chegam, ao final da década de 1990, à participação nos espaços públicos como os fóruns, plenárias públicas e conselhos. Neste texto as experiências são tomadas como fatores fundamentais à capacidade organizativa do movimento de educadores populares.

#### **3.1 A questão da origem da organização**

As análises sobre a participação democrática no Brasil a partir da redemocratização de 1985 podem ser divididas em duas abordagens principais sobre os movimentos sociais. Uma analisa a década de 1980 como período inicial de demandas por espaços e garantias legais de participação – trata da luta pela institucionalização da participação democrática em todos os níveis do Estado e da emergência (ou constituição) dos movimentos sociais como atores políticos. Neste conjunto de análises são referências os estudos de SCHERER-WARREN (1987) e SADER (1988). A segunda abordagem analisa a década de 1990 em diante, tratando das experiências de participação procedimentalistas (eleições, congresso, câmara, conselhos) e alternativas (orçamentos participativos, fóruns, organizações sociais) e discutindo seus resultados, seus limites, sua qualidade. Inserem-se nesta abordagem um volume grande de estudo, podendo-se apontar como exemplos aqueles organizados por DAGNINO (1994, 2002, 2006 e 2007). O que há de comum entre estas abordagens é a questão da relevância da participação do cidadão para a legitimidade do sistema político. E entre os motivadores que mobilizariam o cidadão para participar estão discussões como o sentimento de eficácia política (PATEMAN, 1992), a busca por reconhecimento (FRASER, 2001) e a disputa pela construção de uma nova sociedade (DAGNINO e TATAGIBA, 2007). Estas três discussões, apontadas aqui como as principais

porque em torno delas esta tese é elaborada, obrigam a reflexão sobre de onde emerge a proposta ou demanda por participação, se do governo ou se da sociedade civil – e neste caso de qual ou quais segmentos da sociedade civil.

Desta forma, no presente estudo é obrigatória a retomada da organização social local para entender de onde surge a proposta ou demanda por participação. A proposta aqui apresentada é então a de que a compreensão dos motivadores iniciais pode explicar, ao menos em parte, a agenda e as estratégias adotadas por um movimento social ao longo de sua existência. Assim, cabe saber como iniciou o movimento social em estudo. Dando atenção para o que GIDDENS (2004) referiu acerca dos estudos sociológicos, é importante mencionar que a definição de “onde iniciou” um fenômeno social é resultado de uma certa arbitrariedade do pesquisador amparado em suas concepções sociológicas. Assim a objetividade deste estudo depende da objetividade do campo do conhecimento sociológico, como definido por POPPER (1978).

A partir das entrevistas com as educadoras populares, com os Conselhos Municipais de Educação e de Direito da Criança e do Adolescente, da observação dos textos de jornais sobre as manifestações populares em torno das creches comunitárias, esta tese identificou, para a função de análise, a emergência do movimento social de educadores populares no ano de 1998, diante da paralisação geral dos educadores das creches comunitárias com a reivindicação de formação para a Secretaria Municipal de Educação. Naquele momento a demanda das educados por formação emergiu para o conhecimento das comunidades e tornou-se mais latente para a Prefeitura. Mas a análise mais profunda daquela organização de 1998 mostra que a ação somente foi possível em função do histórico mais amplo das experiências e da organização política daquela população, o que direciona às décadas anteriores. Por este motivo nos parágrafos seguintes é feito um retorno às décadas de 1970 e 1980 com o intuito de conhecer a realidade experienciada pelas comunidades estudadas por esta tese na figura de algumas personagens (educadoras populares).

Na década de 1970, como mostrou BOSCHI (1986) em seus estudos, as cidades capitais experimentam um rápido desenvolvimento urbano, uma rápida expansão da classe média e um fluxo intenso das populações pobres do meio rural para os perímetros urbanos chamado de êxodo rural<sup>23</sup>. Neste período curto coube aos governos municipais reorganizarem os espaços físicos das cidades capitais e das grandes cidades, o que fizeram defendendo os interesses de grupos

---

<sup>23</sup> Como mostrou VALLA (1988), o êxodo rural foi um processo incentivado pelos governos brasileiros que visavam a rápida urbanização do país.

empreendedores imobiliários. Áreas centrais e suas proximidades alcançaram elevada valorização imobiliária em espaços de um ou dois anos, conforme os governos estabeleciam ou autorizavam planos de infra-estrutura ou construção residencial. A valorização dos terrenos centrais se deu também sobre as áreas de ocupação irregular feitas por famílias retirantes do campo entre as décadas de 1950 e 1970. Nos novos planos dos governos locais estas áreas deveriam ser recuperadas e vendidas a grupos empreendedores imobiliários, responsáveis pela urbanização regulamentada e comercializada para a nova classe média. Porto Alegre viveu este período exatamente como BOSCHI (1986) descreveu no Rio de Janeiro e em outras cidades capitais. Os moldes destas políticas evidenciaram uma modernização conservadora que articulou o acesso seletivo de bens e grandes capitais aos grupos tradicionais no poder.

Uma característica de Porto Alegre foi a situação de desigualdade, de segregação urbana, de degradação ambiental e de violência como mostrou FEDOZZI (2000). Os anos 1970 foram marcados pela concentração de populações afro-brasileiras nas periferias da cidade, situação que se manteve nas décadas seguintes. Entre 1965 e 1980 o número de moradores favelados em Porto Alegre aumentou de 65.595 para 171.419, e para 425.000 em 1991 como mostrou o Censo do IBGE em 1991. Regiões como o bairro Bela Vista, que hoje possui o metro quadrado mais caro do município, era, na década de 1970, um aglomerado de sub-habitações sem infra-estrutura ocupadas por populações afro-brasileiras. O mesmo acontecia com parte significativa do bairro Cristal e Glória, compostos por áreas nobres tradicionais e por diversas “vilas” (ruas ou becos normalmente populosos e de ocupação irregular com moradias em condições precárias e de população afro-brasileiras). Estas vilas, ainda na década de 1970, passaram a se auto-denominar “comunidades”, em parte pela influência dos trabalhos das pastorais da Igreja Católica, em parte por uma organização política incipiente e latente. As primeiras comunidades que em Porto Alegre sofreram com a reorganização do espaço urbano na década de 1970 foram as próximas do Estádio Tesourinha e Jornal Zero Hora, parte centro-sul da cidade. Em um primeiro momento a Prefeitura planejou a construção e ampliação de bairros como a Lomba do Pinheiro e a Restinga, afastados até 20 km do centro da cidade e ligados por estradas longas que atravessam matas. No entanto, nestes bairros a rede de infra-estrutura disponível foi mínima, limitada a uma cobertura precária de energia elétrica, sem água potável, pavimentação, esgoto ou coleta de lixo. As comunidades das áreas centrais eram então notificadas de que teriam que deixar suas casas, estabelecidas datas limites. Depois, independentemente das datas fixadas, os moradores voltavam do trabalho ao

final do dia e encontravam suas moradias derrubadas e empilhadas por máquinas de pavimentação, enquanto seus pertences e alguns parentes tinham sido carregados de caminhão-caçamba para as regiões como a Lomba do Pinheiro e Restinga e lá deixados. As ações do poder público durante as remoções foram marcadas pela violência da polícia contra os moradores favelados (FEDOZZI, 2000). Na época, em função do regime militar (Ditadura Militar), as comunidades não tinham espaço para impedir ou questionar as ações dos governos locais. É importante frisar aqui que o instrumento de voto não existia em Porto Alegre neste período, uma vez que os governos das cidades capitais e cidades estratégicas eram nomeados pelo governo federal. Restava assim pouco ou nenhum controle social sobre as ações do governo local.

Assim o primeiro problema que pode ser considerado um marco da demanda dos moradores de periferia em Porto Alegre não foi a falta de pavimentação, saúde, transporte ou educação, mas sim a questão da moradia com o despejo das suas habitações ainda na década de 1970. A cidade crescia e vivenciava melhorias restritas às classes mais abastadas da população. O despejo das comunidades mais centrais e a ameaça de despejo das demais comunidades forçaram a organização política dos moradores em meados daquela década, ainda sobre a pressão e perseguição do regime militar. Espaços como os das entidades religiosas e creches serviram então para reuniões noturnas dos moradores mais politizados, sempre sob a ameaça de perseguições por parte do governo militar. No retorno do trabalho no final do dia alguns moradores banhavam-se, jantavam e esperavam a noite baixar, dirigiam-se então à entidade que sediava a creche ou a comunidade religiosa (católica) para reuniões. Formavam pequenos grupos onde homens e mulheres discutiam formas de contornar o problema dos despejos, discutiam formas de regularização das suas moradias ou organizavam algum tipo de ajuda e solidarização com as outras comunidades em condições mais expostas. Com as reuniões cada vez mais sistemáticas e de comunicação eficiente, a formação política destes grupos foi aumentando, a ponto de se segmentarem sub-grupos internos com interesses específicos. Assim ocorreu com parte das mulheres que passaram a discutir onde deixar suas crianças pequenas durante o tempo em que estavam trabalhando na prestação de serviço ou de limpeza nas casa das famílias de classe média.

Contudo, antes de concluir-se o processo de exclusão territorial das comunidades na cidade o regime militar foi mostrando fraquezas aos ataques constantes por redemocratização do país e diante de uma situação insustentável do modelo autoritário-desenvolvimentista que resultou na crise econômica e na recessão no início da década de 1980. Do final da década de 1970 para o

início dos anos 1980 a expansão dos empreendimentos imobiliários passou a enfrentar a organização das comunidades agora com certo grau de contestação contra o poder público. A reorganização sindical e partidária do período ocorreu trazendo questões como a regularização de moradias das comunidades junto às demandas originais de disputa por condições de trabalho ou acesso ao poder, amarrando o tema às agendas sindicais e partidárias nos anos 1980. O fluxo de informações e a capacidade organizativa das comunidades durante a década de 1970 propiciaram a rápida organização das associações de moradores que desempenharam papéis fundamentais no início dos anos 1980. Muitas das personagens reconhecidas pelos movimentos populares nos anos 1980 foram importantes organizadoras das discussões e resistências nos anos anteriores de regime militar. No caso das educadoras populares isto é mais evidente quando algumas personagens transitaram do tempo do despejo na década de 1970 até a busca por formação superior em 2000 engajadas nos diversos movimentos sociais existentes no período. Adiante, neste texto de tese, estas ligações serão evidenciadas ao tratar da história de vida de algumas personagens.

Nestes termos é possível identificar que a realidade dos despejos obrigou a organização política das comunidades que, logo em seguida, passaram a discutir outros temas do universo familiar como o atendimento à infância. Do final da década de 1970 até o ano de 2000 novas abordagens e temas foram ligados ao atendimento à infância em função do amadurecimento do movimento social e de um conjunto de legislações sobre a área da Educação.

### **3.2 O papel da Igreja Católica**

O amparo inicial da Igreja Católica, por meio de padres e freiras ligados às pastorais, foi relevante para a organização política do movimento social da periferia de Porto Alegre no início dos anos 1980, período já marcado pela reabertura política com o fim do regime militar. As reuniões iniciais sobre transporte coletivo, pavimentação, moradia, saúde e educação ocorreram em espaços como os salões das igrejas, normalmente com a participação dos padres e freiras (ou irmãs). Um destaque mais importante deve ser atribuído às irmãs que, para além das campanhas de alimentação alternativas contra a subnutrição desenvolvidas pela pastoral da infância, orientavam sobre o atendimento das crianças e do conjunto da família. A importância do envolvimento das irmãs pode ser observada nas referências que as lideranças comunitárias fazem ao seu trabalho, desde a organização inicial na década de 1980 até as discussões mais atuais sobre formação. Contudo, o papel da Igreja como instituição nem sempre foi positivo para a

organização do movimento social de periferia. No Morro da Glória a primeira igreja recebeu o nome de São José Operário em função da pastoral operária e dos significados deste padroeiro para a comunidade proletariada na década de 1980. Nos anos 1990 a mudança no grupo religioso que dirigia aquela igreja colocou lá um padre contrário à visão da pastoral operária, o que resultou no fechamento da igreja e do salão paroquial para as reuniões políticas da comunidade. No caso dos educadores populares, já nos anos 1990, em alguns momentos a postura do novo padre foi de perseguição ao grupo – durante as missas o padre pregava contra a organização popular. Mas mesmo neste período houve um apoio significativo por parte de algumas irmãs da Igreja Católica, as mesmas envolvidas no tempo das pastorais. Há, assim, uma diferença no papel desempenhado pela Igreja Católica no que diz respeito aos seus grupos internos, onde de um lado pode ser identificada a postura contrária à organização política da comunidade e de outro um amparo e auxílio à qualificação desta mesma organização política.

No conjunto das entrevistas apresentadas no capítulo 4 adiante são diversas as referências feitas a padres, mas mais relevante é o papel atribuído para algumas irmãs. Neste sentido, mais adiante nesta Tese um espaço é dedicado à apresentação de uma personagem fundamental ao movimento de educadores populares – a Irmã Justina. Mas a referência que podia ser feita à Igreja como Instituição nos anos 1980 em função das pastorais não existiu mais nos anos 1990, restringindo-se ao papel de alguns de seus membros como no caso da Irmã Justina. O papel destes membros da Igreja foi então o de orientar as lideranças comunitárias, não porque procuraram se envolver com os movimentos mais sim porque o movimento os procurou constantemente. Assim, em função de seus históricos de vida, estas personagens passaram a ser referências para as lideranças comunitárias e desempenharam papel de orientadoras e mesmo de articuladoras do movimento social. No que segue, em capítulo adiante, personagens da Igreja Católica serão apresentadas e suas relações com a questão do surgimento do movimento de educadores populares descritas e analisadas.

### **3.3 O papel das associações de moradores dos bairros**

O final da década de 1970 ainda apresentou um cenário impróprio à organização e manifestação trabalhista em sindicatos, de modo que a principal forma organizativa das populações das periferias urbanas foi a associação comunitária. Em 1977 a ARENA perde a eleição da direção da Federação Rio-Grandense de Associações Comunitárias e Amigos de Bairro

(FRACAB) para a organização das comunidades que vinham se organizando em oposição ao regime ditatorial. O primeiro passo das comunidades foi libertar a entidade das relações clientelistas estabelecidas com o poder público que a mantinha financeiramente desde os anos 1950. Como mostrou FEDOZZI (2000), diversos foram os ataques do governo municipal contra a entidade e seu papel reivindicativo sob direção das comunidades. Em especial o rompimento com as práticas clientelistas implicou romper também com a “oposição” formada pelo MDB, o que situou as comunidades como um novo ator no cenário político e que reivindicou mudanças profundas no ordenamento das políticas públicas.

Esta mesma separação garantiu a busca por autonomia do movimento dos moradores dos bairros em relação ao governo e aos partidos que foi uma característica da década de 1980 em Porto Alegre. Criado em 1979, o Partido dos Trabalhadores contou com o apoio de lideranças comunitárias somente ao final dos anos 1980. Mas esta ligação entre o PT e as comunidades já no seu primeiro governo em 1988 em muito foi ponderada pela busca constante de autonomia das comunidades. Apesar da busca de autonomia, em diversos momentos a Frente Popular liderada pelo PT conseguiu trazer para seu quadro de assessores ou políticos lideranças importantes do movimento social local. E este processo, tão criticado pelas associações comunitárias, teve para o PT um outro significado, o de “democratizar” aquela instância do poder público que era a Prefeitura Municipal (DUTRA, 2002). De fato, a articulação com as comunidades sempre foi uma proposta do Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre. Mas a estrutura político-partidária e, em parte, a cultura política local historicamente construída de clientelismo colocou dificuldades a um projeto democratizador.

Contudo, foi no seio dos movimentos das comunidades que surgiu a organização em prol do atendimento à infância. E as características de busca de autonomia e ao mesmo tempo articulação com atores político-partidários e órgãos públicos foram marcantes também no novo movimento social pela educação infantil. Estas características aparecem ao longo das descrições e análises que seguem na presente Tese.

### **3.4 A emergência da questão da infância entre as demandas do movimento social**

Em janeiro de 1979 um seminário de educação realizado em Salvador e que contou com a presença de entidades e grupos de pesquisa do Brasil e Argentina discutiram a questão da

educação popular infantil<sup>24</sup>. Naquele período o avanço das lutas populares e o enfraquecimento crescente do regime militar permitiram a emergência de discussões sobre as diversas dificuldades vivenciadas pelas comunidades de periferias – as classes trabalhadoras. Surgiu entre os temas em discussão a questão da infância e suas condições de desnutrição, falta de saúde, habitação, educação etc. O atendimento até então dedicado pelas classes dominantes à infância se revelou como de assistencialismo e opressão política e econômica, e retratou um quadro mais amplo da forma particular brasileira de relações entre trabalho e capital: superexploração, arrocho salarial, leis antigreves, etc (CEPAD, 1979).

As condições reais da infância naquele período eram de extrema vulnerabilidade social. A maioria das crianças brasileiras vivia em condições de extrema precariedade, excluídas da educação por falta de vagas no serviço educacional e pela necessidade de trabalhar e complementar o sustento familiar. A convivência diária com a fome comprometia o desenvolvimento físico e orgânico gerais do seu organismo. Ao mesmo tempo, a exigência do respeito pela autoridade, do respeito pelo poder, exercia sobre elas a dominação física e ideológica. Como mostraram as análises do seminário de educação de 1979, a situação vivida pela infância comprometia a aquisição de valores, de atitudes, do conceito de si mesma, da formação do caráter e de seu desenvolvimento global. A situação imposta às crianças das classes trabalhadoras lhes privavam das condições necessárias ao desenvolvimento da linguagem falada e de uma linguagem gestual corporal, privação da expressão afetiva e relacional. Em síntese, as condições apontadas por PATEMAN (1992) necessárias ao desenvolvimento do cidadão para uma sociedade democrática não existiam. As condições permitidas à infância eram aquelas necessárias à “reprodução” da qual falam BOUDIEU & PASSERON (2008), da reprodução das classes trabalhadoras numa situação de domínio que não lhes permite, em momento algum, as condições para alterar a ordem social de desigualdades.

A situação da infância refletia a situação da própria classe trabalhadora, e implicava na reprodução da situação de opressão para as gerações futuras. E esta foi uma compreensão que alguns grupos populares obtiveram, e em alguns locais a década de 1970 revelou experiências alternativas no cuidado da infância voltado à busca de autonomia do sujeito. Apesar de serem

---

<sup>24</sup> O Seminário foi promovido pelo Centro de Estudos Freudianos, o Centro de Estudos e Ação Social, a Associação Baiana de Psicólogos, o Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais de Curitiba, a Associação de Professores Universitários da Bahia, o Movimento Negro de Salvador e outros grupos que desenvolviam trabalhos comunitários em Salvador. Mais informações sobre o encontro estão publicadas em CEPAD (1979).

pontuais, estas experiências potencializaram uma luta geral da classe trabalhadora por alteração da realidade, onde a luta pela mudança social envolveu, obrigatoriamente, a luta pela educação. Mas a ênfase na luta por educação é resultado de um amadurecimento político-ideológico das classes trabalhadoras, e se deu em um momento em que elas perceberam sua realidade e a reprodução que o sistema educacional acarreta. A luta por educação, e mais adiante por um modelo específico de educação, revelou a tomada de consciência e a ação propositiva de alterar a ordem social a partir do uso de espaços de formação do sujeito – por isto a luta das classes trabalhadoras pela infância foi e é parte de uma luta maior pela alteração da realidade social.

Nos anos 1980 a luta das classes trabalhadoras, ou camadas populares, pela alteração da realidade social mostrou-se mais evidente. Na educação cresceram as experiências de alfabetização de adultos, fundamentadas na proposta clara de formação política das experiências da década de 1970. Neste processo autores como Paulo FREIRE foram fundamentais, tanto para os movimentos sociais como para as propostas acadêmicas. Além da produção bibliográfica de livros, as revistas acadêmicas da área de educação publicaram textos de Paulo FREIRE já no final da década de 1970. Em 1978 a Revista Educação e Sociedade publicou, em seu primeiro número, um texto de FREIRE (1978) discutindo o papel da educação para a alteração da realidade mediante o desenvolvimento de um modelo novo de sociedade. A proposta de FREIRE era clara: a educação deveria ser vista como um instrumento de manutenção da dominação social ou, ao contrário, de alteração e liberdade quando este for o projeto de uma sociedade.

É neste conjunto de experiências alternativas e de fomento teórico-intelectual que a questão da infância foi se desenvolvendo durante a década de 1980. Ao final dos anos 1980 a proposta de educação apresentada pelas classes trabalhadoras já se configurava como a busca por autonomia ideológica que significava conquistar a legitimidade política e espaços políticos próprios para a educação. Em Porto Alegre a organização das comunidades elegeu em 1987 o Partido dos Trabalhadores ao executivo municipal e alguns personagens do movimento social para as cadeiras do legislativo. José Clóvis foi um exemplo disto, oriundo da organização dos bairros foi eleito vereador e na Câmara Municipal desenvolveu o papel de representante e porta-voz das associações de moradores e das entidades comunitárias de atendimento à infância. Nos anos 1990 o contexto político-legal fez com que as demandas da educação popular contassem com espaços e órgãos específicos, em parte separando estas demandas de outras da sociedade civil. O capítulo 5 da presente Tese traz o contexto dos anos 1990 e mostra os atores envolvidos com a educação e

suas relações.

A elaboração até aqui apresentada do processo em curso em Porto Alegre, campo e contexto da pesquisa da presente tese, foi possível mediante a adoção de uma metodologia de pesquisa que cabe apresentar adiante. O capítulo seguinte cumpre o papel de apresentar a origem dos dados e as opções feitas pelo estudo em sua realização.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA E OS CAMINHOS DA PESQUISA**

#### **Dos caminhos da pesquisa**

Este capítulo dedica-se a elucidar os caminhos da pesquisa, iniciando pela fase de definição do objeto e construção do problema de pesquisa, passando pela revisão teórica, coleta e sistematização de dados, chegando até as análises e conclusões do estudo. Uma atenção especial é dedicada ao momento de interação e negociação com os sujeitos da pesquisa, à escolha dos personagens e suas narrativas, ao processo de delimitação da pesquisa. Enfim, o presente capítulo é um convite ao leitor para que caminhe pelos trajetos da pesquisa.

É corrente nos manuais de introdução à pesquisa científica nas Ciências Sociais a noção de que objetos de estudo e problemas de pesquisas qualitativas são construídos durante o processo de investigação (MARCONE e LAKATOS, 2002; SEVERINO, 2000). E neste processo o cientista social é constantemente arbitrário em relação às delimitações que configuram seu objeto de estudo e problema de pesquisa. Isto porque o próprio processo de construção do conhecimento é dialético (PRADO JUNIOR, S/D; GADOTTI, 1992). E para além da instrumentalização da pesquisa, influenciam na configuração da investigação sociológica os limites próprios ao campo científico em determinada época – é neste que reside os limites da objetividade científica segundo POPPER (1978). Mais interessante ainda é o fato de que a formação e as experiências pessoais do cientista social compõem, conjuntamente, sua interpretação sobre o tema e objeto que investiga (FERNANDES, 1994).

Estas reflexões iniciais auxiliam na apresentação das opções realizadas pelo pesquisador durante o estudo que deu origem a esta tese de doutorado. Em especial, permitem identificar que as relações entre experiências de formação acadêmica na graduação, mestrado e doutorado influenciaram sobre a escolha do tema, do problema, da abordagem, das reflexões e da elaboração textual.

A realização da investigação em Ciências Sociais exige a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e obriga considerar a necessidade de múltiplos métodos para a captação da realidade (GIL, 2008; BAQUERO, 2009). Neste sentido, a presente pesquisa de doutorado utilizou técnicas diversas de pesquisa na realização do estudo – etnografia com observação

participante, entrevistas semi-estruturadas e história de vida, análise documental, análise de legislação e revisão bibliográfica. Estas técnicas permitiram a coleta de um volume considerável de dados, nem todos utilizados nesta versão final de tese. Parte dos dados e suas análises foram apresentados em eventos científicos e capítulo de livro (LORD, 2009; 2008; 2007). A apresentação e discussão destas análises propiciaram o amadurecimento de alguns pontos que são apresentados nesta versão final de tese.

Dentre as técnicas utilizadas para a coleta de dados no estudo desta tese a mais significativa foi a etnografia, sobretudo porque o trabalho de campo permitiu experienciar um conjunto amplo de sensações e interações sociais. Ao mesmo tempo a etnografia permitiu agregar outras técnicas de pesquisa durante sua realização da coleta de dados, tais como a utilização de entrevistas semi-estruturadas e história de vida. Cabe mencionar que junto às educadoras populares a etnografia foi utilizada em todos os momentos da pesquisa de campo, sobretudo porque algumas residências e locais de trabalho foram visitadas durante a coleta de dados que utilizou os recursos da observação participante e da história de vida. Esta escolha por técnicas e métodos de pesquisa foi planejada a partir da realidade observada pois, como afirma DUARTE (2002), a utilização de metodologias implica pensar nas possibilidades que cada uma permite para a análise do objeto.

A seguir a pesquisa de campo é apresentada, dividida em períodos que permitem identificar os momentos de coleta de dados.

### **Da pesquisa e dos períodos de coleta de dados**

A pesquisa de campo realizada com etnografia pode ser separada entre três períodos: o primeiro entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2006; o segundo entre dezembro de 2006 e fevereiro de 2007; e o terceiro entre novembro de 2007 e março de 2008. Do total de entrevistas realizadas 29 foram utilizadas para elaboração deste texto de tese, sendo algumas personagens entrevistadas mais de uma vez<sup>25</sup>. Sobretudo o segundo período foi marcado pela negociação com personagens que interessavam à pesquisa – esta etapa de negociação configura o momento de entrada do pesquisador no grupo, um momento “ritual” da observação participante como afirma FOOTE-WHYTE (1980). O ritual é o “processo de passagem” através do qual o pesquisador é

---

<sup>25</sup> O número total de entrevistas realizadas foi de 36, mas 7 foram retiradas por não tratarem do tema ou por terem sido realizadas com docentes das IES que poderiam compor a Banca de avaliação da Tese.

aceito pelo grupo investigado. De modo geral o contato inicial traz implicações relevantes sobre o decorrer da pesquisa, pois as narrativas iniciais podem levar o pesquisador a conhecer determinados personagens e não outros, determinadas narrativas e não outras. Mais adiante esta análise é mais bem apresentada quando tratado das referências que as narrativas de determinadas personagens fizeram destacando o papel das educadoras populares do movimento e no movimento. Estas narrativas auxiliaram a pesquisa na elaboração de uma lista de personagens a entrevistar. A lista das entrevistas é disponibilizada em anexo ao final do texto da tese (anexo I), separadas por período de realização e identificado nome e função ou atividade exercida na área de educação. Por agora vale expor um quadro geral com os períodos e as entrevistas realizadas:

**Quadro 1: entrevistas semi-estruturadas por período de coleta de dados**

Período da pesquisa de campo	Nº. de entrevistas
entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2006	11
entre dezembro de 2006 e fevereiro de 2007	10
entre novembro de 2007 e março de 2008	8
Total	29

Fonte: pesquisa de campo: Educação, política e periferia.

O quadro de entrevistas acima apresentado refere-se às entrevistas semi-estruturadas aplicadas com a utilização de gravador de voz. O formato destas se diferencia das entrevistas que foram realizadas com história de vida, discutidas mais adiante neste capítulo. Uma característica das entrevistas semi-estruturadas é a centralização das questões no problema investigado, como afirma FLICK (2004). A este respeito é necessário considerar o que MARCONE e LAKATOS (2002) e SEVERINO (2000) colocam sobre a construção do objeto de pesquisa. Como a construção do objeto de pesquisa é resultado de um processo de leitura e revisão teórica, exploração do campo, coleta dos primeiros dados e reflexão que resulta, geralmente, em textos escritos, então também as questões das entrevistas são alteradas durante a investigação. Isto explica porque no momento de conclusão do texto de tese os questionários organizados apresentam questões diferenciadas em maior ou menor grau (observe para isto o anexo II). Também é possível identificar a diferenciação entre os questionários aplicados a personagens que ocupam funções diferenciadas dentro do movimento ou que compõem outro grupo envolvido com o tema da educação nas periferias.

Há no conjunto das entrevistas apresentadas (anexo I) uma porcentagem significativa realizada com personagens que não compõem o movimento de educadores populares na medida em que não são moradores de periferia nem educadores populares. No entanto, os dados destas entrevistas foram fundamentais para compreender os impactos do movimento nos espaços públicos e nos demais grupos políticos envolvidos com o tema da educação nas periferias. Ao mesmo tempo, pelo fato destes personagens desenvolverem funções político-administrativas ou pedagógicas em órgãos públicos, conselhos, escolas ou universidades, foi necessária a realização da entrevista semi-estruturada que traz uma maior formalidade, inclusive com a utilização de termo de consentimento informado<sup>26</sup>. Diferente é a situação com as educadoras populares que exige um processo maior de negociação – um envolvimento mais próximo que a etnografia e, sobretudo, a observação participante gera.

**Quadro 2: entrevistas semi-estruturadas por grupo de personagens**

Grupo de personagens	Nº. de entrevistas
personagens que desenvolvem funções político-administrativas ou pedagógicas em órgãos públicos, conselhos, escolas ou universidades	24
personagens que compõem o movimento de educadores populares	5
Total de entrevistas semi-estruturadas	29

Fonte: pesquisa de campo: Educação, política e periferia.

Neste último grupo, o dos educadores populares, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em um primeiro momento, inclusive com o termo de consentimento informado. Mas no momento seguinte este tipo de entrevista cedeu lugar no decorrer do estudo para as entrevistas com história de vida e observação participante que necessitam de uma menor formalidade. Na observação participante, como afirma FOOTE-WHYTE (1980), é importante que o pesquisador seja aceito pelo grupo a um determinado ponto em que a coleta de dados se torne algo informal e contínuo durante os momentos de campo. Neste tipo de pesquisa de campo há uma valorização do tempo com os informantes em detrimento do número de informantes. As entrevistas cedem espaço aos diálogos que buscam a profundidade das discussões, o que conseqüentemente gera limites no número de personagens contatados. No caso da pesquisa da presente tese a identificação das personagens centrais do movimento surgiu a partir de narrativas externas ao grupo. Assim o processo de ingresso do pesquisador no grupo de educadores populares foi

<sup>26</sup> O termo de consentimento informado apresenta ao entrevistado a pesquisa, como uma formalização. Ao final da entrevista o entrevistado assina o termo permitindo a utilização dos dados da sua entrevista na pesquisa.

marcado pelo contato com algumas destas personagens referenciadas, juntamente com a avaliação do reconhecimento que os “educadores populares” têm sobre elas – este é o caso das personagens Tamar, Maria Edi, Nice e Leci, mas também é o caso de Irmã Justina e Sofia Cavedon. Dito de outra forma, durante o início da pesquisa com o movimento um aspecto central foi verificar quais suas principais personagens. Por este motivo a pesquisa apresentada nesta tese utiliza a reconstrução das histórias de vida de algumas personagens do movimento para mostrar como este movimento surge, seu contexto, sua agenda de temas, suas lutas e resultados. Entre os dados da pesquisa não foram consideradas referências demográficas como a idade das personagens, e esta opção foi feita porque o centro são as histórias de vida que conferem identidade ao grupo investigado. Nas próximas páginas a metodologia é apresentada e discutida com relativa informalidade, objetivando aproximar o leitor da experiência do trabalho de campo realizado nesta pesquisa de doutorado.

### **Da metodologia ou da justificação dos métodos**

A opção pela etnografia resultou da situação de pesquisa com um movimento social de periferia, juntamente com a herança da formação do pesquisador em Ciências Sociais com o trabalho de dois anos de pesquisa com ex-ferroviários na região da Farrapos em Porto Alegre (LORD, 2001). Mas foram as experiências de pesquisas desenvolvidas durante o Mestrado em Educação na UFRGS que em muito contribuíram para a elaboração do projeto de pesquisa para o Doutorado e início da pesquisa de campo. Durante o mestrado (LORD, 2005) foi investigado o histórico da gestão democrática da educação em Porto Alegre, enfatizando o papel do Conselho Municipal de Educação. A proposta inicial para o doutorado foi desenvolver análise em linha semelhante ao tratar da influência das organizações sociais populares sobre a política educacional naquele município. Ainda durante o primeiro semestre do Doutorado, no inverno de 2005, já iniciaram os trabalhos de campo em Porto Alegre por ocasião da participação na ALAS<sup>27</sup>. Os contatos estabelecidos durante o Mestrado com o Conselho Municipal de Educação foram retomados naquela visita a fim de identificar as comunidades mais organizadas, demandantes e influentes na política educacional local. A partir do Conselho surgiram diversas referências a bairros, associações e entidades de periferia que estavam organizadas naquele período e que

---

<sup>27</sup> Encontro da Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS) que ocorreu em Porto Alegre, na UFRGS em 2005, e na qual pude apresentar comunicação oral.

desempenhavam papel relevante no conjunto amplo das políticas educacionais no município. Mas dentre as referências surgiu uma em especial: a referência às “educadoras populares”<sup>28</sup> do Morro da Glória. A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), entidade criada por aquelas educadoras populares, conseguiu no ano de 2005 a criação de um curso de graduação em Pedagogia na PUCRS totalmente gratuito e destinado somente aos educadores populares das periferias de Porto Alegre. A elaboração havia contado com articulações dos educadores populares com a PUCRS e o MEC – o que mostrava a capacidade organizativa e propositiva daquele grupo social e indicava sua relevância para uma pesquisa com o viés proposto neste doutoramento. Para levantamento destas informações, assim como a lista de entidades e personagens envolvidos na elaboração da proposta do curso de graduação em Pedagogia para os educadores populares, foram realizadas entrevistas com a presidenta do Conselho Municipal de Educação, sra. Rosa Bott, e com a assessora pedagógica, sra. Maria Otília Suzin, além de fotocópia das matérias sobre o tema armazenadas pelo Conselho. Dentre as entidades referenciadas nas entrevistas estava o Fórum das Entidades Educacionais de Porto Alegre, situada no centro da cidade e de fácil acesso para visitas. Nesta entidade foi possível recolher documentos sobre a demanda das periferias do município sobre formação. Não foram realizadas entrevistas nesta entidade, mas os diálogos com a Secretaria permitiram identificar que a formação demandada pelos educadores populares era parte de uma demanda maior por justiça social e condições de igualdade social – esta discussão se apresentava também nos panfletos e atas de reuniões da entidade verificadas na visita.

Nesta primeira visita não pode ser delineado nem o objeto de estudo, nem o problema a ser investigado. A demanda dos educadores da periferia de Porto Alegre por formação não era novidade aos estudos já realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Deste modo, para uma pesquisa de Doutorado em Ciências Sociais teria de ser encontrada uma abordagem significativamente relevante sobre o tema. Durante o semestre seguinte de Doutorado as leituras não despertaram interesse sobre a elaboração do curso de Pedagogia da PUCRS para os educadores populares propriamente dito. O interesse que surgiu foi sobre aos atores sociais e o processo de demanda, organização e conquista daquele curso de Pedagogia pelos educadores populares. Compreendido dentro da perspectiva do reconhecimento (FRASER, 2001), o curso se configurava como uma conquista política e a partir da qual atores poderiam ser identificados

---

<sup>28</sup> As referências eram estabelecidas no feminino do termo, inclusive indicando nomes – todos eles de mulheres.

(mais adiante citar que para além disto, os atores formavam suas identidades dentro desta luta como um processo). A partir de então, o foco visualizado para a tese se tornou os atores sociais envolvidos neste processo, em especial os educadores populares e suas articulações políticas.

No verão de 2006, em função das férias do curso de Doutorado na Unicamp, novo trabalho de campo foi realizado em Porto Alegre. O passo inicial foi, mais uma vez, visitar o Conselho Municipal de Educação – porque esta era a referência que se tinha e porque o órgão teve papel importante na elaboração do curso na PUCRS. Além de novas entrevistas gravadas com as sras. Rosa Bott e Maria Otília Suzin, foram levantados os nomes das pessoas que mais se envolveram na elaboração do curso de Pedagogia da PUCRS. Surgiram assim os nomes de Jussara Loch, professora de educação popular na PUCRS, e Tamar, presidenta da AEPPA e moradora do Morro da Glória. A tentativa inicial foi de entrevistar Jussara Loch, mas em função das férias da PUCRS isto não ocorreu naquele momento. Deste modo as primeiras narrativas para além do Conselho foram as que surgiram nas entrevistas com Tamar.

A primeira entrevista com Tamar foi realizada no Morro da Glória durante uma visita à AEPPA. Escolheu-se aquele dia em função de uma reunião que a Associação de Educadores Populares chamou com seus associados e destinada a informar sobre a seleção de alunos para o curso da PUCRS, bem como para o ingresso de novos associados. Naquele ano a AEPPA estava instalada provisoriamente no espaço da creche comunitária que funcionava no subsolo da Associação de Moradores do Morro da Glória (um prédio ainda em construção e sem acabamentos). A recepção da pesquisa por Tamar e pelas demais educadoras foi muito positiva. Elas mostraram-se dispostas a dar entrevistas, mostrar as pastas de documentos da entidade e os recortes de jornais locais sobre o tema da educação e formação dos educadores populares. Durante a reunião foram passados informes aos associados e público presente, foram informadas datas e documentos necessários aos candidatos às novas vagas disponíveis pela PUCRS e pelo IPA em ensino superior. Após a reunião Tamar concedeu entrevista e apresentou outras educadoras que se tornariam importantes para o levantamento de dados da pesquisa nos períodos seguintes.

Esta primeira visita ao Morro da Glória e à AEPPA marcou a perspectiva da pesquisa que delineava o objeto de estudo. Surgia a compreensão incipiente de que o objeto de estudo seria uma organização social e seu papel na educação local. Mas ainda faltava muito para o recorte mais acabado do objeto de investigação – que se tornaria o movimento social de educadores

populares e sua constituição como ator político.

Novas visitas foram realizadas ao Morro da Glória para refazer parte das entrevistas onde havia dúvidas e buscar respostas às questões novas que surgiram. Tamar foi o contato inicial naquela comunidade e quem fez referência a outras personagens importantes como Irmã Justina, Vereadora Sofia Cavedon e mesmo Jussara Loch da PUCRS. As visitas ao Morro da Glória também se tornaram importantes para conhecer aquela realidade e identificar “a partir de aonde” os educadores populares falavam – a questão é que a experiência temporal torna-se parte fundamental para a compreensão do pesquisador e realização do estudo (como apontaram ECKERT e ROCHA, 1998).

As entrevistas com Tamar permitiram localizar outras personagens, dentre elas Irmã Justina que trabalhava em um colégio estadual no Morro da Glória. Irmã Justina se tornou uma personagem importante porque suas narrativas ajudaram a reconstruir o histórico das comunidades operárias do Morro e seus arredores, algo fundamental à compreensão proposta pelo estudo do doutorado. Além do mais, todas as demais personagens entrevistadas durante a pesquisa no Morro da Glória referiram-se à Irmã Justina como relevante à organização política por educação naquela região da cidade. Diversas entrevistas foram realizadas com Irmã Justina com o objetivo de organizar o histórico das iniciativas educacionais no local, desde os trabalhos das Pastorais da Igreja Católica nos anos 1980 até o amadurecimento e negociações mais recentes dos educadores populares a partir de 2000. De modo geral, na medida em que as educadoras populares iam sendo entrevistadas elas também diziam “isto você verá melhor com Irmã Justina”, ou “isto realmente quem saberá dizer é Irmã Justina”. Pelo seu histórico de vida Irmã Justina era uma referência às educadoras populares, sendo reconhecida também pelo Conselho Municipal de Educação e Comissão de Educação da Câmara Municipal.

Ainda em 2006 foram realizadas visitas à Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre. A intenção foi entrevistar a Vereadora Sofia Cavedon que era presidenta da Comissão de Educação da Câmara e referenciada pelas educadoras populares e pelo Conselho Municipal de Educação em função de seu envolvimento com o tema da educação das periferias. A entrevista realizada com a Vereadora em 2006 versou sobre seu histórico na educação, sobre a agenda e os trabalhos do mandato no tema da educação das periferias. Naquele período outras entrevistas foram realizadas na Câmara, em especial com os assessores da Comissão de Educação e assessores da Comissão de Constituição e Justiça. A partir das entrevistas com a última Comissão

e da observação das tabelas por ela disponíveis sobre os projetos de lei apresentados pelos vereadores pode-se observar o distanciamento entre os projetos e a legislação educacional vigente no país, fato que justificava um número expressivo de rejeições por inconformidade legal. Via de regra, legislação educacional não era o forte dos vereadores naquele período.

O limitado conhecimento da legislação educacional por parte dos vereadores exigia um trabalho mais efetivo da Comissão de Constituição e Justiça acerca de orientar os trabalhos e evitar equívocos na legislação ou ações locais. Ao mesmo tempo este cenário apontava para a relevância do trabalho daqueles personagens como Sofia Cavedon que fora professora da Rede Municipal de Ensino e que como vereadora pelo PT presidia a Comissão de Educação da Câmara Legislativa Municipal. Mas para além da Câmara reafirmava-se a relevância de atores como o Conselho Municipal de Educação, do Fórum de Entidades e outros que constantemente exerciam pressão sobre a casa legislativa municipal. Esta pressão pode ser acompanhada quando, durante a pesquisa do doutorado, participou-se das plenárias da Câmara realizadas para tratar dos temas educacionais. Nas plenárias acompanhadas nos diversos trabalhos de campo alguns aspectos puderam ser identificados: primeiro, há presença quase que absoluta de professores da rede municipal e de um número menor de educadores populares como público; segundo, o Conselho Municipal de Educação esteve presente e com voz nas plenárias assistidas durante a pesquisa; terceiro, a Comissão de Educação abre, encaminha e busca concluir o processo de discussão, articulando-se com vereadores e seus partidos no alcance dos objetivos; quarto, as plenárias foram marcadas em sua maioria no final da tarde e à noite.

Outro trabalho de campo foi realizado entre dezembro de 2006 e fevereiro de 2007 em Porto Alegre. Desta vez foram realizadas entrevistas junto ao Conselho Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e na Secretaria Municipal de Educação. Especialmente na Secretaria de Educação o interesse não foi entrevistar os gestores, mas sim os técnicos que pudessem auxiliar na elaboração do histórico das políticas do executivo para com a educação nas periferias do município. Nestas entrevistas também foram levantadas informações sobre os convênios entre a Prefeitura e entidades que ofereciam creche nas periferias do município. O tema do financiamento parcial das creches comunitárias através de convênios com a Prefeitura interessou porque era recorrente deste o início do estudo sobre a organização das periferias por educação. Assim, desde cedo foi possível perceber que a dificuldade das creches comunitárias manterem a estrutura mínima para atendimento à infância e pagar salários aos

educadores, somou-se à questão da formação dos educadores com a LDB de 1996.

Junto aos Conselhos de Educação e Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente foram realizadas entrevistas com as presidentes e vice-presidentes, coletadas fotocópias de documentos, textos de jornais e panfletos que chamavam reuniões ou divulgavam informações para as comunidades tratando do tema da educação das periferias. Esta etapa da pesquisa de campo enfatizou o papel institucional na elaboração de políticas para a educação da periferia. No caso da Secretaria Municipal de Educação pode-se observar a indisposição do executivo para com a questão da formação dos educadores populares, bem como uma postura que buscava a minimização do papel dos Conselhos no controle dos trâmites dos convênios das creches comunitárias. A postura de minimizar o papel dos Conselhos, em especial do Conselho Municipal de Educação, surgia naquele período, na gestão do prefeito Fogaça (PPS-PTB entre 2005 e 2008), como tentativa de efetivar o poder do executivo na elaboração de uma política educacional própria distanciada do governo anterior da Frente Popular. Mais ainda, o Conselho Municipal de Educação tinha como membros pessoas filiadas ao Partido dos Trabalhadores e com históricos importantes dentro do Partido (como era o caso de Maria Otília Susin – assessora pedagogia e ex-presidenta do Conselho, que desenvolvia naquele período o Doutorado em Educação na UFRGS pesquisando o caso do controle das creches comunitárias, defendendo academicamente e publicamente críticas ao poder executivo). Via de regra o executivo só poderia estabelecer parcerias público-privado na oferta da educação infantil mediante convênios controlados, fiscalizados e autorizados pelo Conselho Municipal de Educação. No entanto não existiam mecanismos legais para obrigar a Secretaria a cumprir prazos, o que garantia brechas e justificativas para uma política que lentamente amarrava as entidades mantenedoras de creches comunitárias às ações do executivo que liberavam baixos recursos em prazos variados e com regime de urgência – forçando o Conselho a minimizar seu controle.

O estudo sobre a parte institucional da negociação, elaboração e efetivação das políticas educacionais para a periferia reafirmou a centralidade de personagens observada desde o início da coleta de dados no Morro da Glória. Dentro da Secretaria Municipal de Educação as educadoras populares que se destacavam na organização das reivindicações eram conhecidas por nomes e históricos de vida. O mesmo ocorria em relação ao Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente que estabeleciam constantemente relações entre os órgãos e aquelas personagens.

As entrevistas e os documentos coletados nos Conselhos e Secretaria Municipal de Educação mostravam que as reivindicações por creches para a infância na periferia e a formação de educadores populares eram generalizadas nos bairros populares da cidade. Ao mesmo tempo informavam que existiam articulações entre os atores populares, destacando-se as regiões do Morro da Glória e da Cruzeiro. Em função disto naquele período novas entrevistas foram realizadas com educadoras populares e diretores de entidades que mantinham creches populares nas duas regiões – Morro da Glória e Cruzeiro.

Em setembro de 2007 foi realizada a qualificação da Tese de Doutorado, mas somente parte dos dados coletados até então foram utilizados naquele texto. Os encaminhamentos dados a partir da qualificação colocaram a questão dos personagens que demandavam políticas para a educação da infância nas periferias. Assim as novas coletas de dados centraram a questão das personagens. A proposta foi resgatar o histórico da organização e amadurecimento político dos educadores populares a partir do ordenamento espaço-temporal das histórias de vida de algumas personagens, em especial daquelas que poderiam oferecer o recorte que mais interessava ao pesquisador. Por este motivo personagens como Tamar, Irmã Justina, Sofia Cavedon, Nice, Leci e Maria Edi foram escolhidas arbitrariamente para conduzir o leitor da Tese, a partir das suas histórias de vida, pelo processo de constituição do que se compreende neste estudo como o movimento de educadores populares de Porto Alegre – enfatizando o papel das comunidades do Morro da Glória e do Cruzeiro.

Assim um último período de pesquisa de campo foi realizado entre novembro de 2007 e março de 2008. Partes esparsas do histórico do movimento foram obtidas em momentos anteriores, mas faltava resolver muitos pontos e reconstruir as personagens a partir da ênfase nas suas histórias de vida. A questão nesta última coleta de dados foi saber quem eram aquelas personagens, como se articulavam e a partir de onde elaboravam suas demandas e proposições políticas acerca da e para a educação das periferias.

Os dados até então coletados indicavam a possibilidade que seria adotada no texto final da presente tese: a de construir o histórico das personagens como atores sociais em constituição dialética. Ou seja, tornou-se evidente um processo histórico no qual contextos e situações do mundo da vida, sobretudo contextos de ruptura e alteração da dinâmica da vida das periferias, influenciavam nas ações dos indivíduos. A este respeito serve como exemplo o caso da expulsão das vilas centrais entre final de 1970 e início de 1980, este foi um momento de ruptura que forçou

a organização política das periferias ainda em um período de repressão<sup>29</sup>. Para a conclusão da pesquisa faltava então um recorte mais detalhado destes processos que permitisse identificar a formação das personagens em um sentido espaço-temporal. Algumas personagens entrevistadas até então ofertaram recortes importantes a esta construção, mas faltava selecionar entre o conjunto de entrevistadas aquelas personagens a serem apresentadas na tese como narradoras do processo. Faltava eleger arbitrariamente quais histórias de vida melhor conduziriam o leitor pelos trajetos históricos, físico-temporais e identitários daqueles sujeitos.

Um aspecto importante a destacar aqui é que as experiências de vida das educadoras populares aproximavam-se umas das outras, o que permite compreender entre aquelas personagens uma intersubjetividade característica do mesmo grupo social. As experiências permitiam a produção de significados coletivos, de visão de mundo, o que é característico da cultura operária – e da classe operária (LEITE LOPES, 1978). Assim a opção foi trabalhar com aquelas personagens mais reconhecidas pelo movimento de educadores populares, pelo poder público e pelas demais instituições ligadas ao tema da educação infantil das periferias. Nesta etapa da pesquisa a questão da demanda por formação que mobilizava os educadores populares já era compreendida pela investigação como parte da luta maior daquele grupo social, melhor identificável como classe social, por educação e reconhecimento que teve seu início no tema da educação infantil – anteriormente chamado simplesmente de creches.

Deste modo o primeiro passo da etapa final da pesquisa de campo foi retornar, em novembro de 2007, ao Conselho Municipal de Educação, realizando, mais uma vez, entrevistas e coleta de dados e documentos sobre o tema das creches comunitárias e da formação dos educadores populares. A mesma estratégia foi utilizada na Secretaria Municipal de Educação, com novas entrevistas. Com estas entrevistas confirmou-se a referência das pesquisas de campo anteriores, onde constava como personagens principais Tamar, no que dizia respeito aos educadores populares, e Sofia Cavedon, como principal articuladora da questão dentro do poder legislativo municipal. Assim as primeiras entrevistas seguintes foram realizadas com as duas personagens.

No ano de 2007 as atividades da AEPPA se intensificaram, o que repercutiu na maior demanda sobre Tamar e demais educadoras que coordenavam as atividades da Associação. Por

---

<sup>29</sup> Como mostrado no Capítulo 4, a expulsão de famílias pobres das áreas centrais da Cidade é parte de um processo maior vivenciado pela população menos privilegiada. Além das entrevistas presentes nesta tese, também serve como referência o trabalho de FEDOZZI (2000).

isto entrevistar Tamar e as demais educadoras em dezembro de 2007 se tornou mais difícil do que em períodos anteriores. A AEPPA conseguiu naquele período alugar uma casa na mesma rua onde estava anteriormente situada no Morro da Glória, e entre novembro e dezembro as educadoras iniciaram a recuperação da pintura e concertos da nova sede, bem como a transferência dos materiais e mobiliários da creche que esta entidade mantinha<sup>30</sup>. Neste contexto as educadoras respondiam aos pedidos de entrevista e acompanhamento das atividades informando que não tinham tempo disponível, mas salientavam que não se tratava de falta de interesse delas sobre o estudo. De fato a questão da mudança significou preparar a casa para as crianças, elaborar projetos e disputar recursos na Prefeitura, mobilizar educadores e pais das crianças. Também as educadoras tinham as atividades da faculdade que exigiam dedicação maior em função das múltiplas atividades – e para além disto elas eram mães e esposas.

O novo espaço da AEPPA trouxe, naquele período, novos planos e novas lutas – e trouxe para a pesquisa uma compreensão mais ampla da organização dos educadores populares. A identificação da mudança de sede da AEPPA permitiu entender a sua articulação em busca de autonomia. A AEPPA surgiu da organização dos educadores populares, mas como entidade precisava de uma sede física para manter e avançar em sua organização. Mas a AEPPA não possuía recursos próprios, então criou a AGEMAIS para ser entidade mantenedora de uma creche comunitária, o que permitiu a esta última disputar recursos e firmar convênios com a Prefeitura. Assim a nova sede significou a maior autonomia da Associação por desvinculá-la da Associação de Moradores locais, mas significou também o amadurecimento e a conquista da AGEMAIS que, mediante convênios, conseguiu alugar a referida casa de madeira no bairro, na uma distância de duas quadras da antiga sede no subsolo da Associação de Moradores.

Neste contexto a nova sede representou uma nova etapa da AEPPA que precisava ser acompanhada pela pesquisa do doutorado. Assim a realização de novas entrevistas com as presidentas da Associação tornou-se fundamental naquela momento da mudança e da organização do novo espaço. Mas as educadoras alegavam, corretamente, não terem tempo para as entrevistas e o tempo que a pesquisa tomaria delas e do espaço da entidade – sobretudo a especulação necessária à pesquisa sobre os passos para aquela sede e sobre as novas perspectivas dos educadores populares e o papel da AEPPA.

A realização das entrevistas neste estágio exigiu, então, novas negociações com as

---

<sup>30</sup> Em parágrafo adiante é apresentada a relação da AEPPA com a creche comunitária aqui referida.

educadoras – e Tamar era o primeiro foco de interesse da pesquisa. A alternativa foi seguir o que GEERTZ (1998) chamava de negociação, de modo que Tamar se tornasse a “madrinha de iniciação” para a reinserção da pesquisa no grupo naquele momento. Tamar informou em uma ligação telefônica que não poderia dar a entrevista e disponibilizar o material da AEPPA para a pesquisa do doutorado porque precisava capinar o terreno da nova sede. Naquele momento o pesquisador propôs auxiliar Tamar na limpeza do terreno para que tivesse tempo, na sequência, de dar a entrevista e disponibilizar o material da AEPPA – e ela aceitou. Assim foi em uma manhã de chuva, após a limpeza do terreno da nova sede da AEPPA, que a primeira entrevista com Tamar foi conseguida nesta etapa da pesquisa. Como em GEERTZ (1998), a negociação com a “madrinha de iniciação” foi significativamente positiva para o ingresso livre ao grupo de educadores populares. Nas demais entrevistas com outras educadoras elas mencionavam que ficaram sabendo do auxílio dado na limpeza do terreno. Mas o resultado mais significativo do auxílio na limpeza do terreno não foram as entrevistas, e sim a identificação de como as informações foram rapidamente trocadas entre as educadoras.

Uma consideração acerca desta negociação merece ser feita aqui. Na Ciência Política não é comum (e inclusive se critica) o processo de negociação com o grupo mediante o procedimento mencionado acima. No entanto a Antropologia utiliza-se desta prática como parte de uma metodologia maior nos estudos etnográficos, sobretudo porque permite a aproximação necessária e fundamental à pesquisa etnográfica. Há, no caso da Antropologia brasileira, um envolvimento político e o comprometimento do pesquisador com o seu objeto de estudo. A formação da Antropologia no Brasil configurou-a com postura política, onde o pesquisador e sua pesquisa tornaram-se instrumentos para “fazer falar” ou “revelar” aqueles que a estrutura social excluiu (PINHO, 2007; ALMEIDA, 2003). Negociar não se trata de ferir pressupostos teórico-científicos porque, como mostrou POPPER (1978), a cientificidade reside no campo científico e não no pesquisador – atribuir a cientificidade ao pesquisador significaria negligenciar as disputas travadas no campo científico. Assim, a negociação da entrevista com Tamar nesta etapa da pesquisa esteve inserida em uma discussão teórica consciente do pesquisador, amparada pela Antropologia. O auxílio não se tratou da troca de favores, mas do reconhecimento do pesquisador e da pesquisa sobre a relevância daquela preparação da nova sede, significado compreendido pelas educadoras populares. Assim, ceder entrevistas não se configurou em uma troca de favores, mas o reconhecimento mútuo da relação pesquisador-pesquisado.

A primeira entrevista com Tamar na nova sede da AEPPA permitiu o passeio pelo espaço físico, o olhar pela vizinhança. Permitiu observar os trabalhos e alterações na casa de madeira e no pátio para receber as crianças. Esta organização também revelava a concepção de educação que orienta as ações dos educadores populares, a organização do espaço físico obedece o limite entre o desejado e o limitado pelos recursos. Aquela entrevista com Tamar, que seria um de tantos outros encontros com as educadoras nesta etapa da pesquisa, permitiu observar a distribuição das pastas da AEPPA e da AGEMAIS em armários que dividiam espaço com os planos de trabalho da creche, com as pastas pessoais dos educadores e com as atividades já realizadas pelas crianças. Esta organização explicita o que é a interligação das atividades dos educadores populares – o trabalho na creche é envolvido e envolve a luta por serem reconhecidas como educadores, a luta como educadores envolve e é envolvida pela questão da classe e da origem social, e ambas as lutas se desenvolvem em um processo maior que é sócio-histórico e relacional no qual os sujeitos são forjados e forjam o meio e suas identidades como educadores populares e como classe social.

De modo geral, as demais entrevistas com as demais educadoras populares identificadas como personagens tese foram facilmente obtidas, sobretudo pela referência que Tamar fazia, e que elas faziam entre si a cada nova entrevista. Ao final de cada entrevista a pesquisa recebia novos nomes, números de telefones e informações complementares sobre outras educadoras populares que poderiam ser importantes ao estudo. Assim, quando por parte da pesquisa eram feitas as ligações telefônicas para as demais educadoras essas já sabiam que se tratava de uma pesquisa de doutorado da Unicamp<sup>31</sup>. Este fator também permitiu identificar a comunicação e o reconhecimento entre os educadores populares.

As entrevistas foram realizadas em diversos locais (foram 12 nesta última etapa da pesquisa, 9, e 15 nas etapas anteriores, num total de 36<sup>32</sup> entrevistas no decorrer do estudo). Com as educadoras populares algumas entrevistas foram realizadas nas suas casas, o que permitiu conhecer este espaço privado e parte da família porque estas entrevistas duravam ou uma tarde, ou uma manhã inteira em função dos diálogos, das gravações e do material impresso (sobretudo de jornais) disponibilizado pelas entrevistadas e que tratavam do tema da educação das periferias. Outras entrevistas foram realizadas nas entidades (creches comunitárias) onde as educadoras

---

<sup>31</sup> As educadoras identificavam minha origem como de São Paulo e a pesquisa como tese de doutorado de uma Universidade paulista – a Unicamp.

<sup>32</sup> Somadas as entrevistas com a Secretaria Municipal de Educação, com o Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, com a Câmara Municipal de Educação, com as ONG's, com docentes da PUCRS e com as educadoras populares.

trabalhavam. Em especial este foi o caso de Irmã Justina, de Tamar e de Leci – esta última no Bairro Cruzeiro/Partenon. As entrevistas nas entidades foram importantes para conhecer o espaço da entidade, observar os projetos e o histórico da organização popular que produziu a creche popular. Das entidades visitadas todas oferecem prestação de serviços para além da educação infantil, inserindo-se em projetos governamentais e privados como informática, esportes e formação profissional.

Nesta etapa da pesquisa também foram entrevistadas ONG's parceiras das entidades e em especial a ONG CIDADE que pesquisa o tema da organização popular em Porto Alegre, fomentando projetos de entidades populares. Nesta última ONG foram coletadas entrevistas e materiais publicados de pesquisas realizadas pela entidade no município.

Paralela à pesquisa de campo se deu a pesquisa bibliográfica sobre teses e dissertações sobre a educação popular em Porto Alegre, e a pesquisa teórica que formou o referencial teórico do estudo. As opções teóricas seguiram um caminho pelo qual algumas perspectivas foram abandonadas em função de outras que surgiram como melhores para a análise em questão. Mas apesar da necessidade de concluir o referencial teórico, este é um trabalho que poderia seguir em formulação constante diante da diversidade de perspectivas existentes nas Ciências Sociais. Por isto o referencial teórico desta tese é um recorte das possibilidades maiores de análise das Ciências Sociais sobre o tema estudado.

### **Considerações acerca da metodologia e o movimento de educadores populares**

A pesquisa de campo e o conjunto das entrevistas realizadas durante o estudo permitiram compreender as articulações políticas, estabelecer as fronteiras possíveis de se entender as disputas políticas em torno da educação infantil e da identidade de educador popular nas periferias, bem como permitiu identificar os agentes envolvidos, as relações de reciprocidade e contestação, a mobilização de recursos e a constante construção de concepções acerca do que cabe como educação em Porto Alegre. Desde que surgiram referências às educadoras populares no início da pesquisa tornou-se latente a necessidade do estudo tratar de um movimento social. Isto se tornou mais claro na medida em que a pesquisa percebeu que o campo de realização da política em torno da educação demandada pelas educadoras populares extrapolava os limites das atividades de uma associação ou de órgãos públicos específicos, envolvendo um conjunto amplo de personagens e atores políticos nas diversas disputas em prol ou contra uma proposta das

periferias urbanas de Porto Alegre.

Tomando os dados de campo e refletindo a partir da análise de TOURAINE foi possível perceber que as articulações entre os atores sociais mobilizados pelo tema dos educadores populares visavam questionar um modelo de política social excludente, ou “um modo de dominação generalizada” (TOURAINE, 2006 p.18). Deste modo o tema dos educadores populares foi tomado pela pesquisa como uma contestação ao modelo vigente de educação e atendimento à infância que desprivilegia comunidades de periferia – o que trouxe implicação para a metodologia e abordagem desta tese. A descrição feita pela presente tese mostra que a contestação conseguiu envolver outros segmentos, atores e personagens sociais, expandindo o campo e os envolvidos com a disputa para um espaço bem mais amplo do que o da Associação de Educadores Populares. Com o passar dos anos analisados, a demanda tornou-se algo maior do que uma educação para a infância das comunidades de periferia, ela constitui-se como um projeto de educação popular. Estes aspectos, junto com outros presentes no capítulo primeiro e que seguem sendo analisados, retificam a abordagem sobre um movimento social que precisa ficar evidente para as análises propostas que seguem nesta tese.

## **CAPÍTULO 5**

### **A EMERGÊNCIA DO EDUCADOR POPULAR E SUA AUTO-CONSTRUÇÃO COMO ATOR POLÍTICO NA EDUCAÇÃO LOCAL**

A proposta inicial da pesquisa de doutorado foi entender o papel da população na elaboração e controle das políticas educacionais no município. Interessou saber como se deram as relações de força, quais eram os campos de disputas e quais recursos eram mobilizados pelos diferentes atores envolvidos com a questão da educação local. Já no início da pesquisa de campo e nas primeiras entrevistas coletadas no final de 2005 e início de 2006 surgiram referências ao papel desempenhado por um grupo de mulheres do Morro da Glória. As referências eram apresentadas pelo Conselho Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, pela Secretaria Municipal de Educação, pela Comissão de Educação da Câmara Municipal e pelo Fórum de Entidades Educacionais. Assim, órgãos de representação da sociedade civil e da administração pública fizeram referências à organização dos educadores populares. Surgiu, assim, o interesse da pesquisa por estudar este grupo.

Como mostrado no capítulo quatro, ainda em 2006 foram realizadas visitas ao Morro da Glória e realizadas entrevistas com educadoras populares e órgãos públicos ligados ao tema da educação infantil nas periferias de Porto Alegre. Como personagem, a referência inicial foi Tamar, na época vice-presidenta da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA). A partir da observação de reuniões da Associação alguns aspectos da entidade puderam ser conhecidos. Naquele mesmo espaço algumas outras personagens foram conhecidas. Mas uma rede de informantes foi sendo construída de fato durante a realização das entrevistas em períodos seguintes, sobretudo entre o final de 2007 e início de 2008. Do mesmo modo que as entrevistas com conselheiros do Conselho Municipal de Educação (Anexo I e II) levaram ao conhecimento do trabalho desenvolvido pelos educadores populares, a realização de entrevistas com membros da AEPPA levou ao conhecimento de diversas personagens e à elaboração de um mapa de relações (ou articulações, como mencionado pelas personagens entrevistadas) entre a entidade de educadores populares, órgãos de representação social, órgãos do executivo, comissões do legislativo e órgãos de defesa de direitos sociais.

As referências recebidas em outros espaços sobre a AEPPA tratavam de personagens

daquela entidade, em especial eram referências sobre a Tamar e a Maria Edi<sup>33</sup>. Entrevistando estas personagens surgiram referências sobre Irmã Justina, Nice, Leci e Vereadora Sofia Cavedon. Com estas últimas surgiram referências sobre outras personagens como Maria Oflia e também diversas outras referências sobre as primeiras entrevistadas. As narrativas de fato fizeram o que pode ser chamado de “referências” às personagens, as suas histórias de vida e seus papéis junto à questão da educação como um direito das comunidades da periferia de Porto Alegre.

Depois do primeiro contato com a AEPPA, na figura de Tamar, o trabalho da pesquisa foi conhecer quem eram aquelas personagens envolvidas com a questão da educação na periferia e de que tipo de educação falavam. Partindo do que afirma GIDDENS (2001), as concepções defendidas pelos personagens sobre educação em muito estão relacionadas ao histórico de vida destes mesmos personagens. Isto significa que reconstruir estes personagens para a pesquisa também é forma de compreender os motivos e as elaborações que fazem acerca da educação que demandam. Nas próximas páginas as personagens serão apresentadas ao leitor a partir dos seus históricos de vida. A ordenação das personagens segue uma arbitrariedade que o pesquisador pensa ser a mais coerente para o entendimento de um histórico da organização e das ações do grupo por educação popular em Porto Alegre.

#### **4.1 As personagens do movimento social por educação popular de Porto Alegre**

Na apresentação dos históricos de vida das personagens os eventos e rupturas do contexto sócio-político de Porto Alegre são situados como o pano de fundo das narrativas. A ordem das narrativas organiza cronologicamente estes eventos e rupturas que são percebidos pela tese como os mais significativos para as experiências coletivas do grupo estudado. Assim, as narrativas das personagens não tratam somente de uma experiência pessoal, mas revelam a história de parte da população das periferias de Porto Alegre. No desenvolver das narrativas, sobretudo em relação ao período pós-LDB96, emergem as experiências que são comuns e singulares aos educadores populares – comuns na medida em que foram vivenciadas por todos, singular porque fazem parte

---

<sup>33</sup> Os nomes utilizados são verdadeiros, referenciando de fato as educadoras e demais personagens envolvidas com o tema estudado. Nesta tese utiliza-se os nomes verdadeiros primeiro porque não houve restrições das entrevistadas para tal, segundo porque a relevância social destas personagens em suas comunidades merece ser referenciada no estudo. Cabe mencionar que em função da relevância dos seus trabalhos, outras diversas educadoras mereceriam ter seus nomes neste texto e em tantos outros estudos sobre o tema da educação das periferias em Porto Alegre.

daquele grupo em especial.

Na medida em que são descritas as ações dos educadores populares, em especial a partir da mobilização de 1998 por formação, o texto também identifica os resultados obtidos pelo grupo. Estes resultados são percebidos pela tese em duas perspectivas: uma se dá sobre o próprio indivíduo na medida em que constrói sua identidade como educador popular; outra se dá como impacto das ações do grupo sobre outros espaços, sobre a realidade da educação local e sobre outros atores sociais. Desta forma, este capítulo parte das histórias de vida de educadores populares e das narrativas de outros atores políticos para identificar a emergência do movimento social tal como percebido pelas Ciências Sociais no referencial teórico apresentado na tese.

Durante a pesquisa de campo as referências que outras personagens fizeram sobre Nice levaram o estudo ao conhecimento de uma das principais lideranças comunitárias do Morro da Glória e envolvida com o tema da educação popular desde final da década de 1970. Na descrição que segue, Nice é a primeira personagem para compor o histórico do movimento. Ao falar da sua experiência na comunidade esta personagem retoma a década de 1970, quando era estudante em uma escola para freiras e cursava o magistério para ser professora. Na escola Nice foi líder de grêmio estudantil, mas por pressão e medo da família saiu do movimento estudantil já que se tratava de um período de ditadura militar. Como compensação Nice foi encorajada a desenvolver seu “lado feminino” e participar de desfiles e atividades não políticas. Seus estudos foram interrompidos com 18 anos, antes de concluir o magistério, porque seus pais entendiam que os irmãos homens teriam prioridade de estudo, e não ela como mulher. Com 19 anos casou-se e o marido achou que Nice não deveria seguir os estudos, que logo teriam filhos e que a formação dela já era suficiente para educá-los. Ainda neste momento a preocupação do marido e dos pais de Nice era a de que ela não se envolvesse com questões políticas, como ela mesma diz “quanto mais alienada eu estivesse, mais segura eu estaria”. A proibição à participação foi regra à geração de jovens a qual Nice pertenceu. Participar, discutir e questionar eram atos de transgressão naquele período.

Deste modo a primeira experiência de Nice acerca da participação foi justamente não poder participar. Esta proibição fez parte das experiências na medida em que forçou a organização sigilosa das comunidades, como afirma BOSCHI (1986) e FEDOZZI (2000). Também a privação dos estudos foi realidade daquelas mulheres. Como mostrou DUHRAM (1986), estas experiências comuns têm a capacidade de gerar a noção de pertencimento e de identidade

coletiva. E cabe chamar atenção para este aspecto mostrado por DUHRAM pois fundamenta o modelo de elaboração deste capítulo que traz narrativas de histórias de vida de algumas personagens apresentando-as como comuns e representativas do grupo estudado.

Com 20 anos Nice teve sua primeira filha e, casada, moravam na Vila Graciliano em ocupação irregular. Seu envolvimento com as questões sociais e políticas começou quando sua família foi ameaçada de despejo, dentro de um processo maior de reorganização do território urbano. A este respeito Nice diz “o nosso problema começo quando fomos ameaçados de despejo na Vila Graciliano.” Tratava-se dos anos 1970 e da valorização das áreas centrais e próximas ao centro da cidade, em plena expansão da classe média e dos empreendimentos imobiliários para atender este público como mostram BOSCHI (1986) e FEDOZZI (2000). Dia-pós-dia a prefeitura ia removendo as famílias das áreas de ocupação irregular e transferindo-as para bairros distantes como a Lomba do Pinheiro e a Restinga. Dois motivadores maiores levaram Nice para o movimento social, um foi a questão do despejo, outra foi o fato de ser mãe e não ter onde deixar seus filhos no tempo em que ia trabalhar. A este respeito Nice diz: “com a questão do despejo eu fui lutar, pela questão das creches eu fui lutar porque passei pela questão de ter um filho e andar de porta em porta e não ter onde deixa-lo”. Assim a organização inicial dos moradores das periferias, e que Nice passou a compor, no final da década de 1970 em prol da habitação já envolvia também a demanda por creches. Em termos de habitação importava não serem despejados das áreas que ocupavam há décadas. A respeito das creches interessava um lugar que cuidasse dos filhos pequenos para as mulheres trabalharem. Nos dois casos trata-se de uma experiência comum aos grupos de periferia urbana (FILGUEIRAS, 1993).

Ao final da década de 1970 já é possível falar de um movimento social das periferias de Porto Alegre, da criação de entidades associativas, do engajamento das comunidades na política, no retorno das entidades trabalhistas e nas articulações para criação de novos partidos políticos. O movimento ocorre de forma articulada entre as comunidades e bairros da cidade. Em 1978 a comunidade da Cruzeiro cria sua entidade de associação de moradores, espaço que passou a acolher os encontros ainda sigilosos dos moradores no final do Regime Militar. Naquele período a entidade recebeu o nome de Comissão de Moradores porque a idéia de “associações” não era permitida pelo Regime Militar.

Outra personagem relevante para o histórico aqui apresentado é Leci que em 1979 foi morar na comunidade do Cruzeiro. Inicialmente era seu marido quem participava dos encontros

entre moradores na entidade comunitária, encontros que ocorriam à noite e em sigilo. Preocupada com a segurança do marido Leci começa a questionar a participação dele nas reuniões noturnas. Neste momento ele diz “ao invés de questionar, tu vem e se reúne com as mulheres”. Assim começa a participação de Leci na organização da comunidade, participando inicialmente de reuniões noturnas e clandestinas. Os temas discutidos nestas reuniões diziam respeito às condições de vida da comunidade.

A luta dos moradores da Comunidade do Cruzeiro em 1979 e 1980 foi por permanecerem instalados naquele local, foi por não serem despejados. Ao mesmo tempo, as discussões sobre a moradia levantaram outras discussões sobre a água potável, luz elétrica e demais condições básicas urgentes, tal como o atendimento à infância. Leci conta que:

[...] nós começamos a entidade e a luta pela moradia, por permanecer morando aqui, e pela água e pela luz, pelas coisas básicas da vida. E veja que nossa luta foi por isto, e assim que eu vim pra cá ingressei na associação e logo uma demanda que apareceu foi a necessidade de creche pelas mulheres.

A esta altura é possível notar que as narrativas de Leci completam aquelas apresentadas por Nice anteriormente. Mais ainda, as duas narrativas mostram que a ameaça de despejo das moradias afetava diferentes comunidades da cidade, forçando-as à experiências comuns. A organização da comunidade do Cruzeiro foi rápida e ainda em 1979 os moradores lotaram ônibus e se dirigiram ao Palácio Piratini, sede administrativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no centro de Porto Alegre. A manifestação visava tornar pública as condições de carência da infância daquela comunidade. E de fato este objetivo foi alcançado. Nos meses seguintes houve na cidade um show do cantor Roberto Carlos, e a verba da bilheteria foi destinada pela primeira dama para a comunidade do Cruzeiro dar início à construção de uma creche comunitária. Em 1980 a creche foi inaugurada e para sua estruturação administrativa e pedagógica a comunidade contou com o auxílio de irmãs da Igreja Católica. Nesta creche Leci foi trabalhar como educadora, e no contexto interno da entidade em desenvolver “educação infantil” para além do “cuidado da criança” ela foi incentivada a buscar cursos de formação para aquele trabalho. O trabalho no berçário lhe exigiu algumas capacitações que logo alcançaram a faixa etária entre a primeira infância e a adolescência, e depois a formação de curso técnico de enfermagem. O trecho que segue explicita parte da experiência de Leci:

Daí montada a creche eu comecei a me preocupar com a educação, fiz alguns cursos, eu

fui funcionária da creche na época, e uma das coisas é que eu trabalhei no berçário, eu até me especializei na área de criança e adolescente, depois fiz um curso de enfermagem. Então a minha vida toda profissional foi trabalhar com criança, se não é na área da educação, era dentro de clínica trabalhando com criança.

Cabe aqui chamar a atenção para as discussões desenvolvidas na creche da comunidade Cruzeiro acerca da “educação infantil”. No cenário nacional as periferias, em especial os educadores populares, desempenharam papel importante, junto com as Instituições de Ensino Superior e outros grupos ligados ao atendimento à infância, na discussão de que creche não era somente lugar de cuidado, mas que deveria ser espaço de efetivação de propostas pedagógicas<sup>34</sup> (FILGUEIRAS, 1993).

O início da década de 1980 mostrou algumas experiências de amadurecimento das comunidades com a criação de entidades. Dois anos depois da criação da creche na comunidade do Cruzeiro foi a comunidade do Morro da Glória quem criou uma entidade para atenção à infância. Na Glória existia no início de 1980 um Centro Estadual de Atenção do Menor (CENEAM) ligado à FEBEM como seu núcleo de descentralização e prevenção. Através do CENEAM a comunidade tinha serviços de atenção à infância conveniados com o Governo do Estado. A lentidão e ineficiência destes convênios junto com reestruturações nos órgãos públicos estaduais de atendimento ao menor fizeram com que o CENEAM rompesse com o CEBEM (Centro Estadual de Bem-estar do Menor) em 1982. Naquele período uma colaboradora do CENEAM no Morro da Glória discutiu com a comunidade a criação de uma associação de pais para trabalhar junto àquela entidade e garantir novos convênios para o atendimento ao menor e à infância. A comunidade entendeu que seria melhor manter uma autonomia em relação às instituições públicas como era o CENEAM e criou a Associação de Pais do Centro de Atendimento de Meninos e Meninas do 1º de Maio que de 1982 a 1991<sup>35</sup> dividiu o atendimento à infância e ao menor com o CENEAM mas utilizando parte do espaço físico do Centro Comunitário. Assim como na comunidade do Cruzeiro, a criação desta Associação na Glória significou ações dos moradores para o atendimento à infância.

O ano de 1982 foi significativo à comunidade do Morro da Glória porque receberam a

---

<sup>34</sup> Somente na década de 1990 esta discussão ingressou na Academia, nos programas de Pós-Graduação em Educação. Depois, com a LDB 96 estas questões tomaram corpo na Lei. Sobre o debate a respeito das creches cabe mencionar os projetos da Fundação Carlos Chagas e os trabalhos de Fúlvia Rosemberg.

<sup>35</sup> Em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente o atendimento à infância e ao menor (que passa a ser chamado de adolescente) é reorganizado e o Estado é chamado pela comunidade a prestar o serviço. Assim ocorre nova organização dos atores e financiamentos no atendimento à infância e adolescência.

primeira escola pública, construída ainda de madeira. Como um anexo à escola, a comunidade ergueu uma estrutura de taquara (bambu) para reuniões dos moradores. Naquele espaço surgiu um movimento mais organizado dos moradores, amparados por membros da Pastoral Operária da Igreja Católica. Este movimento de moradores surgiu entre o espaço de taquara e o espaço da Pastoral religiosa católica que criara a igreja chamada São José Operário no bairro anos antes. De fato a Pastoral religiosa católica teve relevância na estruturação do movimento de moradores locais através da Congregação de irmãs da Igreja e do Padre Ângelo Costa que solicitou recursos junto à Mítria para a compra do terreno<sup>36</sup> onde havia sido instalado o CENEAM pelo Estado para atendimento à comunidade.

Retornando à comunidade do Cruzeiro, entre 1983 e 1988 Leci trabalhou em clínicas de atendimento à infância, mas ainda mantinha sua participação naquela comunidade onde residia. Em 1988 ela foi trabalhar no Movimento Assistencial de Porto Alegre que era o um órgão do governo municipal que desenvolvia assistência na cidade. Em 1989 este órgão fez um convênio visando o atendimento de grupos sociais em maior vulnerabilidade, localizados nas áreas mais pobres da cidade. O recurso era insignificante, mas com impacto devido às condições dos grupos mais carentes. Por este órgão Leci trabalhou na implantação da proposta de uma creche na Ilha dos Marinheiros, espaço geograficamente ilhado da cidade pelo encontro de rios e ligado unicamente pela ponte que dá acesso à região sul do Estado. Leci conta que durante a apresentação da proposta vários discursos surgiram contestando a validade de uma creche naquele local, em especial a fala de um grupo de religiosos que lá atuava e que dizia não adiantar a criação de uma creche lá porque as mulheres mães não gostavam de trabalhar e assim não usariam o serviço. Mesmo assim, segundo Leci, o órgão investiu na construção de uma pequena creche, com duas salas mínimas:

E uma das coisas que ficou muito marcante pra mim na época foi na Ilha dos Marinheiros que tinha um grupo de religiosos que disse “aqui não adianta investir porque aqui tem mulheres que não gostam de trabalhar, elas não querem trabalhar e não deixam seus filhos com outros”. Mas mesmo assim nós investimos lá, em uma creche que eram duas salas que juntas não eram maior que esta sala aqui.

---

<sup>36</sup> Ainda hoje, o terreno pertence à Mítria que não cede nem vende o mesmo para a comunidade. Atualmente o CENEAM comporta uma entidade comunitária de atendimento à infância (uma creche) que para receber recursos do Fundeb através de convênios com a Prefeitura espera a regularização da área do terreno. Assim a Mítria tem gerado um impasse no atendimento à infância local, algo contraditório com a postura da Congregação no início de 1980.

Naquele mesmo período havia na Ilha dos Marinheiros um prédio construído pela LBA destinado a sediar uma creche, mas que não havia sido terminado nem inaugurado por falta de demanda da população local. Contudo, a experiência do funcionamento da creche criada pelo Movimento Assistencial logo despertou na comunidade o tema do atendimento à infância, tanto que seis meses depois as mulheres moradoras da Ilha invadiram o prédio da LBA e lá puseram em funcionamento uma creche comunitária.

Durante a década de 1980 parte das creches comunitárias funcionou dentro de condições mínimas mediante convênio com a LBA e ofereceu um atendimento limitado ao cuidado. Uma outra parte das creches comunitárias nem isto conseguia. Não existia por parte da LBA uma preocupação com questões pedagógicas no atendimento à infância. Mas mesmo o cuidado era precário pelas condições de estrutura física dos prédios e de formação dos atendentes. Não existia em Porto Alegre qualquer proposta de integração com o atendimento médico, medicamentos ou uma alimentação equilibrada. O atendimento dado à infância no período da LBA foi de assistência e cuidado da infância de uma classe trabalhadora dentro de um sistema de relações trabalhistas de uma economia dependente, tal como mostrou FILGUEIRAS (1993). Assim, se comparado o quadro da década de 1980 com a década anterior, a de 1970, pouco ou quase nada avançou a qualidade do serviço para com a infância<sup>37</sup>.

Em Porto Alegre o final da década de 1980 foi marcado pela intensa organização dos moradores em associações, pela discussão política e pelos acordos entre o governo municipal e as entidades representativas da população. As demandas populares eram de infra-estrutura e participação política. Estas demandas emergiam das carências cotidianas das comunidades, mas a percepção da falta que poderia ser suprida mediante o direito às políticas públicas foi sendo construída aos poucos – construída na perspectiva de MELUCCI (2004), na medida em que o campo da cultura foi sendo alterado. Para a potencialização deste processo em Porto Alegre foi fundamental o papel de formação ofertado pelo próprio governo quando à frente de seus órgãos estiveram personagens comprometidos com as questões sociais. Leci exemplifica isto quando fala que:

Então isto pra mim é o maior exemplo de que as classes populares quando tem acesso ao

---

<sup>37</sup> Questões significativas de propostas de educação para a infância nas creches somente apareceram no cenário público na década de 1990.

conhecimento, elas põem em prática e agem. Então isto pra mim foi a maior marca. E a partir dali em 1992 e 1993 a gente começou com um movimento que foi muito forte nas regiões. Aqui em Porto Alegre cada região tem as suas peculiaridades. Aqui na região nós fazíamos muitas reuniões de conversas, de explicações, de diálogos, e o secretário de educação da época era uma pessoa da Universidade, o Milton Fischer. Ele era muito sensível a estas questões, e a gente começou a fazer um trabalho. E também a Micro 5, onde a Nice trabalha, fizeram um movimento também e daí encheram uns ônibus de crianças e pá, lá dentro da Prefeitura, e lá em frente a Prefeitura. Mas até este ponto as coisas já estavam andando, a coisa nas regiões já estava madura.

Há, como demonstra a fala de Leci, um encontro entre o amadurecimento da organização nas periferias e a proposta do governo local em fomentar este amadurecimento. Nas comunidades também foi fundamental o papel de formação exercido por personagens ligadas à Pastoral da Igreja Católica, personagens como Irmã Justina. Em 1986 Irmã Justina foi morar em Porto Alegre e se instalou no Morro da Glória porque lá existia uma comunidade religiosa no mesmo local onde anos mais tarde foi construído o Hospital Divina Providência. Em 1987 Irmã Justina passou a trabalhar no Centro de Atendimento ao Menor (CENAM) no Morro da Glória e a conviver com a realidade dos moradores locais. Até aquela data o bairro não possuía pavimentação, telefonia, transporte coletivo ou saneamento. De infra-estrutura básica existia em 1987 somente água potável e luz elétrica, uma ofertada pelo Departamento Municipal de Águas (DMAE) e outra pela Companhia Elétrica Estadual (CEE) com custo não acessível a todos.

A eleição de 1988 colocou o executivo municipal nas mãos do Partido dos Trabalhadores (PT) organizado na Frente Popular composta por alguns jovens partidos de esquerda trabalhistas. Ainda às vésperas da eleição a Frente Popular assumiu compromissos com o movimento popular das associações de moradores de levar infra-estrutura mínima às periferias urbanas. Um outro compromisso assumido pela Frente Popular foi o de radicalizar a democratização daquele nível do Estado, a Prefeitura. Naquele período as associações de moradores já haviam mostrado sua capacidade organizativa de embate ao governo municipal que tinha como executivo de 1985 a 1987 o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e a figura do prefeito Alceu Collares. O PDT também assumira compromissos com a democratização do governo mas não consolidou a principal demanda das associações de moradores que era a criação dos Conselhos Populares com poder de controle sobre as políticas sociais municipais (FEDOZZI, 2000). Foi neste contexto de rompimento entre o PDT e a UAMPA (União das Associações de Moradores de Porto Alegre) que o PT foi eleito, tendo Olívio Dutra como prefeito e assumindo compromissos de levar adiante o projeto de democratização e melhoria das condições de vida das periferias urbanas. Ao assumir o

executivo municipal em 1988 o PT, na liderança da Frente Popular, buscou implantar uma proposta nova de governo, pautada na participação das comunidades nas discussões e deliberações sobre obras de infra-estrutura. Cabe lembrar que inicialmente o tema da educação não compôs a agenda de temas dos encontros públicos entre governo e comunidades, uma vez que o tema da infra-estrutura parecia mais urgente para a Frente Popular.

Foi ainda em 1988 que o Morro da Glória recebeu pavimentação asfáltica, a primeira obra de pavimentação do governo Olívio Dutra. Sobre as condições do Morro da Glória e o ingresso do PT no executivo municipal Irmã Justina conta que:

[...] não tinha esta infra-estrutura que tem hoje. Tinha água e luz. Não tinha telefone, não tinha asfalto, não tinha ônibus, não tinha rede de esgoto. Estas melhorias aconteceram neste bairro com o início da Administração Popular. Aqui foi feito no governo do Olívio o primeiro asfalto de Porto Alegre, foi feita a recapagem asfáltica pra que os ônibus pudessem entrar. Fizeram a camada asfáltica pra entrada dos ônibus.

As conquistas de infra-estrutura refletiram uma proposta de governo, mas, sobretudo, refletiram a capacidade organizativa das comunidades de pressionar o executivo municipal. A Congregação da Igreja Católica desempenhava ainda nestes anos um papel importante na organização do movimento social. Ao término das missas aos domingos na Igreja São José Operário a Irmã Justina, outras irmãs e o padre ficavam reunidos com os moradores discutindo e informando das reuniões em órgãos públicos que a comunidade deveria participar. No espaço da igreja organizavam quem iria de ônibus, quem iria onde e o que fariam. Este foi o papel das pastorais no que diz respeito à organização política das periferias. No Morro da Glória isto ocorreu até que em 1989 um grupo de Freiras Carmelitas ocupou aquela igreja e aos poucos proibiu o uso do espaço religioso para reuniões políticas.

Para a comunidade do Morro da Glória a pavimentação conseguida em 1988 significou a entrada do bairro na rota do transporte coletivo que, até então, só chegava até o acesso à entrada do Morro da Glória. Até 1988 os moradores precisavam caminhar cerca de dois km em ruas de terra até chegar ao ponto do ônibus para irem trabalhar nas áreas centrais, industriais ou para terem acesso aos órgãos públicos localizados no centro da cidade. Até aquela data o bairro também não possuía coleta de lixo doméstico. Em anos anteriores as associações de moradores locais demandaram a entrada dos ônibus no bairro, mas as empresas alegavam ser impossível enquanto não houvesse pavimentação. Deste modo, a conquista da pavimentação representou

acesso a outros serviços sociais como o transporte coletivo e a coleta de lixo doméstico.

Na sequência das primeiras conquistas se deu o processo de busca de representação política das periferias nos demais espaços participativos. Participar tornou-se sinônimo (e as vezes única forma) de conquista para as periferias. Partindo da perspectiva de PATEMAN (1992), entende-se que a participação gerava o sentido de eficácia política. Um exemplo disto é a experiência de Nice, já citada acima mas que volta a esta parte do texto porque serve para conduzir a narrativa da tese. Em 1989 Nice já residia no Morro da Glória e passou a frequentar o Conselho Popular da Grande Glória. Estes conselhos populares foram criados em 1986 na gestão de Alceu Collares por demanda social mas sem o poder que as associações de moradores reivindicaram (FEDOZZI, 2000). Os conselhos populares reuniam as diversas comunidades locais em uma grande região para discutir e demandar políticas sociais do governo municipal. Em 1989 estes espaços públicos já estavam melhor constituídos e seus participantes, em sua maioria lideranças comunitárias, já estavam mais familiarizados com as práticas e procedimentos políticos junto ao poder público. Foi a organização social e distribuição geográfica destes conselhos que influenciaram na definição das regiões do Orçamento Participativo criadas durante o governo Olívio Dutra. Assim, em 1989 Nice integrou um espaço importante de discussão e aprendizado político, já trazendo consigo um histórico de resistência aos despejos, de demanda por creche, de participação nas campanhas das “diretas já” e de acordos e desacordos entre o movimento popular e o governo municipal. Nestes termos, Nice representa um exemplo descritivo de parte significativa das experiências daqueles que participavam dos novos espaços públicos. A fala de Nice que segue ilustra estas conclusões:

E o tempo foi passando e isto foi me incomodando, e aí ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990 eu já estava mais integrada nos movimentos sociais. Já a partir de 1989 eu passei a frequentar o Conselho Popular da Grande Glória, que havia uma mobilização dentro da cidade. Tínhamos participado das diretas, aquelas coisas todas ali. Mas o que veio a acontecer comigo? Estas coisas vieram mexer com aquelas outras que estavam dormindo dentro de mim e eu disse “bom”. Daí mexeu com a minha questão de cidadania enquanto mulher, e a minha situação de rainha do lar não me completava. O primeiro movimento que teve de creches eu estava vindo pra casa, eu trabalhava como empregada doméstica, e viemos para a frente da prefeitura para panelar.

Em síntese, a década de 1980 foi significativa ao amadurecimento dos movimentos sociais em Porto Alegre. Os últimos anos daquela década foram marcados por uma abertura do governo municipal para a participação das comunidades mediante os conselhos populares e a experiência

de construção das tomadas de opinião pública que desembocaram no Orçamento Participativo. Ao mesmo tempo a Nova Constituição de 1988 estabeleceu autonomia aos municípios para criarem suas Leis Orgânicas pautadas no princípio da participação e da cidadania. Isto fez com que entre 1988 e 1990 os movimentos sociais desempenhassem papel ativo nas discussões da Lei Orgânica de Porto Alegre mediante manifestação pública, presença ativa na Câmara Municipal e articulações nos espaços públicos e com atores políticos.

A forma de criação e consolidação do PT na década de 1980 em Porto Alegre fez com que lideranças comunitárias e personagens mais ativos das diversas categorias profissionais ingressassem no Partido. A área de educação pública, chamada de “rede municipal de educação”, foi exemplo do ingresso de personagens no Partido. A entidade representante dos profissionais municipais de educação, a ATEMPA, teve esta articulação entre Associação, movimentos sociais, executivo e legislativo municipal. Em 1990 também a entidade representante dos profissionais de educação estadual, o CEPERS, estabeleceu articulações importantes com a ATEMPA que permitiram a troca de conhecimentos político-legais. Neste processo tiveram relevância algumas personagens que circulavam entre os diversos espaços levando conhecimentos e experiências. Exemplo disto é Maria Otília, filiada ao PT e que era professora do Estado do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Ensino. Em 1990 a criação da Lei Orgânica de Porto Alegre previu a criação de conselhos municipais nas diversas áreas de políticas sociais destinadas à participação e controle da sociedade civil, mas a criação destes conselhos não foi definida em Lei, dependendo assim da organização dos diversos atores sociais para efetivação da proposta. Assim como outras personagens, Maria Otília desenvolveu um papel importante neste momento.

Quando em 1990 iniciaram-se em Porto Alegre as discussões para a criação do Conselho Municipal de Educação, a atmosfera local era de constante ampliação dos espaços de participação mediante embates entre propostas democratizadoras e práticas históricas de centralização de poder enraizadas na estrutura da Prefeitura. Os Conselhos Municipais já existentes, como o de obras públicas, foram inseridos na Lei Orgânica do Município em 1990 e tiveram de 1990 a 1992 em caráter público as discussões sobre sua regulamentação geral, definida posteriormente pela Lei Complementar 267/92. Regulamentados como espaço legítimo de participação da sociedade local nas políticas sociais, como dizia a Lei, os Conselhos deveriam estabelecer regimentos internos voltados para a representatividade dos segmentos sociais. A institucionalização desses espaços de participação, como mostra FEDOZZI (2000) e DUTRA (2002), fazia parte de um

plano de governo pautado nas reivindicações dos movimentos sociais.

Neste contexto, em 1991 Maria Otília, junto com outros colegas da ATEMPA, do CEPERS, do Partido e dos movimentos sociais, estiveram organizados para a elaboração da proposta de Lei de criação do Conselho Municipal de Educação. Organizadas como comissão, estas personagens reuniam-se em pequenos grupos e visitaram as escolas, falando da importância da criação do Conselho e pedindo para que os professores e pais de alunos levassem a discussão para suas entidades, para que participassem das reuniões de discussão e pressionassem junto à Câmara Municipal a aprovação do Projeto. O projeto de Lei para criação do Conselho foi apresentado à Câmara pelo Vereador José Valdir do PT, um personagem ligado às organizações de moradores de bairros. As atas das diversas sessões da Câmara para discussão do projeto de Lei apresentam poucas propostas de avanço democrático em relação ao projeto como apresentado inicialmente àquela casa, sendo que a maior parte das propostas dos vereadores implicava retrocessos – sobretudo em relação à data e obrigação de criação do Conselho. Por fim em dezembro daquele ano o Conselho foi criado, definida uma comissão provisória que organizou a eleição para os 15 conselheiros representativos da comunidade escolar da rede pública e do governo. Os anos seguintes da criação do Conselho representaram um período de consolidação do órgão, de formação política dos conselheiros, de reorganização dos trâmites das políticas educacionais na rede pública de ensino (LORD, 2005).

Enquanto os anos entre 1989 e 1992 representaram um período de expansão da oferta e de democratização do serviço público de educação na rede municipal, contraditoriamente o serviço de educação infantil das creches comunitárias apresentou retração. A este respeito as experiências de Irmã Justina, personagem já descrita anteriormente, ajudam a compreender a realidade da educação infantil nas creches comunitárias das periferias de Porto Alegre. Irmã Justina conta que em 1992 as creches comunitárias do Morro da Glória não possuíam recursos para pagar salários dos educadores. As direções daquelas creches organizavam churrasquinhos, festinhas e rifas nos finais de semana com a colaboração dos educadores para arrecadar recursos para os salários que eram baixos e incertos. Deste modo os educadores das creches comunitárias trabalhavam durante a semana no atendimento à infância e nos finais de semana na comunidade para arrecadar algum valor para a entidade lhes repassar como salário. A fala de Irmã Justina ilustra esta situação:

Os educadores populares, no tempo que vim pra cá, antes dos convênios, não tinham de onde tirar recursos. Então faziam churrasquinhos, festinhas aos finais de semana para

arrecadar algo. E isto ia para pagar o educador. Então ele trabalhava duas vezes, uma que era o seu trabalho na creche, e outro que era a arrecadação para seus salários.

A situação das creches comunitárias piorou no ano de 1993 com a extinção da LBA que mantinha por convênios e repasses incertos a estrutura mínima do atendimento à infância nas creches comunitárias das periferias e bairros operários de Porto Alegre. Naquele ano os jornais de circulação estadual publicaram matérias mostrando que a cada três dias uma creche comunitária fechava na região da Grande Glória<sup>38</sup>. Esta realidade fez com que aquelas comunidades desempenhassem ações em todos os espaços que conheciam buscando alternativas. Ocuparam sessões do Orçamento Participativo demandando creches e convênios com a Prefeitura, pressionaram vereadores e realizaram manifestações públicas em frente a Prefeitura. Neste processo inicial de organização de um movimento social por creches os atores em constituição formaram o Fórum de Educação da Região Micro 5<sup>39</sup>, composto pelo Conselho Tutelar, pela SMED, pelos conselhos populares, pelos programas de atendimento à infância e adolescência, pelas creches comunitárias e pelos movimentos sociais daquelas comunidades. Na organização do Fórum Irmã Justina desempenhou papel central e a partir daquele momento ela estabeleceu uma relação de maior proximidade com a personagem educadora popular Nice. O Fórum tornou-se local de organização das demandas, de troca de experiências, de articulação e interação social entre as diversas personagens. A proposta de constituição de fóruns com a participação pública foi incentivada pelo governo da Frente Popular, visando organizar os trabalhos dos temas que seriam, em um segundo momento, encaminhados às plenárias do Orçamento Participativo nas regiões. Nos anos seguintes o Fórum de Educação da Região Micro 5 se manifestou nas plenárias do Orçamento Participativo e nos espaços de discussão da política educacional no Município. Parte deste processo foi narrado por Nice:

Na época o Fórum foi constituído pelo Conselho Tutelar, e pelas entidades e os movimentos sociais todos, os conselhos populares, as creches comunitárias, os programas sociais de atendimento. E daí o Fórum vai aparecer nas plenárias do OP, perante o poder público. E se começa a fazer questionamentos. Porque o que nós tínhamos na questão de articulação? O Conselho tutelar pressionava enquanto ente jurídico e poder constituído, porque ali lhe faculta, e os movimentos sociais pressionavam por sua vez nos espaços de tencionamento junto ao poder público como

---

<sup>38</sup> A Grande Glória comporta diversos bairros, incluindo os bairros do Glória e Morro da Glória, mas é menor do que o que se chama Região Micro 5.

<sup>39</sup> A Região Micro 5 é composta pelos bairros Glória, Cristal, Cruzeiro e pelos bairros menores de periferias no entorno destes principais, e representa uma das regiões da cidade nas plenárias do OP municipal.

clamor social. Então havia uma associação do clamor social com a questão legal. Tanto é que no Fórum de Educação a gente sempre fez algumas parcerias, nós fizemos cadastros das entidades, fizemos mapeamento de crianças fora de creches. Quando eu era conselheira fizemos mapeamento de crianças que iam ingressar na primeira série e que não teriam vagas.

Assim o Fórum se constituiu em um espaço representativo do conjunto de interessados e demandantes do atendimento à infância das comunidades das periferias da Região Micro 5, e foi um espaço plural de representação da coletividade por princípio de formação. Deste modo, espaços públicos como os fóruns tornaram-se locais privilegiados à elaboração de projetos políticos – tais como definidos por DAGNINO e TATAGIBA (2007).

O ano de 1993 foi significativo pelas necessidades reais que forçaram a organização das comunidades de periferia em torno do tema da educação infantil. As narrativas de Nice mostram esta organização das periferias. Em 1993 Nice voltava do centro da cidade onde trabalhava como empregada doméstica e encontrou as educadoras das creches articuladas e indo em direção à Prefeitura para baterem painéis. Naquele dia pela manhã as mães chegaram com suas crianças nas creches e encontraram as educadoras reunidas na entrada avisando de que não seria possível atender o público. A notícia foi rapidamente divulgada e o Conselho Tutelar chamado para intervir. Nice conta que os conselheiros discutiram e decidiram que não deveriam punir as educadoras, que também eram mães, e que deveriam somar na luta delas pela melhoria das condições. A fala dos conselheiros, segundo Nice, foi “nós não vamos punir os pais, se tivermos de fazer um enfrentamento com alguém será com o poder público que é quem trata de política pública”. Então os conselheiros tutelares se dirigiram junto às educadoras populares para a frente da Prefeitura. No mesmo ano, em junho de 1993, outra paralisação foi realizada e educadoras e conselheiros tutelares estiveram em frente a Prefeitura novamente onde realizaram uma tribuna pública aos transeuntes informando das condições das creches dos bairros operários e marginais.

A primeira paralisação de bater painéis em frente a Prefeitura surgiu no Morro da Glória e a segunda, em junho, contou com articulação das diversas comunidades do município. Na comunidade do Cruzeiro onde morava Leci a organização também foi intensa. Ali o movimento surgiu depois de diversas reuniões com a comunidade e de discussões com o secretário municipal de educação que era Milton Fischer, professor da Faculdade de Educação da UFRGS. O trabalho desenvolvido com a comunidade resultou na organização da paralisação de junho em articulação com a Glória e outras comunidades do município. A intenção era exigir do poder público

municipal o cumprimento da prioridade daquele nível de governo no atendimento à infância como previsto pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e agora conhecida e discutida pela população. Na paralisação de junho as educadoras e mães das comunidades lotaram ônibus com seus filhos pequenos e se dirigiram para a Prefeitura. Lá entraram no prédio e deixaram as crianças com os funcionários<sup>40</sup>, exigindo com isto uma reunião com o prefeito. A medida radical de exposição das crianças teve um propósito que foi atendido em minutos pelo executivo municipal. Na avaliação das personagens a maior preocupação do executivo foi o desgaste do governo da Frente Popular caso algum incidente ocorresse com as crianças no espaço da Prefeitura. A realização da paralisação foi parte de um processo de organização das comunidades onde aquela região que estava mais organizada interviu em outras não tão bem organizadas e fez avançar as discussões e amadurecimento político. Personagens como Leci e Nice, dentre tantas outras, desenvolveram as funções de locução entre as suas comunidades organizadas e outras não tão bem organizadas, visando a articulação de todas na paralisação e mobilização de junho de 1993. A narrativa de Nice que segue ilustra a descrição:

Em junho de 1993 a gente teve uma paralisação e foi noticiado pela Zero Hora, tivemos uma tribuna livre na frente da Prefeitura. E eu já participava pontualmente, e a gente trazia aquela questão das crianças. E uma coisa que para nós sempre foi muito difícil era o número de crianças que a gente estava perdendo, e de pontos diferentes da cidade a gente começou com este desejo de se integrar.

De fato a paralisação de junho de 1993 mostrou o quanto as educadoras do Morro da Glória podiam se organizar. Também mostrou algumas educadoras que se destacariam na organização de um futuro movimento social. Interrogadas sobre a organização de 1993 algumas educadoras populares contam que Nice dizia “o prefeito [Tarso Genro] nos ensinou a lutar e não quer nos escutar agora”, por isto a manifestação era a forma de conseguir espaço. A fala de Nice, como lembrada pelas educadoras populares, indica o quanto os movimentos sociais, na figura de algumas personagens, aprenderam sobre política nos anos anteriores. O Orçamento Participativo gerou espaços de discussão de temas públicos, mostrando que a comunidade poderia ser ator na mudança da realidade local. Os movimentos por infra-estrutura nos bairros de periferia

---

<sup>40</sup> A estratégia utilizada pelas educadoras populares visava obter resposta rápida do governo, por isto radicalizaram ao ingressar no prédio da Prefeitura e deixar lá dentro as crianças. Esta medida provocou o acionamento imediato da segurança do prédio e da segurança pública para cuidar das crianças. O resultado esperado então é conseguido com a reunião onde o prefeito as recebeu em seu gabinete.

mostraram o quanto a organização poderia ser forte. E os discursos de dirigentes da Frente Popular estimularam a organização e a ação das comunidades (FEDOZZI, 2000). Assim a manifestação das educadoras em junho de 1993 e a postura destas de dizerem que só sairiam da frente da Prefeitura quando tivessem do governo um encaminhamento das suas demandas sobre uma “educação com qualidade” refletiu o amadurecimento político da sociedade civil local. O discurso de educação de qualidade era parte da apropriação do movimento de uma discussão teórico-política da época no cenário brasileiro, em especial nas Universidades Públicas. E junto com a formação da prática política as personagens envolvidas com a educação popular fizeram discussões de propostas teóricas a partir da obra de Paulo Freire e Carlos Brandão. A este respeito Irmã Justina conta que discutia com a comunidade da Glória obras de Paulo Freire que conheceu durante seu curso superior de Sociologia na PUCRS. E referências à obra de Paulo Freire e Carlos Brandão também foram feitas por Nice e Leci. O principal livro lido de Paulo Freire foi Pedagogia do Oprimido, obra na qual as educadoras populares afirmam terem encontrado uma leitura que compreendiam e um fundamento para o trabalho em educação que realizavam na periferia – elas se referiam sobretudo à proposta freiriana da educação como instrumento de libertação.

Como visto até aqui, a partir de 1993 pode ser observada a organização das comunidades e, em especial, das educadoras populares das creches comunitárias demandando ações do governo para com a infância das periferias urbanas de Porto Alegre. Já neste período a demanda das comunidades por educação infantil encontra parcerias com outros atores políticos, em especial com o Conselho Tutelar. Em 1991 foi criado em Porto Alegre o Conselho Tutelar tendo como característica própria em relação aos conselhos tutelares de outras cidades a composição por três segmentos: dos 21 membros 7 são representantes do trabalho direto com a criança e o adolescente, como as entidades envolvidas com o tema e as escolas; 7 são do trabalho indireto como é o caso das comunitárias e associações; e 7 são da Prefeitura e seus órgãos de atenção. A criação do Conselho Tutelar em 1991 contou com a organização das comunidades e com a articulação do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) que é órgão deliberador de políticas. Leci, que era conselheira do CMDCA representando a comunidade e as entidades do Cruzeiro, participou da elaboração do Projeto de Lei apresentado à Câmara Municipal. Era o governo de Olívio Dutra, e em um primeiro momento não existiram na Câmara consensos sobre a proposta de composição, autonomia e trabalho do Conselho Tutelar. Assim as

comunidades e demais atores envolvidos com a elaboração inicial da proposta retiraram-na da votação e buscaram trabalhar com cada vereador para alcance do apoio necessário à aprovação sem perdas e manutenção da participação dos três segmentos nas 21 cadeiras de conselheiros. Então em um segundo momento o Projeto de Lei foi apresentado à Câmara onde teve aprovação com unanimidade. Leci participou da comissão provisória do Conselho Tutelar que organizou a eleição para conselheiros em 1992. A Lei do Conselho Tutelar articulou e legitimou o trabalho de outros atores como o Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Fórum de Entidades e o Funcriança. O trabalho do Conselho Tutelar em Porto Alegre é de zelar e mesmo propor políticas públicas para a área. Ele deve estar presente em todas as regiões do município, constatando quando há um vazio de programas no atendimento à infância e adolescência e repassando as necessidades ao CMDCA que notificará a Prefeitura, o Estado ou a União para implantar as medidas necessárias. Assim o Conselho Tutelar trabalha em parceria com o CMDCA, levantando e encaminhando as demandas. O CMDCA, por sua vez, é quem delibera do governo municipal, estadual ou federal os programas das políticas públicas na área. A este respeito Leci explica que:

O Conselho Tutelar fica nas regiões, onde ele constata que há um vazio de programas, que não tem nada pra atender a criança, daí ele repassa, que hoje é o papel dele mas as pessoas as vezes perdem esta referência porque questões de não conhecer sua história, mas o papel dele é encaminhar ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente para implantar estes programas ou fazer alguma coisa para garantir este direito da criança e do adolescente. Então caminha tudo no mesmo sentido. Tem muita divergência, por questão de entendimento, mas está sempre caminhando no sentido do Conselho deliberar a política e o governo municipal, estadual ou federal cumprir.

Este contexto de criação de órgãos públicos de participação social (ou espaços públicos seguindo a proposta de DAGNINO, 2002) permitiu que as personagens apresentadas nesta tese experienciassem a elaboração de projetos e alternativas aos problemas sociais do seu meio. Um bom exemplo disto é a inserção das personagens em órgãos como o Conselho Tutelar. Quando da primeira eleição ao Conselho Tutelar em 1991 a comunidade do Morro da Glória pediu que Nice se candidatasse, mas ela pensava que por ter filhos pequenos não era o momento. Três anos depois a comunidade lhe faz a proposta novamente e Nice aceita concorrer e é eleita conselheira tutelar. Nice conta que teve a maior dificuldade com seu marido que ficou chateado com o seu envolvimento nesta profundidade com questões políticas. Mas ela diz que naquele momento a

comunidade já lhe tinha como uma liderança e que o papel de “rainha do lar” não lhe preenchia diante das situações da população local. Sua preocupação era alterar a realidade, mas ao mesmo tempo mostrar ao marido que ainda o amava – dois desafios que pareceram difíceis para Nice. Para manter sua relação com o marido Nice pediu que ele a acompanhasse nas reuniões e em muitas das atividades cotidianas como conselheira tutelar. Desta forma, se apropriando do trabalho de Nice no Conselho Tutelar, seu marido foi aos poucos se tornando um amigo com o qual ela discutia em casa as questões do atendimento à infância e adolescência.

Assim como Leci experienciou a participação no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente na década de 1990, a experiência do Conselho Tutelar foi fundamental ao amadurecimento político de Nice. Ao Conselho Tutelar também eram levadas denúncias das comunidades sobre o atendimento à infância. Algumas eram denúncias de maus tratos ou de falta de cuidados nas creches comunitárias. Nice conta que em 1996 foi visitar uma creche denunciada por maus tratos. Chegando lá encontrou uma menina como atendente de 30 crianças em uma sala de 12 metros quadrados, com mesinhas e colchonetes e todas as crianças deitadas ali. Ao conversar com a atendente Nice escutou: “Nice, eu estava com 32 crianças e o ‘fulaninho’ não parava, daí eu peguei uma fita adesiva e coleí na boca dele, eu botei porque ele não parava e eu não estava conseguindo mais. Eu fiz isto de brincadeira e disse ‘fecha esta sua boca’”. Ao sair da sala Nice conversou com o dirigente daquela creche comunitária e depois voltou ao Conselho Tutelar. No Conselho conversou com seus colegas Saraí e João Manuel, contou do fato e da situação da creche, conversou também com a assessora técnica do Conselho e concluiu: “eu não acho que tenha que punir esta educadora. Se alguém tem que ser punido é o governo e o dirigente desta entidade, e acho que nem o dirigente da entidade pois ele está cumprindo um papel que não é seu, que é do Estado, que é atribuição do Estado fazer”. A opção de Nice refletia uma decisão de todo o Conselho Tutelar e compartilhado com o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente. Neste período já era consenso entre os diversos atores sociais envolvidos com o tema da infância que cabia ao governo municipal desenvolver uma política pública de atendimento à demanda social mediante a expansão das escolas públicas de educação infantil, tal como a Constituição de 1988 definira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente recolocara e como em 1996 a Nova Lei de Diretrizes e Bases reafirmou.

Mas as ações do governo municipal em Porto Alegre para com a infância foram lentas durante a década de 1990 mesmo diante da pressão da sociedade civil. Com a extinção da LBA

em 1993 e as paralisações das educadoras das periferias no mesmo ano a Prefeitura lentamente desenvolveu alguns convênios para manter o atendimento dado pelas creches comunitárias à infância. Os convênios visavam unicamente pequenas melhorias na estrutura física das creches e alimentação das crianças. E para se conveniarem as entidades responsáveis pelas creches deveriam apresentar um conjunto de documentos à Prefeitura como os pagamentos de salários dos funcionários, impostos recolhidos e regularização das instalações da creche. Diante da realidade das creches comunitárias de falta de recursos para salários, impostos e instalações o convênio com a Prefeitura era um objetivo difícil de alcançar. Pela intervenção e negociações institucionais do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar a Secretaria Municipal de Educação priorizou propostas para a adequação das creches comunitárias mediante financiamentos específicos como para reforma de refeitórios, de banheiros, de salas. Mas estes financiamentos somavam valores pequenos e de pouco impacto sobre a demanda total das periferias do município. Assim, de 1993 a 1996 houve uma melhoria nas creches comunitárias mas que não representou grande impacto sobre o tamanho da demanda sobre o serviço à infância. Somente 33 creches foram atendidas com os convênios iniciais da Prefeitura, isto em um universo de quase 200 creches comunitárias. Contraditoriamente a uma política de expansão, neste período a Prefeitura tinha menos de dez creches públicas. E em 1995 ocorreu em Porto Alegre um congresso municipal para discutir o tema da infância no qual foi elaborado, com a participação dos diversos atores políticos e sociais da área, o “Pacto pela infância de Porto Alegre” que, apesar do comprometimento assumido pelo município, não foi executado nos anos seguintes<sup>41</sup>.

Paralela à questão da estrutura e regularização estava a necessidade da formação do atendente das creches comunitárias, tema discutido nas comunidades desde início da década de 1990. Irmã Justina conta que no Morro da Glória os educadores manifestavam vontade pedagógica, discutiam a necessidade de desenvolver nas creches um trabalho para além do cuidado, um trabalho que significasse uma proposta de educação da infância:

Eles tinham vontade pedagógica, mas na hora de fazer um planejamento levavam oito ou nove meses. Quem era prejudicado era a criança. Se tinha muito a noção do “cuidador”, e nós sonhávamos com um pedagógico diferente. Então nós começamos um processo interessante de formação, isto com os convênios com a Prefeitura, foi por 1995. Isto foi

---

<sup>41</sup> A referência ao encontro e ao não cumprimento das suas metas foi colocado pelas educadoras populares e pelo CME em entrevistas realizadas pela pesquisa desta tese.

uma trajetória pois nós montamos um curso internamente, fazíamos aquelas preparações (Irmã Justina).

Os convênios estabelecidos com a Prefeitura da Frente Popular a partir de 1995 trouxeram a proposta de assessorias de pedagogos da Secretaria Municipal de Educação para melhorar o atendimento dado às crianças pelos educadores das creches comunitárias. Eram organizados encontros mensais nas creches conveniadas onde duas assessoras da Secretaria vinham falar do atendimento à infância e dar cursos de capacitação às educadoras. Mas o desafio da implantação de propostas pedagógicas no atendimento à infância na periferia era superar a idéia de “cuidado”. Neste período as creches ainda eram tidas como um local de deixar a criança para os pais trabalharem, existindo pouca ou nenhuma preocupação da família com uma proposta de educação. O limite do entendimento das famílias sobre as creches revelava o contexto das relações de trabalho e expropriação onde, apesar das experiências participativas vivenciadas por personagens das camadas populares, o foco maior de parte significativa do operariado era a manutenção mínima da família alcançada mediante um regime longo de trabalho. As concepções destas famílias sobre o atendimento à infância inseriam-se, então, em um contexto maior de dominação econômica e ideológica – característica do capitalismo brasileiro, como coloca FERNANDES (1968).

No entanto é possível verificar neste período a emergência da discussão de um atendimento à infância das periferias contendo propostas pedagógicas. Existia para tanto, como dito acima, uma vontade pedagógica das educadoras, daquelas mães diretamente envolvidas com o atendimento à infância nas creches comunitárias. Mas entre a vontade inicial e a efetivação de políticas públicas um longo caminho precisava ser percorrido. A este respeito Irmã Justina conta que o trabalho da Pastoral trazia esta discussão de forma incipiente e que as ações eram pontuais desde o início da década de 1990. A possibilidade de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para as entidades que administravam creches comunitárias e que ingressaram nos convênios trouxe a oportunidade da formação do educador. Neste período Irma Justina trabalhou na elaboração de cursos internos às creches comunitárias. O trabalho era procurar as educadoras interessadas em fazer cursos para a melhoria do atendimento à infância, construir um banco de dados com os nomes e dados sobre as educadoras, organizar os horários noturnos e dar os cursos no CENEAN, entidade naquele período dirigida<sup>42</sup> por Irmã Justina. As

---

<sup>42</sup> Irmã Justina foi eleita naquele período presidente da Associação de Pais do CENEAM e naquele local existia uma

educadoras trabalhavam dez horas por dia nas creches e depois do expediente dirigiam-se ao local do curso noturno. Naquele espaço eram discutidas as questões da infância, lidos e discutidos textos de Paulo Freire e Carlos Brandão, contando as vezes com o auxílio de pedagogas assessoras da Prefeitura. As educadoras diziam terem dificuldades na leitura e compreensão dos textos, mas eram incentivadas na leitura porque dela precisariam no momento das discussões na formação. A este respeito Irmã Justina conta que:

E com isto [com as discussões] começou a enriquecer, e o próprio grupo de educadores já se sentia na obrigação de ir buscar mais. Então eles tinham 10 horas de trabalho e ainda vinham para a formação, as vezes tendo a assessoria da Prefeitura. Mas a gente organizava isto da formação. E como não tinha pessoas preparadas para trabalhar na educação infantil, as creches particulares [que detinham melhores recursos para salários] procuravam aqueles profissionais [pessoas que recebiam o curso de formação] para trabalhar, e estes iam.

Cabe destacar aqui que a situação da falta de formação para o atendimento à infância é um problema geral no período. Na medida em que a Prefeitura não oferece um serviço de educação infantil significativo, também as instituições de educação infantil particulares não oferecem um serviço de qualidade por motivos como a falta de profissionais formados para isto. E neste contexto a educação infantil existente nas creches comunitárias das periferias enfrenta problemas ainda maiores.

Os cursos de formação inicial eram ofertados gratuitamente e contavam com a demanda de um grupo grande de educadoras leigas que estavam em atividade nas creches comunitárias. Irmã Justina conta que havia na época uma falta de formação geral, o que justifica as creches particulares do município ofertarem emprego e melhor salário às educadoras das creches comunitárias que concluíam aquele curso de formação gratuito. Até 1998 os cursos ofertados às educadoras populares foram a única proposta de formação, desenvolvida quase que autonomamente por algumas comunidades em parceria com as assessorias pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido de formação pela Secretaria a principal crítica das educadoras populares era sobre o tratamento que as assessoras davam às alunas. O termo utilizado pelas assessoras para fazer referência às educadoras era de “tias”, o que, na concepção das educadoras, ignorava a demanda por formação para a educação infantil e não somente para o cuidado das crianças. Nice conta que “quando as

---

creche comunitária.

técnicas vinham dar aula pras educadoras as tratavam como burras, tanto é que as chamavam de ‘tias’”. A denominação de “tias” apareceu em momentos posteriores sempre implicando uma compreensão limitada da demanda e da proposta de formação como elaborada pelos educadores populares. Assim, o movimento de educadores populares travou lutas também para a alteração do discurso sobre suas identidades profissionais, entendendo que a incorporação do termo “educador popular” carregava um valor maior e necessário do trabalho social que desempenhavam com suas crianças. Neste aspecto a luta das educadoras populares também passou a ser uma luta pelo reconhecimento da identidade de educador popular.

A percepção deste aspecto da identidade e seu processo de elaboração como parte de uma luta é fundamental à tese pois permite identificar uma característica fundamental de um movimento social tal como definido por TOURAINE e descrito no primeiro capítulo. As disputas que se seguiram a este período estiveram sempre envolvendo a questão do grupo ser reconhecido como “educadores popular”, e este reconhecimento foi envolvendo outros significados agregados durante os embates que visavam objetivamente o direito à educação. Mais adiante outros aspectos são mostrados e que permitem identificar a emergência do movimento social de educadores populares em Porto Alegre.

Neste sentido o impacto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 sobre o tema da formação dos educadores da creches comunitárias foi positivo. A LDB estabeleceu a obrigatoriedade de formação superior em Pedagogia para os professores da educação infantil, colocando a questão da educação acima da noção de cuidado. Este aspecto amparou a luta do movimento de educadores populares por deslocar o atendimento à infância da noção de “cuidado” para a de “educação”.

Nos dois primeiros anos após a Nova LDB algumas entidades que administravam creches nas comunidades de periferia fizeram esforços para contratar educadoras formadas em Pedagogia ou Serviço Social para coordenar o atendimento à infância naquelas instituições, mas os resultados não foram significativos. Na narrativa dos dirigentes aquelas pessoas não se adaptavam às condições de trabalho e ao público que usava o serviço. Existiu assim uma rotatividade de educadoras com nível superior contratadas, todas passavam um curto tempo nestas creches e saíam para outros locais de trabalho. Como conselheira tutelar naquela época Nice conta que existiam dificuldades para aqueles formados em nível superior compreenderem a dinâmica da periferia:

As pessoas [os recém-formados graduados] vêm prontas pra nós e elas não conseguem entender o nosso funcionamento. Elas não conseguem entender que aquela mãe que passa pela manhã para deixar o filho não deu banho não por ser relaxada, ela não deu banho porque não tinha água quente em casa. E se ela chegar atrasada no emprego da patroa, ela vai perder o dia seja na faxina, seja como empregada doméstica, seja no comércio como prestadora de serviço. Então ela vai passar um pano úmido na criança, vai passar na creche 7 horas para deixá-la e vai se mandar. Então quando ela voltar à noite é que dará banho na criança se tiver água e luz, porque naquele tempo não tínhamos nem água nem luz em todos os lugares. Saneamento nem pensar. Então estas coisas passam a fazer parte do nosso conjunto quando começamos a discutir direitos das crianças e adolescentes, não discutimos só ter um lugar para deixá-las.

Outro problema apontado era o ideal criado durante a graduação destas pessoas de “gostar de cuidar de crianças”, algo que não se mantinha quando estavam diante de condições limitadas de trabalho e superlotação de turmas em pequenos espaços físicos. Nice comenta que entendeu a dificuldade dos educadores formados em lidar com a realidade das creches comunitárias quando leu “Em busca do caminho para uma educação infantil” de Leila Siriba, “Infâncias perdidas” de Sônia Altué e outras obras de Júlia Rosembergue. A partir da leitura destes textos, das discussões no Conselho Tutelar e com as educadoras populares do seu bairro Nice percebeu que a proposta de uma formação superior para trabalhar com as periferias precisaria considerar as características daquela realidade. E de fato esta constatação de Nice, construída junto com suas experiências de vida, teve impacto sobre a organização seguinte das educadoras populares na busca de formação para o atendimento à infância justamente como resultado das discussões que estabeleciam.

No ano de 1997 trabalhava em uma creche comunitária do Morro da Glória uma educadora chamada Tamar. Como as demais colegas, Tamar tinha poucos anos de estudo e começou a trabalhar em creches porque fora uma das poucas opções de trabalho que teve. Ela conta que apesar do baixo salário esta era a oportunidade que conseguiu quando tinha 21 anos e com a baixa instrução que possuía. Junto com Tamar trabalhava Maria Edi, uma personagem que vinha de uma família com histórico político na organização popular dos anos 1980 por infraestrutura no Morro da Glória. Mais instruída, Maria Edi encontrou em um jornal local uma matéria sobre a obrigatoriedade da formação superior para atuar na educação infantil. A matéria sensacionalista publicada em 1997 foi levada por Maria Edi para a creche onde trabalhava com Tamar e lá as educadoras tiveram, pela primeira vez, conhecimento da exigência da LDB de 1996. Tamar conta que em um primeiro momento ela e as demais colegas de trabalho ficaram assustadas com a reportagem pensando que, sem formação, logo seriam demitidas. Mas em um

momento posterior começaram a discutir a necessidade de buscar informação sobre o assunto. Naquela data as direções das creches não comentavam a questão e não tinham informações para passar às educadoras populares. A iniciativa destas mulheres foi então buscar informações junto ao poder público e demais entidades e órgãos ligados à oferta da educação infantil no município. Nos diversos espaços que procuraram informações elas se apresentaram como educadoras populares de creches comunitárias que desejavam obter formação para continuarem atuando na área. Assim elas iniciaram uma busca por formação já em 1997 mas naquele momento não visualizam possibilidades de alcançar o que desejavam. Inicialmente as educadoras se reuniam nas esquinas, na vinda do trabalho para casa, como conta Maria Edi:

Para isto [para a busca de formação] formou-se a Comissão de Educação da Glória. E fomos a várias instâncias tentar montar uma corrente pra que todos buscássemos a mesma coisa. E conversamos, e pensamos em montar um currículo específico para as educadoras de creches comunitárias onde contemplasse bastante a educação infantil. Eu sempre pedi pra que priorizassem bem a criança pois é onde tem que investir. E vi que algumas pessoas pensavam da mesma forma e foi crescendo aquelas reuniões, e as vezes era nas esquinas como aqui da Vila 1º de Mario, ali no Segebi, no colégio Emílio, e montávamos esta proposta de currículo.

As educadoras populares saíam ao final do dia das creches onde trabalhavam e caminhavam discutindo o assunto, paravam nas esquinas discutindo antes de uma delas seguir rua diferente das demais para chegar em casa – por isto as discussões iniciais se deram nas esquinas do Morro da Glória. A este respeito Tamar diz que:

Eu trabalhava lá na creche, então subia eu, a Maria Edi que trabalhava comigo, e mais dois educadores e nós parávamos na esquina e ficávamos discutindo, daí descíamos um pouco e encontrávamos as outras educadoras que trabalhavam em outra entidade, e ficávamos discutindo ali pois não tínhamos um espaço.

Já no início de 1998 Irmã Justina, na presidência da Associação de Pais do CENEAM que possuía prédio próprio, chamou as educadoras populares para fazerem suas reuniões sobre formação no espaço daquela entidade. Das discussões naquele espaço as educadoras chegaram até a proposta de uma paralisação para pedir por formação. Queriam sensibilizar outros atores das suas demandas por formação, queriam formação, mas não sabiam como transformar a demanda em um projeto político capaz de mobilizar outros atores e tornar realidade. Tamar conta que nos diversos espaços que as educadoras passaram a frequentar a partir de 1997 elas falavam da busca por formação, mas não conseguiam formalizar aquela demanda em um texto com corpo de

projeto para ser apresentado ao poder público – sabiam somente que cabia ao governo responder de alguma forma as suas demandas. Naquele espaço da entidade cedido por Irmã Justina elas organizaram a paralisação das educadoras das creches do Morro da Glória com objetivo de chamar a atenção do poder público e de todos os atores envolvidos com a educação infantil. Naquele momento as educadoras pensaram que tinham que chamar a atenção de alguém que viesse responder ou mostrar a alternativa para a formação. Pensaram na Secretaria Municipal de Educação mas não sabiam se cabia ao órgão ofertar a formação.

Este momento de encontro entre as educadoras populares é significativo na medida em que nas reuniões no espaço do CENEAM passam a interagir personagens com históricos logos na área de educação infantil e em outros espaços, bem como educadoras recém chegadas à área. Enquanto personagens como Nice, Leci e Irmã Justina traziam uma experiência significativa em termos de participação e elaboração de projetos originados das demandas das creches comunitárias, personagens como Tamar e Maria Edi ingressavam na discussão como uma nova geração de educadoras populares. Enquanto as primeiras eram impulsionadas pelas necessidades históricas da educação e atendimento à infância, as outras foram mobilizadas pela pressão da Nova LDB 96.

Contudo, o encontro entre todas levou, aos poucos, a uma construção conjunta da percepção das necessidades e da elaboração de um projeto comum para a infância englobando também a formação das educadoras populares. Neste sentido, as experiências compartilhadas concorreram para a elaboração de uma percepção comum sobre o tema da infância nas periferias, algo semelhante ao processo descrito por DURHAM (1986) ao estudar as periferias. Fato marcante da elaboração das educadoras populares sobre a educação infantil como um direito e responsabilidade do Estado foi a paralisação de 1998. Para organizar a paralisação as educadoras começaram apresentando às colegas de trabalho a LDB como uma Lei que vinha exigir formação no atendimento à infância mas que ao mesmo tempo mostrava qual caminho deveriam seguir para buscar esta formação. Nas reuniões entre as educadoras passavam para Tamar a leitura da Lei e então discutiam os entendimentos que tinham a respeito, tentavam entender a Lei e ver como chegar à formação. As educadoras buscavam distribuir o texto da Lei nas creches comunitárias na Grande Glória e em outras regiões, mas nem todas as entidades desenvolveram a discussão ou tornaram público o conhecimento da LDB para suas educadoras. A paralisação então iniciou no Bairro Glória e logo se espalhou pelos Bairros Cristal e Cruzeiro – neste último a

partir da entidade presidida por Leci. A proposta inicial de Tamar, Nice, Maria Edi e Irmã Justina, junto com as demais educadoras que participaram das reuniões, foi levar o movimento de paralisação para a cidade inteira. Mas no final a paralisação ocorreu na Glória, Cristal e Cruzeiro, bairros que compõem a Região Micro 5.

Cabe observar que assim como ocorreu na paralisação de 1993, em 1998 a paralisação envolve o Bairro Glória (sobretudo o Morro da Glória) e o Bairro Cruzeiro. Esta paralisação foi reconhecida e tratada pelos demais atores políticos envolvidos com o tema da educação infantil pública como um “movimento” justamente porque há uma organização clara, uma articulação e um grupo grande de educadores populares envolvidos na ação. Em termos de análise este é o momento no qual o movimento de educadores populares emerge como ator político, congregando histórias e experiências de vida em uma identidade (a de educador popular), provocando impactos sobre outros atores políticos (a Prefeitura em especial) e estabelecendo um marco referencial a todos os envolvidos – este último aspecto pode ser observado na construção textual que segue nas próximas páginas onde as narrativas das personagens voltam à paralisação de 1998 tomando-a como referência para explicar desdobramentos posteriores das ações do grupo de educadores populares.

Quando ocorreu a paralisação em 1998 a resposta mais imediata veio da própria Secretaria Municipal de Educação. A esta altura a Secretaria já conhecia as educadoras do Morro da Glória em função das diversas manifestações que fizeram nas reuniões do Orçamento Participativo daquele ano. Tamar conta que as educadoras elaboravam cartas e as liam nas plenárias do OP com a intenção de obter resposta a sua demanda por formação. Como nas plenárias sempre havia alguém da Secretaria Municipal de Educação, quando da paralisação as educadoras já eram conhecidas. Assim, na Secretaria elas passaram a ser conhecidas como “as educadoras da Micro 5 que querem estudar” e a paralisação tornou pública a demanda por formação.

De fato, a assessoria da Secretaria Municipal de Educação trouxe às creches conveniadas a partir de 1993 uma proposta de formação. Mas a Nova LDB de 1996 exigia mais. Ao mesmo tempo as educadoras populares diziam que a formação de um dia por mês não lhes bastava, queriam uma formação diária. E nesta busca de formação diária a LDB passou a ser vista em 1998 como a impulsionadora para a conquista desta demanda. As educadoras interpretaram que ao mesmo tempo em que a Lei exigiu formação, ela também deu os caminhos por onde buscar tal formação. Com isto, a preocupação inicial da exigência de formação em 1997 (quando Maria Edi

encontra a matéria sensacionalista sobre educação infantil no jornal) transformou-se, em 1998, em motivador e instrumento para o alcance dos objetivos das educadoras populares.

Nestes termos, a resignificação do papel da Nova LDB se configura como processo interno ao movimento social de educadoras populares que emerge na paralisação de 1998. Seguindo a análise de TOURAINE e de MELUCCI, as características das ações e discursos das educadoras populares em 1998 mostram sua emergência como um movimento social em plena disputa pela elaboração de significados acerca do ser educador, da educação infantil e das políticas na área.

Quando do início das reuniões das educadoras na entidade de Irmã Justina em 1998 a obra de Paulo Freire tornou-se conhecida por todas as participantes. Os textos foram apresentados por Maria Edi e pela assessoria pedagógica da SMED – esta última logo passou a frequentar as reuniões das educadoras nesta etapa da organização. Para a discussão dos textos as educadoras contavam também com Irmã Justina que conheceu a obra de Paulo Freire durante sua graduação em Sociologia na PUCRS no final de 1980 e início de 1990. Irmã Justina também apresentou às educadoras o livro “O menino que lia o mundo” de Carlos Brandão e as educadoras encontram nele a referência do que queriam como formação.

Neste processo uma personagem importante foi Maria Edi. Até 1998 Maria Edi se manteve fora das mobilizações políticas, apesar de pertencer a uma família engajada no movimento social do Morro da Glória dos anos 1980 e participante das Plenárias do OP. Em 1998 a comunidade da Vila 1º de Maio, no Morro da Glória, onde Maria Edi residia, buscou criar uma creche comunitária para atender à demanda local. A responsabilidade foi entregue a Maria Edi que até o ano anterior havia trabalhado em uma creche onde conhecera Tamar. As mães da comunidade procuraram Maria Edi em sua casa e lhe entregaram o esboço de um projeto de creche, dizendo que como ela era da comunidade e tinha experiência, seria ela a pessoa mais confiável para por a creche em funcionamento. No mesmo ano a creche foi aberta dentro do CENEAM e Maria Edi passou pela experiência de ser dirigente, coordenadora e atendente nesta creche. O CENEAM foi naquele ano um espaço que reuniu as educadoras em torno da discussão de formação e aproximou mais Maria Edi, Tamar, Nice e Irmã Justina.

Maria Edi conta que para o funcionamento da creche no CENEAM ela foi buscar pessoas que gostavam de trabalhar com crianças e que quisessem desenvolver um projeto de educação. Logo depois estas educadoras passaram a discutir a necessidade de formação, de melhorar o

trabalho com as crianças e de, inclusive, ganhar melhores salários. Esta demanda veio ao encontro do objetivo das demais educadoras e um aspecto central nas discussões destas era a necessidade de uma formação específica para educadoras populares, dando atenção às necessidades específicas da realidade das periferias e visando a melhoria do atendimento as suas crianças. As reuniões sobre formação começaram a ter um público cada vez maior de educadoras, e os trabalhos passaram a ser encaminhados por uma Comissão escolhida entre as educadoras. Ainda no ano de 1998 as educadoras criaram a Comissão de Formação que deveria organizar a demanda de formação em uma proposta para apresentar ao poder público. Compuseram a Comissão Maria Edi, Tamar, Nice, Almir, Letícia e outras educadoras do Morro da Glória. A partir de então Maria Edi buscou contatos com a UFRGS para falar da formação, e a Comissão dividiu as funções de buscar informações, participar de eventos sobre formação e estabelecer diálogos com outros atores. Sobre a organização das ações da Comissão de Formação Maria Edi conta que:

Lá na Comissão de Formação nós tínhamos aquela dificuldade de que era tudo muito novo, um dia você tem uma companheira certa que vai, que faz parte da comissão, que irá pra um convênio, pra se mostrar, pra dizer que está buscando alguma coisa. Aí no outro dia você não tem e vai sozinha. Mas nos lugares não dá pra ir sozinha, tem que ir de seis, de dez pra ouvir a falar. Daí um dá apoio pro outro “o que ela está falando é isto”. Aí bem no final, esta comissão de formação, estavam duas meninas da creche que eu chamava de Ana’s, e a Letícia e a Guedes, então eram aquelas quatro pessoas que iam a tudo dentro de Porto Alegre, a tudo que era compromisso pra nos identificar como comissão que buscava formação.

Aos poucos as discussões sobre formação envolveram também as questões de condições de trabalho e salários. Os convênios com a Prefeitura naquele período eram insuficientes para o bom funcionamento das creches comunitárias, e os pagamentos de mensalidades eram simbólicos, ocasionais e atrasados pelos pais das crianças porque se tratava de uma comunidade carente. O governo era da Frente Popular e o prefeito era Raul Point. Neste período as educadoras também abriram uma creche no porão da Associação de Moradores do Morro da Glória (ASAFOM) e buscaram os convênios da Prefeitura para manter o atendimento às crianças. Tamar era uma das educadoras que organizou esta creche e nela trabalhou. Ela conta que os salários das educadoras variavam entre R\$ 50,00 e R\$ 150,00 em função da entidade ter ou não mais recursos. A realidade das educadoras populares era de baixos salários, baixa instrução e condições insatisfatórias de trabalho. Este quadro refletia no atendimento dado à infância daquela

comunidade e representava uma situação geral das comunidades carentes de Porto Alegre. Cabe aqui refletir sobre a influência desta realidade comum sobre o imaginário coletivo, ou sobre o que DURHAM (1986) chamou de “características culturais próprias” das periferias urbanas brasileiras. Cabe reiterar a noção desta tese de que as condições de trabalho, formação e remuneração das educadoras populares refletiram uma experiência maior e comum às populações de periferia. Também neste sentido, o movimento de educadoras populares é aqui compreendido como um ator social que fez emergir a fala de um grupo dominado, tal como TOURAINE mostrou ser uma característica dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo em que esta “fala” denuncia uma situação social, ela disputa o reconhecimento da sociedade e do Estado.

Irmã Justina conta que existiam grandes dificuldades para quem estava na direção das entidades responsáveis pelas creches entre 1998 e 1999, e ela presidia a entidade do CENEAM. As fontes de arrecadação limitadas comprometiam o pagamento de salários melhores e sem atrasos. No ano de 1999 Irmã Justina articulou com outros dirigentes de entidades e educadoras populares a reivindicação de que a Prefeitura apresentasse em público uma prestação de contas dos convênios com as entidades mantenedoras de creches comunitárias. A discussão mobilizou a região Micro 5 e parte significativa das comunidades da cidade. As reuniões contaram com dinâmicas de trabalho onde os participantes escreviam em pedaço de papelão as condições das creches, os custos de manutenção, as arrecadações e os valores necessários para a real manutenção de um serviço de qualidade à infância. Ao final das discussões a questão era: “quem paga a conta?”. A questão levantava outras duas: uma sobre quem pagava o restante das despesas, pois os convênios eram limitados; outra dizia respeito à exploração do trabalho das educadoras que não tinham décimo terceiro e outros direitos trabalhistas. Na verdade o que esta mobilização queria não era uma prestação de contas, mas sim tornar de conhecimento político e público as condições insustentáveis das creches comunitárias. Como diz Irmã Justina: “a intenção não era a prestação de contas na verdade, era mostrar que não chegava aquele recurso”.

Naquele momento a demanda dos educadores por formação passou a ser também uma demanda de investimento na educação das crianças das comunidades carentes. Por isto o centro para o qual a demanda passou a ser encaminhada foi a Prefeitura. A resposta inicial do governo municipal veio pela Secretaria Municipal de Educação, na figura de José Clóvis que era secretário de educação e que disse às educadoras: “eu sei exatamente o que vocês querem e a Secretaria Municipal de Educação também quer. Então nós vamos sentar e tentar construir isto

ai”. No ano de 1999 Maria Edi conheceu Side que era diretor da Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, uma das duas únicas escolas de ensino médio municipal em Porto Alegre. Maria Edi conheceu Side nas reuniões que participou no município expondo a demanda das educadoras populares por formação e este se mostrou comprometido com a questão a ponto de oferecer o espaço da Escola para a realização do projeto de formação. Quanto à proposta de Side sobre o espaço da Escola, Maria Edi conta que pensou que ele logo seria substituído já que parte dos professores de lá diziam que não queriam público de “creche de vila”. No início das discussões para utilização do espaço daquela Escola surgiram discursos de alguns professores municipais sobre a contaminação e sujeira que o público das vilas traria para aquele espaço. Assim a conquista de um espaço para a realização de um projeto de formação se deu após um primeiro embate contra o preconceito de parte do quadro de professores da Escola. O passo seguinte foi montar um projeto de formação com um currículo que atendesse à realidade das educadoras populares.

A definição do tipo de formação foi um curso de ensino fundamental e médio, com um currículo próprio que articulasse conteúdos obrigatórios da modalidade normal com o atendimento às crianças. O curso deveria ser oferecido no horário noturno, custeado pela Secretaria Municipal de Educação, realizado na Escola Emílio Meyer e lecionado pelo quadro de professores do Município. A garantia destas condições foi dada pelo Secretário Municipal de Educação José Clóvis, o mesmo que cedeu técnicos da Secretaria para auxiliar na elaboração conjunta com as educadoras populares de um currículo para o curso. No entanto, a efetivação do curso dependia ainda da aprovação pelo prefeito municipal pois representava mais gastos para o Município.

Maria Edi conta que a notícia de terem conseguido, ao menos em parte, a formação correu rápido pelas outras comunidades e em três dias a organização de educadores populares do Morro da Glória que era de 50 pessoas passou a ser de 200. Mas a principal motivação era por salários, e este era o entendimento dos educadores<sup>43</sup> que aderiram ao movimento naqueles três dias. Ocorreu então que o novo grupo de educadores populares, agora vindo de outros bairros, propôs manifestações diante da Prefeitura para pedir melhoria de salários. Era início de 2000 e o prefeito da Frente Popular era Tarso Genro. Maria Edi diz que inicialmente procurou desmotivar a

---

<sup>43</sup> Aqui é possível falar de educadores no masculino representando homens e mulheres. Contudo o que pude observar nas reuniões da AEPPA foi que entre cada 20 membros havia um homem e 19 mulheres.

manifestação por salários uma vez que a bandeira de luta do movimento era por formação. No entanto, as educadoras populares mais antigas no movimento entenderam que os novos membros deveriam se mobilizar para aprenderem mais sobre política e negociação. Assim foram todos panelar em frente a Prefeitura no início de 2000. Naquela ocasião Tarso Genro recebeu as educadoras e disse que não era assim que deveriam proceder, que para conversarem precisariam respeitar a agenda do prefeito. Sua fala, segundo Maria Edí, foi: “A agenda não é assim. E vocês não podem querer aumento de salário porque vocês não são meus funcionários. Mas vocês podem providenciar estudo, ensino”. Foi nesta fala que as educadoras mais antigas no movimento buscaram comprometimento de Tarso Genro, como prefeito, para a criação do curso na Escola Emílio Meyer. Conseguiram, deste modo, o comprometimento do prefeito diante das educadoras populares que pertenciam a diversos bairros populares de Porto Alegre. A este respeito Maria Edí diz: “...pegamos ele pela fala e montamos então o curso no Emílio Meyer”. Na Escola Emílio Meyer os enfrentamentos iniciais com os professores que não queriam os educadores populares naquele espaço se encaminharam para uma aceitação geral da legitimidade da demanda das comunidades de periferia por conhecimento dado pela busca de instrução.

As manifestações e desafios do início do ano de 2000, junto com a chegada de novos educadoras populares ao movimento exigiram que o grupo repensasse a Comissão de Formação e o que era aquele movimento. Nos diversos espaços por onde as educadoras circularam falando das suas demandas por formação os atores políticos questionavam quem as representava, se tinham associação ou uma entidade maior. Para usar as palavras de TOURAINE, o contato com outros atores sociais forçava a elaboração da identidade e da melhor organização política das educadoras populares. Todas as educadoras populares naquele momento já queriam a mesma coisa, formação, mas não possuíam quem as representasse e defendesse seus interesses. Neste contexto as educadoras propõem, em grande parte auxiliadas por Irmã Justina, a criação de uma entidade que lhes representasse e tivesse como bandeira de luta a questão da formação. Neste período já estava claro para as educadoras mais antigas ao movimento a necessidade da entidade representar o conjunto dos educadores populares das diversas comunidades do Município. E nestes moldes foi criada a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) em 24 de junho de 2000, chamada de São João Cidadão.

No dia 03 de agosto, dez dias depois de criada a AEPPA, a Associação foi apresentada às entidades que compunham o Fórum de Educação durante o Primeiro Simpósio de Formação

realizado pela Comissão de Formação na entidade comunitária do CENEAM no Morro da Glória. Para este Simpósio a Comissão de Formação convidou Carlos Brandão<sup>44</sup> para fazer uma fala sobre educação popular para os educadores populares e demais participantes. As educadoras contam que gostaram muito da fala de Carlos Brandão e que reconheceram sua experiência com Paulo Freire, autor que já vinham lendo em conjunto desde a Comissão de Formação em 1998. Neste mesmo Simpósio as educadoras conheceram uma nova personagem, Sofia Cavedon, que lhes foi apresentada como professora da Rede Municipal e candidata à vereadora pelo PT. E de fato Sofia trazia um histórico grande de lutas na educação por pertencer a ATEMPA<sup>45</sup>.

O momento de encontro entre as educadoras populares e Sofia Cavedon é relevante na medida em que marca um processo interno ao movimento que é a emergência de um amadurecimento político e de elaboração de identidade de educador popular. A narrativa de Maria Edi permite identificar isto:

Teve uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação em que nós falávamos assim: “Quem somos? Porque estou trabalhando na creche comunitária do meu bairro? É porque tenho muito amor pra dar? É porque gosto das criancinhas? Não interessa porque eu estou, interessa é que eu estou. E se eu estou então eu estou naquilo ali”. E nesta fala do quem sou, com quem eu consigo me identificar, a Sofia estava passando com a Secretaria pra falar da campanha dela, ela ia se candidatar.

Dentre as fotos do Simpósio que Tamar guarda na pasta dos eventos da AEPPA podem ser reconhecidos Carlos Brandão, Sofia Cavedon, Jussara Loch (que era professora da Faculdade de Educação da PUCRS e assumiria um papel importante mais adiante com o movimento), Míriam (que era técnica da Secretaria Municipal de Educação), Saraí (que era líder comunitária da região Micro 5), Vera Ferreira (que era professora da FASC), Fortunati<sup>46</sup> (que ainda era vice-prefeito de Porto Alegre pelo PT), e ainda outras lideranças comunitárias e as educadoras populares Nice, Tamar, Maria Edi, dentre outras, e Irmã Justina.

A partir do Simpósio a AEPPA, representando os educadores populares e com a bandeira de luta pela formação, estabeleceu relações com Sofia Cavedon. As educadoras decidiram apoiar a candidatura de Sofia Cavedon para cobrarem dela o comprometimento com a educação popular

---

<sup>44</sup> Naquele período Carlos Brandão estava atuando na SMED como convidado do PT.

<sup>45</sup> Já apresentada acima, a ATEMPA é a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre, entidade com um histórico importante de embate e colaborações com os governos municipais na educação.

<sup>46</sup> Em 2001 Fortunati saiu do PT por motivos internos e em 2003 foi secretário estadual de educação no governo Rigotto do PMDB. Fortunati vinha de uma caminhada longa dentro do PT e ligado ao movimento popular de moradores e aos temas da educação.

depois de eleita. Após eleita, nos anos seguintes Sofia tornou-se uma aliada importante e seu gabinete um suporte estratégico para a AEPPA e a questão da formação dos educadores populares. O início da articulação dos educadores populares com Sofia Cavedon também marca uma mudança nas estratégias do movimento para alcance dos seus objetivos. A tática de ocupação de espaços públicos, de pannelação em público e outras manifestações radicais cedem espaço para negociações mediadas por personagens como Sofia Cavedon e sua posição dentro do governo. Esta análise pode ser identificada a partir da narrativa de Maria Edi:

Ela [Sofia Cavedon] era professora da rede, e neste momento eu conversei com as meninas assim: “vamos votar nesta profe. E depois, no olhinho dela tinha algo do bem, então vamos votar nela e depois a gente vai atrás e fica de olho”. Ai ela veio falar e falou bem, disse que era isto, que era direito, que vamos fazer [a questão da formação dos educadores populares]. – E ia Sofia, você consegue uma agenda com o Tarso? Porque a gente invadiu a prefeitura, não tinha outra forma de ser ouvido.

Também é possível observar que apesar das articulações com Sofia Cavedon, o movimento manteve uma postura de distanciamento com o Partido dos Trabalhadores, buscando relações pessoais e não político-partidárias. Esta posição do movimento pode ser identificada no trecho da narrativa de Maria Edi que segue:

E aí observei que o que a gente pedia ela [Sofia Cavedon] fazia. Vamos marcar uma agenda – “Eu trago ele aqui, eu trago fulano, seja lá quem for” [dizia Sofia]. E isto agora no final de 2005 para 2006, ficou mais forte esta busca entre a AEPPA e a Sofia, mas sempre bem claro que nós não somos de partido, nós somos inteiros, inteiro pela criança, inteiro pela educação. Se vier outra aqui que é de outro partido mas que ela vai nos auxiliar, é bem vinda. Veja, porque o Tarso nos ganhou? Simpático ele não é, até porque ele não tem tempo pra estas coisas. Mas quando nós elaboramos em 1998 o projeto “guarda-chuva” que buscava os convênios com as creches ele foi o único que disse que ia tentar, pediu pra que fizéssemos os projetos aqui, e que tinha uma verba X. O que se pensou na época? “Se divide esta verba”. Temos 130 creches em Porto Alegre, então se divide em 130 e cada um ganha. Então da Prefeitura sai tudo direcionado pra um só projeto que é o das creches, mas cada uma vai ganhar e depois vão se adequando, o espaço é tal, a quantidade de criança é tal. E aí o Tarso também ganhou nossa simpatia aí pelo que ele fez, e não por causa do partido. Ele podia ser de qualquer partido, importa que ele fez.

Depois do Simpósio, o ano de 2000 foi um período de muito trabalho para os educadores populares agora representados pela AEPPA. No estatuto da Associação a Comissão de Formação ficou contemplada como o espaço interno de discussões e elaboração de propostas. Outras quatro comissões foram criadas pelo estatuto e compuseram a AEPPA, num total de cinco coordenadorias e secretarias para melhorar o trabalho da entidade. A criação das comissões

permitiu que Tamar e Maria Edi, como duas das educadoras mais ativas no movimento, descentralizassem as atividades e pudessem focar o aspecto político das negociações por formação. Questões como a discussão pedagógica, a troca de informações com os associados da AEPPA, a organização de documentações, dentre outras atividades, passaram a ser feitas pelas demais comissões presididas e composta por outros educadores populares.

Como primeira presidenta da AEPPA foi eleita Maria Edi e seu desafio maior foi construir o curso de formação na Escola Emílio Meyer. A este respeito Maria Edi conta que diversas foram as dificuldades iniciais, inclusive para saber os caminhos que deveriam ser percorridos:

Ali no início tínhamos algumas dificuldades grandes. Eu dizia para algumas pessoas assim: “Nós sabemos o que queremos, mas não sabemos como fazer. Mas pensamos que se todos colaborarem vai ficar pronto [o projeto de formação], se não colaborarem vai ficar pronto. Vai ficar, talvez, de maneira errada. Então vocês [órgãos e personagens com os quais o movimento estabelecia relações] que têm conhecimento, que sabem onde procurar, qual a porta, qual a lei, só nos digam porque vocês não vão fazer nada”.

No que diz respeito à grade curricular do curso de ensino médio modalidade normal as discussões entre a AEPPA, a Escola Emílio Meyer e a SMED caminharam para o que foi por eles chamado de grade aberta, onde os educadores trariam questões da sua realidade no início de cada ano e as disciplinas seriam montadas para dar conta daqueles pontos. Concluída a proposta, o curso foi criado no final de 2000, no “apagar das luzes” daquele governo porque foi ano de eleição municipal e os postos mais altos no executivo, como os da Secretaria Municipal de Educação, seriam trocados. O PT, com a Frente Popular, reelegeu Tarso Genro, mas a reorganização de forças internas fez a substituição de José Clóvis por Eliezer Pacheco como secretário municipal de educação. Eliezer Pacheco, ao contrário de José Clóvis, significou uma oposição ao movimento de educadores populares e ao trabalho de órgãos como o Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente<sup>47</sup>.

Em fevereiro de 2001 a AEPPA recebeu da SMED a notificação de que o curso na Escola Emílio Meyer não iniciaria mais, isto às vésperas do início que seria em março. Naquele momento o diretor da Escola chamou a AEPPA para irem até a Secretaria Municipal de Educação negociarem com Eliezer Pacheco, e lá no Gabinete do secretário estiveram 80 educadoras que

---

<sup>47</sup> Conforme entrevistas realizadas no Conselho Municipal de Educação, no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e com educadoras populares.

seriam alunas do curso e a coordenação da Escola. A fala de Eliezer foi: “ouvi falar que tem umas tias das creches que querem fazer um curso”. Esta fala mostrava para as educadoras populares que a proposta de formação como parte de um projeto maior não era compreendido pelo secretário. Depois de longa discussão, como resultado, o curso iniciou em março. Mas até junho de 2001 as educadoras ainda tinham dúvidas sobre a manutenção do curso pela Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2001 ingressaram 90 educadores populares por ano no curso, sendo a duração de dois anos para aquelas que já possuíam ensino médio e de quatro anos para aquelas que não possuíam. Para aqueles com ensino médio completo os dois anos eram de formação extra para o atendimento à infância como educação infantil. Para os demais era dada esta formação e mais o ensino médio com um currículo próprio.

A realização do curso obedeceu inicialmente à proposta apresentada pelos educadores populares de uma grade aberta, onde os temas discutidos pelos professores que lecionaram as disciplinas eram aqueles trazidos pelos alunos a partir das realidades que viviam. Tamar conta que no início de 2001 a mídia noticiou que um aterro sanitário estava liberando gases e incendiando, e as crianças com as quais ela trabalhava na creche trouxeram o assunto pra aula. Tamar levou este tema para as aulas na Escola Emílio Meyer e sua professora trabalhou a questão articulando com os conteúdos obrigatórios do ensino médio. Assim Tamar passou a conhecer a questão da combustão do aterro e pode responder às dúvidas dos seus alunos da educação infantil. Esta proposta de grade curricular e conteúdos do curso elaborado pelos educadores através da AEPPA para a Escola Emílio Meyer fundamentou-se nas obras de Paulo Freire e sua proposta para uma educação popular libertadora. A efetivação inicial desta proposta no curso foi possível pelo apoio da direção da Escola, de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e de professores da UFRGS com os quais os educadores populares estabeleceram diálogos desde 1998 quando criaram a Comissão de Formação que antecedeu a AEPPA.

Entre os 90 alunos da primeira turma do curso da Escola Emílio Meyer em 2001 esteve Tamar e outros educadores que participaram do movimento desde seu início em 1998. Já a turma do ano seguinte contou com mais 90 alunos reunindo educadoras e educadores que ingressaram no movimento a partir de 2000, e na turma do próximo ano ingressaram outros recém-chegados no movimento. O histórico de participação no movimento fez com que a primeira turma trabalhasse para por em prática uma proposta freiriana de educação popular, o que não aconteceu no mesmo nível com a segunda e, menos ainda, com a terceira turma. No ano de 2002 a primeira

turma buscou interagir com a segunda mediante trabalhos em grupos, teatros e depoimentos que contavam o histórico de lutas por formação e a proposta daquele curso. Mas em anos seguintes, quando a primeira turma já havia se formado e deixado a Escola, as novas turmas foram se distanciando da proposta inicial e o curso aproximou-se da formação tradicional do ensino médio com conteúdos desvinculados da realidade das periferias. Naqueles anos também a AEPPA esteve menos atuante quando Maria Edí saiu da presidência e ficou em seu lugar Neiva. O trabalho da Associação em integrar os novos educadores associados não foi realizado e o projeto maior de educação popular em parte esteve comprometido e ameaçado.

Com a formação de nível médio, modalidade normal com ênfase no atendimento à infância, somente parte do problema das educadoras populares estava resolvido, pois a Nova LDB 96 estabeleceu a obrigatoriedade do nível superior para o trabalho de atendimento à infância nas creches. Contudo, o ensino médio representava uma grande conquista para as educadoras que, em grande parte, não possuíam o ensino fundamental completo.

Além da Secretaria Municipal de Educação, dois outros órgãos públicos estiveram envolvidos com a questão das creches comunitárias e dos educadores populares desde o início, um foi o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e outro foi o Conselho Municipal de Educação. Mas enquanto o primeiro desempenhou papel ativo desde o início da década de 1990 na garantia do direito da infância, o segundo só teve poderes para intervir politicamente no contexto das creches comunitárias a partir de 1998 quando foi criado o Sistema Municipal de Ensino<sup>48</sup>. A resolução Conselho Municipal de Educação CME 003/2001 que normatizou a oferta da educação infantil, e assim o trabalho das creches comunitárias, garantiu espaços para o trabalho dos educadores populares exigindo no mínimo ensino fundamental com

---

<sup>48</sup> Apesar de apresentado em capítulo anterior, parece importante trazer para a nota de rodapé informações sobre a criação do Sistema. A LDB de 1996 permitiu que os municípios criassem sistemas de ensino e que passassem a normatizar a oferta de educação infantil na rede municipal, nas creches comunitárias e nas creches particulares que não oferecessem outro nível de ensino. Fora estes espaços, os demais continuariam sendo normatizados pelos Conselhos Estaduais e Federal de Educação. Em Porto Alegre partiu do Conselho Municipal de Educação a discussão e proposta de criação do Sistema Municipal de Ensino, e logo articulações foram feitas com outros órgãos, atores e personagens políticos envolvidos com a educação local. O principal argumento do Conselho Municipal de Educação foi de que a criação do Sistema permitiria a autonomia para o Município criar uma proposta política e pedagógica local própria. Criado o Sistema em 1998 sua Lei estabeleceu o Conselho Municipal de Educação como órgão normatizador da educação local. Assim a partir de 1999 o Conselho Municipal de Educação discutiu a normatização para a oferta da educação infantil no Sistema, algo que trouxe impacto para as creches comunitárias também. Em 2001 o Conselho Municipal de Educação elabora a Resolução 003 que estabeleceu normas para a oferta da educação infantil e o funcionamento das entidades, inclusive das creches comunitárias. A Resolução foi resultado de um período intenso de discussões entre o Conselho Municipal de Educação, a Rede Municipal, as entidades e creches que atendiam à infância, e os órgãos públicos envolvidos com a questão, inclusive as Universidades.

estudos complementares em atendimento à infância. Mas, em conformidade com a Nova LDB 96, exigiu que os trabalhos dos educadores populares ficasse sob a responsabilidade de um pedagogo. Deste modo a figura do educador foi mantida como “educador assistente”<sup>49</sup> que trabalha em colaboração com o profissional de nível superior.

Para algumas personagens que começaram o movimento por garantir o atendimento à infância em 1993, e depois por formação em 1998, a possibilidade de cursar o ensino superior parecia um sonho. A concepção de mundo das educadoras em 1993 lhes permitiu somente pensar na garantia do atendimento. Em 1998, diferentemente, devido a uma caminhada de reivindicações e a um amadurecimento, seguido de condições político-legais, as educadoras conseguiram elaborar um projeto de formação em educação popular pautado na autonomia dos sujeitos. Com a experiência de construção do curso na Escola Emílio Meyer em 2000 o movimento passou a visualizar a possibilidade de cursar o nível superior. Deste modo, o que parecia um sonho em 1998 transformou-se em uma proposta de projeto em processo de construção pelos educadores populares em 2001. Seguindo a perspectiva de MELUCCI, observa-se que as necessidades por formação foram constantemente re-elaboradas na medida em que novas realidades foram experienciadas pelos educadores populares.

Para a elaboração de um projeto de ensino superior diversos atores tornaram-se relevantes na articulação do movimento social de educadores populares. Uma destas personagens foi Sofia Cavedon. Como vereadora pelo PT e presidenta da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre, Sofia Cavedon passou a ser uma parceria importante para os educadores populares em 2001 e 2002 na construção de um projeto de ensino superior. Neste período o governador do Estado do Rio Grande do Sul era Olívio Dutra pelo PT, e esteve como reitor na UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) José Clóvis, o mesmo membro do Partido que foi secretário municipal de educação de Porto Alegre em 1998 quando do início das discussões sobre formação com as educadoras populares. Em 2001 Sofia Cavedon esteve envolvida com a questão das educadoras populares e participou das discussões sobre formação. Sofia conta que veio das educadoras o interesse pela UERGS, diziam: “vamos para a UERGS, é aquele o lugar”. A partir dali o trabalho do mandato da vereadora Sofia foi articular e “abrir o caminho” - como a própria vereadora narra. Na UERGS, José Clóvis aceitou bem o que

---

<sup>49</sup> No capítulo segundo foi apresentado esta categoria criada pela Resolução CME 003/2001 no subcapítulo sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

representava um desafio da democratização do ensino superior e que, ao mesmo tempo, fazia parte de uma proposta de governo. A questão discutida na UERGS naquele momento era permitir o acesso ao ensino superior para as camadas populares, quebrando o conceito de que a universidade era um espaço para a elite. A vereadora Sofia defendeu a idéia de que a Universidade Pública deveria “formar quem de fato está construindo uma outra cultura, como aqueles que estão na periferia”. E esta proposta foi aceita pela UERGS que criou em março de 2002 um curso de Pedagogia com ênfase em educação popular e infantil com 130 vagas destinadas às educadoras populares com nível médio. Naquele mesmo ano o PT perdeu a eleição no Estado para o PMDB e a UERGS não abriu novas turmas para as educadoras populares, mantendo somente a primeira que se formou no final de 2005.

A primeira turma que ingressou no curso na Escola Emílio Meyer formou-se no final de 2004, momento em que Tamar e Nice retornam às atividades na AEPPA. Tamar substituiu Neiva na presidência da AEPPA e teve como desafio resgatar a proposta de formação original do grupo, usando para isto a articulação da Associação com os novos associados e com a Escola Emílio Meyer. Entre os educadores que concluíram o curso na Escola Emílio Meyer surgiu a discussão sobre o ensino superior. Tamar e Nice organizaram discussões entre os interessados, inclusive buscando a participação dos demais educadores em curso na Escola. O ano de 2005 foi um período de reorganização da AEPPA com a criação de cinco núcleos para dar conta da diversidade de temas que os então 560 associados traziam. Entre os núcleos foi criado o do ensino superior para reunir os membros interessados pela graduação. Neste trabalho de reorganização interna a AEPPA contou com o auxílio de uma técnica da ONG CIDADE<sup>50</sup>.

A conclusão do ensino superior da primeira turma na Escola Emílio Meyer e a experiência da UERGS motivaram uma nova busca por ensino superior. Maria Edi conta que as educadoras ligadas à AEPPA queriam mais possibilidades de ensino superior, porque eram 200 esperando alguma forma de cursar a faculdade. Assim a AEPPA procurou a vereadora Sofia para discutirem possibilidades. Sofia conta que a criação do ProUni naquele ano surgiu como uma alternativa para o ingresso das educadoras em Universidades Particulares. O primeiro passo então foi levar a demanda e o projeto de ensino superior elaborado com as educadoras para Tarso Genro que na época era Ministro da Educação. Foi Sofia quem fez o contato com Tarso Genro que se mostrou

---

<sup>50</sup> A pesquisa de campo da tese entrevistou o diretor da ONG Cidade, Sérgio Baierli, para obter informações sobre o trabalho da entidade junto aos movimentos sociais em Porto Alegre.

favorável à proposta e pediu que buscassem parcerias porque o Ministério aprovaria a proposta. A parceria procurada pelo movimento de educadoras e pela vereadora Sofia foi a PUCRS que ingressara já em 2005 no ProUni. Na PUCRS alguns professores já sabiam do movimento dos educadores populares, em especial Jussara Loch que esteve no Simpósio de Educação com Carlos Brandão e outros. Os diálogos na PUCRS se deram com a Faculdade de Educação, onde estiveram presentes a AEPPA e a vereadora Sofia. Com a coordenação da Faculdade de Educação da PUCRS o trabalho foi contar o que acontecia na periferia da cidade e com os educadores populares que não chegavam até a Universidade pelas barreiras de formação própria, até mesmo porque somente naquele momento tiveram acesso ao ensino médio. Mostraram à coordenação da Faculdade de Educação que além da maioria dos educadores populares não ter ensino médio completo, precisavam trabalhar até dez horas por dia, eram mães de família, negras em sua maioria e com baixíssimos salários, o que configurava uma barreira na busca de formação. Para os educadores populares o vestibular em uma Universidade Pública configurava uma barreira intransponível, assim como as mensalidades em uma Universidade Particular. Deste modo era grande o número de educadores trabalhando sem formação com a infância mais vulnerável e carente, sem poder contar com políticas públicas de formação.

Ao final a PUCRS comprou esta proposta de formação, Sofia Cavedon desempenhou o papel de interlocutora do movimento, Tarso Genro se comprometeu a formar o convênio pelo ProUni e a PUCRS passou a discutir com os educadores populares a criação de um curso superior de Pedagogia com ênfase em educação infantil e popular. Para isto em 2005 a PUCRS criou o Grupo de Trabalho para elaboração da proposta do curso, contando com quatro representantes da AEPPA (a presidente, a vice e duas assessoras); com o Conselho Municipal de Educação (com duas integrantes); com o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (com um integrante); com a Comissão de Educação da Câmara (com dois integrantes); e com a PUCRS (com duas professoras da Faculdade de Educação). O trabalho deste grupo foi o de construir uma proposta curricular para o curso, acompanhar sua aprovação, implementação e desenvolvimento. O histórico deste processo resultou inclusive na publicação de uma edição especial da Revista de Educação da PUCRS (ver ABRAHÃO, MORAES & LOCH, 2007).

O trabalho da vereadora Sofia Cavedon na PUCRS foi significativo como interlocutora do movimento, mas também como quem apresentou os educadores populares para a coordenação da Faculdade de Educação, mostrando que o movimento buscava um curso específico, voltado a sua

realidade e respeitando as experiências que traziam, que estas já atuavam no atendimento à infância fazia dez ou quinze anos e que deveriam ser objeto de estudo para a Universidade. Assim o pedido de Sofia foi o de que a PUCRS trouxesse os educadores populares para dentro da Universidade, trabalhasse um conhecimento integrador, com pesquisa desde o início e com instrumentos para auxiliar na formação e ultrapassar as barreiras do conhecimento sobre a tecnologia da informática. Na elaboração do curso superior a AEPPA contou com a assessoria do gabinete da vereadora Sofia, com o auxílio do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal de Educação para construção de um curso que atendesse às demandas trazidas pelos educadores populares, mas dentro de uma proposta mais ampla discutida em nível nacional sobre a educação infantil. Então estiveram envolvidos na discussão e elaboração do curso órgãos públicos municipais (os conselhos citados acima), órgãos públicos federais (MEC), a Universidade Particular (PUCRS) e a Associação dos Educadores (AEPPA).

Em junho de 2005 o MEC informou aos interessados no curso superior de que o ProUni cobriria somente 10% das vagas de cada turma, o que inviabilizaria a criação de uma turma unicamente de educadores populares com currículo próprio. Neste momento o gabinete da vereadora Sofia intervém com Tarso Genro apresentando a proposta de um curso próprio para as educadoras populares e a urgência de garanti-lo. A proposta do curso já estava concluída e havia agradado a Faculdade de Educação ao ponto da PUCRS propor colocar as demais 90% das vagas na filantropia caso o MEC concordasse. As assessorias técnicas verificaram a legislação e conseguiram vincular a proposta nas vagas da filantropia, criando um curso único totalmente gratuito para os educadores populares. Para a criação e desenvolvimento do curso firmaram um Acordo de Cooperação entre as partes a PUCRS e a AEPPA, e buscaram junto ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) o parecer favorável para utilização da filantropia seguindo a solicitação do MEC.

Com o ingresso dos educadores populares na PUCRS ainda em 2005, novos foram os desafios ao movimento. O sentimento comum aos educadores populares era o de subjugamento em função das roupas e materiais escolares. Maria Edi conta que a AEPPA fez reuniões onde se discutiu o que era aquele espaço da Universidade, quais os objetivos do grupo e a irrelevância de questões como a comparação do poder aquisitivo dos demais alunos daquela instituição:

A primeira dificuldade que o educador achou mesmo quando foi pra PUCRS foi que assim, “estou sendo discriminado, ele tem uma calça de R\$200,00 e eu uma de

R\$50,00”. Coisas de ser humano mesmo. Daí sentamos pra discutir que ali a gente está pra buscar o saber, que a outra está com uma bolsa importada, mas não interessa, interessa que ela terá o mesmo nível intelectual.

Outra dificuldade mais objetiva que surgiu no início do curso foi o cumprimento de horário em sala de aula, uma vez que os educadores trabalhavam o dia todo e deslocavam-se das periferias para a Universidade muitas vezes sem alimentação. Para o grupo, em função dos baixos salários, a passagem de ônibus e mesmo o lanche tornaram-se desafios cotidianos no aproveitamento do curso. E estas foram questões que a AEPPA discutiu com as educadoras, sempre pontuando o objetivo maior da formação que era o atendimento as suas crianças.

Os critérios para ingresso das educadoras neste curso formam igualmente discutidos entre a PUCRS, AEPPA, Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, e estabelecida 1) a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio, modalidade normal, com ênfase em educação infantil, anos iniciais ou educação de jovens e adultos, ou, ainda, equivalente na área; 2) o boletim individual de desempenho no ENEM<sup>51</sup>; 3) comprovante de estar em efetivo exercício ou atuação nos últimos dois anos em entidades de atendimento à infância com registro no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, ou no Conselho Municipal de Assistência Social, ou no Fórum de Entidades Educacionais, ou na AEPPA, ou em entidade equivalente; 4) comprovar renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos<sup>52</sup>.

A AEPPA também buscou articulação com outras Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre objetivando bolsas de estudo totais ou parciais em outros cursos. Isto porque alguns associados mostravam interesse por outras áreas que não propriamente a Pedagogia. Assim a AEPPA conseguiu bolsas nos cursos de Educação Física e de Direito no IPA. As conquistas da AEPPA, no que diz respeito à formação, fizeram com que semanalmente novos educadores buscassem a Associação. A recepção era feita por associados mais antigos e engajados, como Maria Edi. Uma tarde na semana Maria Edi fica na AEPPA para receber os educadores populares do município interessados em conhecer a Associação e seu trabalho, os compromissos da entidade e do associado para com ela. Hoje uma dificuldade da AEPPA reside no fato de conquistar novos associados que se comprometam com o crescimento da entidade, dedicando

---

<sup>51</sup> Não estabelecia a obrigatoriedade de bom desempenho no ENEM, mas sim a realização do exame.

<sup>52</sup> Estes critérios foram narrados pelas educadoras que compunham a direção da AEPPA no início de 2008 e estão publicados em ABRAHÃO, MORAES & LOCH, 2007 – constando nas Referências Bibliográficas desta Tese.

tempo seu para as atividades que ela requer de todos e não somente como meio de alcançar formação. A este respeito Maria Edi diz que:

Hoje eu subi e trabalhei na Associação e disseram que estão me chamando na quarta-feira a tarde, pra eu dar plantão e conversar com algumas pessoas que querem entrar e se associar. A gente sempre fala pra eles que não é só a AEPPA, e que a AEPPA tem que ter a característica do trabalhador de creche porque até agora o pessoal não se sentia “eu sou desta profissão, eu pratico esta profissão”.

No início de 2008 a AEPPA já havia se tornado uma referência entre os atores envolvidos com a educação popular. Naquele ano a Associação recebeu a proposta de um curso de pós-graduação (especialização) oferecido gratuitamente em Porto Alegre por um centro de estudos em educação popular de São Paulo. A proposta tem sido discutida e o curso representa mais uma conquista a partir do trabalho dos educadores populares que, enquanto um movimento social, tem alterado a realidade em que vive e alcançado reconhecimento de outros atores sociais na área da educação.

#### **4.2 Desafios atuais para o movimento dos educadores populares em Porto Alegre**

Na eleição municipal de 2004 a Frente Popular perdeu o executivo para a coligação PTB-PPS, sendo eleito Fogaça para prefeito. A partir de 2005 diversos foram os enfrentamentos entre os conselhos municipais e o executivo que, como relata as presidentas do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal de Educação, não compreendia o que eram estes espaços públicos e buscou controlá-los. Buscando controlar o trabalho destes órgãos o executivo efetuou manobras que visavam criar políticas nas áreas sem passá-las pelos conselhos. Por sua vez os conselhos se utilizaram de recursos legais e influências político-partidárias para terem respeitados os procedimentos. Um dos conselhos que o executivo conseguiu desarticular foi o Conselho de Assistência Social mediante a oferta de cargos de confiança e empregos para conselheiros, conseguindo o comprometimento de alguns e desarticulando o órgão. Mas estas práticas clientelistas incidiram somente sobre os conselhos com menor trajetória e articulação política. No caso do Conselho Municipal de Educação em 2005 o executivo tentou retirar Maria Otília que na época exercia a função de assessora pedagógica do órgão. Maria Otília trazia um histórico importante de participação na elaboração da política educacional no Município, e devido sua filiação partidária ao PT representava para o

executivo uma oposição estratégica – daí a tentativa do prefeito de retirá-la do Conselho<sup>53</sup>. Naquele ano a direção do Conselho procurou a vereadora Sofia Cavedon com o interesse de mobilizar atores que pudessem garantir a autonomia do órgão. Assim o tema ingressou na Comissão de Educação da Câmara onde foi discutido e reafirmada a autonomia do Conselho em manter Maria Otilia ou outra pessoa de sua escolha como assessora.

Entre o período das administrações da Frente Popular e o pós 2005 com o governo Fogaça no executivo de Porto Alegre surgiu uma reorganização de forças na área de educação. Até 2004 a Secretaria Municipal de Educação foi uma parceira importante aos avanços das propostas da sociedade civil sobre as políticas em educação. Mesmo quando os projetos do governo e da sociedade civil se diferenciaram e a Secretaria perdeu disputas (foi o caso com Eliezer Pacheco em 2001), houve acordos e esta se manteve como cooperadora e executora das propostas. Já a partir de 2005 a SMED, representando o executivo, deixou de ser uma parceria para se tornar, em diversos momentos, um limitador das propostas da sociedade civil e dos órgãos de participação popular como no caso dos conselhos. Nesta alteração a sociedade civil e os conselhos passam a se dirigir mais vezes à Comissão de Educação da Câmara e à vereadora Sofia Cavedon. Assim a Câmara Municipal passou a ter um papel mais ativo nas políticas educacionais e nos temas da área. E não que a Câmara não fosse importante antes, porque os procedimentos e discussões sempre passaram por lá, a questão é que a partir de 2005 a Câmara se tornou espaço privilegiado e as demandas são dirigidas a ela uma vez que a Secretaria Municipal de Educação e o executivo se fecharam para as demandas sociais se comparado ao governo da Frente Popular. Esta alteração é percebida pelos educadores populares, como mostra a narrativa de Maria Edi:

Agora o pessoal reclama que está ruim, que a coisa andou pra trás. A Prefeitura se fechou muito. A Irmã Conceição que foi a única que tentou entrar na Prefeitura com outras pessoas pra questionar algumas coisas ficou surpresa porque chamaram a Brigada Militar [Polícia Militar] pra ela. Não pode entrar. Ela não pode entrar na Prefeitura e aquilo deixou ela muito chateada, ela ficou doente.

---

<sup>53</sup> Cabe mencionar que o Conselho Municipal de Educação é composto por conselheiros filiados ou não aos diversos partidos, e que o órgão não se configura como um espaço petista ou esquerdista, mas sim como um espaço que historicamente travou combates com o executivo – mesmo quando se tratava da Frente Popular (LORD, 2005). A composição do CME é de 15 conselheiros, sendo indicados/eleitos pelos grupos: três pelo executivo municipal; cinco pela ATEMPA; um pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Estado do Rio Grande do Sul; um pelo CEPERS; um pela União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre; um pela União das Associações de Moradores de Porto Alegre (UAMPA); um pelos funcionários municipais das escolas; e dois pela Associação dos Círculos de Pais e Mestres (conforme LORD, 2005).

Neste contexto, a Câmara Municipal se tornou um espaço privilegiado para análise das disputas de projetos para a educação local. Desde 2005 a Comissão de Educação da Câmara tem sido parceira<sup>54</sup> fundamental para o movimento de educadores populares, e tem conseguido relevância se articulando com o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, com o Conselho Municipal de Educação, com o Conselho Tutelar, com a ATEMPA e com as direções das escolas. Dentro da Câmara Municipal a maior dificuldade para realizar trabalhos coletivos na área de educação reside no fato de que cada mandato de vereador tem seus comprometerimentos, seus públicos e grupos de interesse específicos, reunindo naquela Casa Legislativa diferentes interesses e posturas. O trabalho desenvolvido pela Comissão de Educação é então o de mobilizar os demais vereadores, costurar os temas da educação, conseguir apoio da bancada, de partidos aliados e de outros. Quando apresentados projetos de Lei, o objetivo da Comissão de Educação é o de mostrá-los como uma proposta para a Cidade, direcionando as discussões para o que deve ser de bem comum. Este apelo obriga, necessariamente, que os projetos e demandas que cheguem até a Comissão de Educação assumam características hegemônicas, capazes de mobilizar e comprometer um número significativo de vereadores para discussão e aprovação.

Desde que criada, a AEPPA tem reivindicado um espaço própria para a entidade, mas não existem convênios neste sentido com o poder público. Então a AEPPA criou a AGEMAIS, uma entidade que administra e mantém uma creche comunitária, podendo assim conveniar com a Prefeitura. A AGEMAIS estabelece convênio com a Prefeitura para manutenção da creche e neste espaço, no horário noturno e finais de semana a AEPPA desenvolve suas atividades. Até final de 2007 a AEPPA estava, assim como a AGEMAIS, sediada no porão da Associação de Moradores do Morro da Glória (ASAFOM) onde desenvolviam o atendimento à infância. Em janeiro de 2008 a AEPPA e a AGEMAIS se transferiram para um terreno no final da mesma rua da ASAFOM onde começaram a organizar o prédio de madeira do local para instalar a creche comunitária. A AGEMAIS tem o trabalho de elaborar projetos, trabalhar com a comunidade, conseguir dinheiro para o aluguel do prédio e mais. Em agosto de 2007 a AGEMAIS conseguiu na plenária do OP da região Micro 5 um recurso de R\$ 28 mil reais para aquisição de terreno próprio e instalação da creche comunitária. O terreno de interesse da AGEMAIS é aquele onde se

---

<sup>54</sup> Além de articular e “abrir portas” ao movimento, a Comissão auxilia com coisas básicas mas estratégicas como cedendo fotocópias, impressão e telefone para as educadoras populares.

instalou no início de 2008 e que, na época, a proprietária se comprometeu a vender por R\$ 35 mil, necessitando a Associação conseguir o restante do recurso em relação aos R\$ 28 mil. No entanto, o repasse do recurso tem sido adiado pela Prefeitura. E esta é uma constante do governo atual, onde os recursos conquistados pelas entidades não tem sido disponibilizado pelo executivo. O mesmo ocorreu na Comunidade do Cruzeiro onde a entidade dirigida por Leci realizou em 2007 obras no valor de R\$ 120 mil para ampliação e melhoria do atendimento à infância e juventude e o recurso de R\$ 30 mil conseguidos por convênio com a Prefeitura não foi repassado.

As relações do movimento de educadores populares com o executivo foram alteradas significativamente com o fim dos governos da Frente Popular em 2005. Os espaços alternativos de participação como as plenárias do Orçamento Participativo, os Fóruns de Educação, os Conselhos Populares e outros foram enfraquecidos e esvaziados pelo novo governo municipal. Além desta dificuldade, o movimento de educadoras populares enfrenta hoje o desafio de resgatar e valorizar a sua história de lutas para com os novos associados. E este tema tem ocupado a agenda da AEPPA desde 2004. O fato dos novos associados não conhecerem o histórico de lutas do movimento faz com que sejam imediatistas, buscando vantagens sem dedicarem tempo à AEPPA ou planejar o futuro da entidade. Tem ocorrido que educadoras em formação superior assumem discursos que ressaltam um esforço pessoal que teria lhes colocado na Universidade, desconsiderando o histórico do movimento por formação, a construção do projeto e a conquista das vagas no ensino superior. O resultado mais imediato tem sido o afastamento de alguns educadores em relação à AEPPA e a mudança de trabalho para instituições particulares de educação infantil. Em parte, a busca de melhores condições de trabalho em entidades particulares já era algo esperado e discutido pela AEPPA desde início da formação na Escola Emílio Meyer em 2001. No entanto, a AEPPA compreende que a luta por formação é uma luta por melhoria das condições das crianças de periferia, algo maior do que a melhoria de vida de algumas poucas pessoas. Em momento algum as falas de educadoras mais antigas no movimento, recolhidas pela pesquisa da presente tese, repreendeu a busca de algumas educadoras por melhores condições de trabalho e salário em entidades particulares, inclusive esta ação foi justificada em função das más condições e salários nas creches comunitárias de periferia. Diante desta situação, o que a AEPPA busca resgatar é o reconhecimento de uma luta popular que gerou e tem gerado a identidade do educador popular, legitimado pela luta e pelas conquistas diante de outros atores políticos. A busca da AEPPA é a construção de um discurso que visa inserir as comunidades de periferia, algo

que pode ser compreendido como contra-hegemônico à propaganda do individualismo e da concorrência colocada pela globalização como mostra IANNI (1997).

Outro desafio colocado ao movimento de educadoras populares é distanciar-se dos jogos político-eleitorais dos partidos políticos diversos que buscam estabelecer relações clientelistas e mesmo cooptar lideranças comunitárias – como envolver o movimento com o partido utilizando o espaço da AEPPA como fonte de votos e apoio a propostas partidárias. Manobras semelhantes às desenvolvidas para com os conselhos municipais são propostas pelos partidos no executivo para com o movimento social. A estratégia de desarticular os movimentos sociais envolve a oferta de cargos de confiança e acesso a serviços sociais para suas principais lideranças. Contudo, as investidas político-partidárias ainda são menos ofensivas com o movimento social do que com os membros dos conselhos municipais. O que pode ser verificado no pós 2005 é a tentativa do executivo em estabelecer comprometimentos pessoais com lideranças comunitárias, seguindo um modelo em parte estabelecido pelo PT nos primeiros anos de seu governo em Porto Alegre, mas, no caso atual, sem um projeto claro de governo como mostra SUSIN (2005).

No que diz respeito às relações entre o movimento de educadores populares e a SMED o histórico mostra constantes choques, sobretudo em torno da relevância que o movimento busca dar ao trabalho desempenhado no atendimento à infância. Se por um lado a SMED desde 1993 estabeleceu ações para com os atendentes de creches comunitárias visando melhorar o serviço prestado, por outro lado as ações pontuais não permitem falar de uma política pública para o atendimento infantil das periferias. Por isto mesmo os embates com a SMED devem permanecer e evidenciar as diferenças de projetos diante do movimento.

Por fim, mas não esgotando o cenário de desafios contemporâneos a um movimento como o das educadoras populares, está a melhoria das condições de trabalho e salários dos profissionais da educação infantil nas periferias urbanas. Neste aspecto a luta por formação não pode ser separada de uma luta da classe operariada por melhoria de suas condições de vida que passa, obrigatoriamente, pela divisão mais equitativa dos recursos da sociedade. Assim, a melhoria e garantia dos salários representa um instrumento para a equidade social e simboliza o reconhecimento do trabalho de educação infantil das periferias.

#### **4.3 Apontamentos em torno da emergência do educador popular e de sua auto-construção como ator político na educação local: o movimento social de educadores**

## **populares**

Esta parte do capítulo apresenta as análises sobre o movimento de educadores populares de Porto Alegre, buscando entender as alterações na organização do grupo, as relações entre sociedade civil e poder público, e os principais espaços de disputa de projetos em torno da educação infantil que levou à demanda por formação. Para a compreensão deste processo é utilizado o referencial teórico a partir do qual o objeto foi investigado. Este texto tem a função de oferecer os indicativos para as conclusões apresentadas ao final da tese.

Uma análise inicial deve ser feita sobre a organização dos educadores populares de Porto Alegre, a ponto de identificá-la como um movimento social. Um aspecto apresentado já na Introdução desta tese e desenvolvido em capítulos seguintes é o de que a luta por educação infantil questiona um modelo de exclusão e de dominação social generalizada. Quando mulheres da periferia urbana se organizam demandando educação infantil para suas crianças a luta que estabelecem é contra um modelo elitista. Quando estas mulheres demandam um atendimento para suas crianças, que envolve questões como a qualidade do serviço educacional, a luta que estabelecem é também ideológica porque passam a disputar a definição do modelo de educação. Mais ainda, quando estas mulheres se reconhecem como “educadoras populares” que precisam de formação e questionam a nomenclatura de “tias de creche” elas travam lutas no campo ideológico pela percepção do que deve ser entendido como serviço de educação infantil. Ao mesmo tempo travam lutas para serem reconhecidas como educadores de um grupo historicamente marginalizado que é a infância das periferias. E através das lutas buscam inserir suas demandas no campo das disputas e elaborações de políticas públicas, e se configurando como ator social. É ao questionar o modelo de dominação e disputar concepções e recursos sobre a educação infantil que a organização dos educadores populares de Porto Alegre pode ser entendida como um movimento social na perspectiva apresentada por TOURAINE (2006).

A configuração do movimento social dos educadores populares, como mostrado no capítulo 5, se deu em função do contexto sócio-político do início dos anos 1990, quando a extinção da LBA deixa sem auxílio as creches comunitárias. Iniciam em 1993 as manifestações das mães e das mães educadoras populares por convênios com o poder público local para manterem o atendimento à infância. Estas manifestações de 1993 já contavam com as prerrogativas Constitucionais de 1988 que indicavam o poder público municipal como o responsável pela oferta do serviço de educação infantil, por isto a demanda por convênios foi encaminhada àquele

nível do Estado. As manifestações de 1993 foram importantes e serviram para a possibilidade futura de novas manifestações, mas não configuraram um movimento social de educadores populares naquele momento. Em 1998 as novas manifestações contaram com a experiência de 1993, contaram com maior número de pessoas, sendo todas envolvidas com o serviço de educação infantil, e foram dirigidas para múltiplos espaços públicos e para o governo municipal. Naquele período os educadores populares contaram com um contexto político-legal mais propício à legitimidade de suas demandas por educação infantil e por formação de educadores. A LDB em 1996 e a criação do Sistema Municipal de Ensino em 1998 deram as condições legais e reafirmaram a responsabilidade do município para com o serviço. Já as experiências pelas quais os educadores transitaram no período permitiram o aprendizado político que gerou a capacidade de elaborarem e disputarem projetos. As paralisações de 1993, as plenárias do OP, as falas de mobilização da Frente Popular, o trabalho desenvolvido pelos conselhos e os fóruns vinham propiciando a participação e o aprendizado político que, como mostrou PATEMAN (1992), preparou os cidadãos para participarem mais ainda. Ideologicamente a experiência política foi dada pelos espaços de participação institucionalizados mas também pelos espaços não institucionalizados como as reuniões de formação onde Irmã Justina apresentou a proposta de Paulo FREIRE.

Paulo FREIRE foi a principal influência teórica no projeto de educação popular elaborado e defendido pelos educadores populares. Na época a proposta freiriana contou com um consenso dentre os técnicos da SMED, partidários de uma perspectiva de libertação das camadas populares mediante a educação. Contudo a proposta não implicou uma radical eliminação do *status quo* que separava a equipe com nível superior da SMED e as educadoras tratadas como “tias” – tanto isto existiu que foi também um tema de luta das educadoras populares. Durante o processo de formação inicial em 1998 com encontros mensais com a assessoria da SMED e discussões constantes entre os educadores populares revelou-se aquilo que WEFFORT (1974) colocou como inseparável: a ligação entre educação e política. A ligação intrínseca entre educação e política, assim como apresentado por WEFFORT, foi logo compreendida pelos educadores populares a ponto de defenderem em 2000, quando da elaboração da proposta de ensino médio, uma grade curricular com base na realidade do grupo das periferias. Estes aspectos apresentados no capítulo 5 indicam o impacto da produção de Paulo FREIRE sobre os educadores populares. A educação, assim como proposta por FREIRE (1978), foi compreendida pelos educadores populares como

um instrumento que pode gerar a autonomia dos sujeitos dentro de uma proposta mais ampla de mudança social, ou reafirmar a dominação e a desigualdade. Entre as duas possibilidades os educadores escolheram a de autonomia, comprovada pelos constantes embates e articulações para definirem todos as etapas do projeto de formação, da forma de ingresso até o currículo do curso.

Com as experiências participativas e o amadurecimento político o movimento de educadores populares buscou manter-se autônomo em relação aos partidos políticos sem, contudo, deixar de estabelecer articulações com personagens políticos como Sofia Cavedon. A capacidade do movimento de educadores populares de desenvolver um projeto de educação pautado nas concepções de direito e justiça social permitiu o reconhecimento e a articulação com outros diversos atores sociais da área, como o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar, o Fórum de Entidades, a Comissão de Educação da Câmara e a PUCRS<sup>55</sup>. Neste projeto a noção de direito dizia respeito ao atendimento da infância das periferias, enquanto a noção de justiça significava a possibilidade de estudo para os educadores populares que representam, assim como a Educação de Jovens e Adultos<sup>56</sup>, a oferta do serviço de educação para aqueles que foram excluídos do direito quando em idade normal de estudo.

A concepção sobre educação tal como elaborada pelo movimento de educadores populares pode ser identificada como pautada na noção de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, defendendo a ideia de que a participação dos educandos é fundamental na elaboração de um currículo com significados e voltado a sua realidade. Mais ainda, a proposta apresentada pelo movimento social de educadores populares questiona os conceitos atribuídos àquele que atende a infância nas creches comunitárias ao defender que se trata de um trabalho para a infância que é sujeito de direitos – daí também um fundamento para a demanda por formação do educador popular. Desde modo, não pode ser falado de uma concepção de educação limitada ao atendimento à infância. A concepção de educação desenvolvida pelo movimento social estudado nesta tese extrapola o espaço da sala de aula das creches e a noção de tempo de acesso à educação ao pensar o educador como um sujeito que tem direito à educação por esta ser um bem social.

---

<sup>55</sup> É importante lembrar que na PUCRS estava a Professora Jussara Loch que já trabalhava com o tema da Educação Popular e que esteve no evento de lançamento da AEPPA em agosto de 2000 no Morro da Glória, junto com Carlos Brandão e outros.

<sup>56</sup> Também conhecido como EJA, a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma política compensatória porque busca sanar a falta de oferta do serviço de educação aos brasileiros que em idade normal foram, por omissão do Estado, privados do direito à Educação.

Nisto se justifica a demanda por ensino médio, mas em especial por ensino superior mediante um programa exclusivo para os educadores populares da periferia como ocorreu na PUCRS.

O projeto dos educadores populares também revelou concepções próprias daquele grupo social de origem operariado e concepções em alteração nos anos 1990. A descoberta de uma identidade permitiu a auto-construção dos sujeitos como “educadores populares” carregados de significados e símbolos ligados a uma cultura operária. Dito de outra forma, a construção da identidade de educador popular revelou a descoberta de uma cultura própria à classe operariada, às populações das periferias urbanas de Porto Alegre. A noção de “ser da vila”, de “ser do morro” e “ser da periferia” implicou o reconhecimento de si e do seu lugar no conjunto de uma sociedade desigual. A percepção de falta dos serviços básicos, a percepção de falta de atenção do poder público revelou esta consciência do lugar de onde falam os educadores populares (no mesmo sentido como apresentado por MELUCCI,2004). Revelou-se, assim, uma posição de excluídos de um processo maior de conquistas da sociedade, ou seja, a percepção da falta de atendimento à sua infância revelou também que a sociedade construiu uma política educacional para as infâncias da elite e que, mais uma vez, as classes baixas foram excluídas. E como cultura, seguindo a proposta de LEITE LOPES (1978), a percepção de exclusão permitiu que os educadores reelaborassem sua situação de modo que a demanda por educação infantil tornou-se um projeto de oposição à dominação e reivindicou a formação para aqueles que no tempo certo não tiveram ensino. Neste contexto, pode ser observada a alteração das concepções sobre o que cabe como direito e a auto-identificação dos sujeitos como atores sociais capazes de alterar a realidade.

No que diz respeito aos centros de definição da política de educação local é possível identificar alterações para onde os educadores encaminharam suas demandas. As manifestações dos anos 1993 por convênios, 1998 por formação e 2000 por salários foram dirigidas ao governo municipal, administrado nos três momentos pela Frente Popular. No ano de 2002 a organização por ensino superior dirigida à UERGS não contou propriamente com manifestações, mas com parcerias entre atores políticos nas quais o governo executivo municipal não esteve presente. Contudo, em ambos os momentos a proposta foi encaminhada a governos do Partido dos Trabalhadores. Em 2002 a UERGS, criada naquele governo estadual do PT, se configurava como espaço possível dentro de um projeto político do partido no governo. Parcerias também foram estabelecidas em 2005 quando o centro de encaminhamento da demanda por ensino superior foi o Ministério da Educação, e mais uma vez o executivo municipal não foi parceiro. Neste momento

o acesso da camada popular ao ensino superior também se configurava como parte de um projeto político do partido no governo federal. Desde que assume o executivo em janeiro de 2003 o PT desenvolve ações neste sentido, sobretudo com a criação do PROUNI no ano seguinte. Esta alteração do centro para onde foram encaminhadas as demandas, nos diferentes níveis do poder público, seguiu a ordenação dos atores encarregados pela formação – primeiro de ensino médio na Escola Emílio Meyer com o município, depois de ensino superior na UERGS e no Ministério da Educação. Em parte é possível compreender esta alteração em função dos níveis de responsabilidade dos governos com cada etapa da oferta da educação, onde não é obrigação do município a oferta do ensino superior. No entanto isto não explica a omissão do governo executivo municipal nas discussões sobre ensino superior, verificada na falta de sua parceria para com os atores envolvidos. Nem mesmo a SMED, como órgão do executivo municipal, compôs o grupo de trabalho da PUCRS para elaboração da proposta do curso e dos requisitos para ingresso de educadores populares.

O termo “omissão” se mostra conveniente na descrição da saída do executivo municipal das discussões sobre formação dos educadores populares tendo em vista que no início de 2001 a AEPPA buscou parceria com o governo municipal mas não obteve retorno. A organização em direção à UERGS supôs o amparo da Prefeitura porque o Governo do Estado solicitou custeio de parte do curso de ensino superior para ao governo municipal que nunca fez os repasses. Este inclusive foi um dos motivos alegados pelo governo do PMDB, que sucedeu o PT no Estado em janeiro de 2003, para não abrir novas turmas para formação dos educadores populares. Ao mesmo tempo pode ser verificada uma mudança interna na Frente Popular no executivo de Porto Alegre quando observada a dificuldade dos educadores populares de terem início do curso na Escola Emílio Meyer em fevereiro de 2001 quando Eliezer Pacheco substituiu Fischer na direção da SMED.

Ambos os casos podem ser explicados a partir da análise de RIBEIRO (2003) e SAMUELS (2004) sobre a mudança de postura do PT entre final da década de 1990 e início da década de 2000. Assim a retirada do executivo da Frente Popular do cenário e das articulações de elaboração da política de formação superior para o atendimento da educação infantil se enquadrou em um contexto nacional de readequação do Partido para uma postura mais equilibrada e adequada ao esperado pelos credores internacionais às vésperas da eleição para o governo federal. O projeto de governo do final da década de 1980 de radicalizar a democracia em

nível local envolvia garantir a participação da sociedade através dos conselhos, da formação política sobre a coisa pública através do Orçamento Participativo, da garantia de possibilidades às comunidades carentes através da disponibilização de serviços básicos e, no conjunto destas medidas, a autonomia dos sujeitos como atores da história tendo, para tanto, a educação como política fundamental. Estas alterações no Partido dos Trabalhadores e a oscilação interna de concepções e projetos fez com que o projeto inicial de democratização fosse só parcialmente desenvolvido, como pode ser observado com a não consolidação da autonomia financeira dos conselhos municipais nas gestões do PT no município (LORD, 2005).

É no contexto de minimização das ações do poder público local que as parcerias e articulações entre personagens emergiu como possibilidade de garantir e efetivar direitos sociais. O avanço do projeto de educação infantil nas periferias, com padrões de qualidade que envolvem a formação dos educadores, só foi possível em função destas articulações. Neste processo tornaram-se significativas as articulações do movimento com personagens como Sofia Cavedon. Na presidência da Comissão de Educação da Câmara Municipal Sofia articula o ingresso da demanda dos educadores populares no espaço legislativo. Assim, a retirada do executivo da cena de discussões e elaboração da política de educação das periferias fez com que o legislativo municipal assumisse papel cada vez mais relevante. Trata-se, então, da alteração no quadro da década de 1990 onde as propostas de participação direta e reivindicações tornavam o executivo o centro e principal ator nas políticas sociais e nos avanços das garantias sociais.

Historicamente o Estado se tornou o centro das demandas da sociedade civil, assim os movimentos sociais do século XX dirigiram-se a Ele disputando reconhecimento. Na medida em que foi respondendo às demandas da sociedade o Estado cresceu em relevância no sistema político e na construção da política. No entanto a teoria política tem buscado apresentar a política como algo para além do Estado, sem, contudo, negar a centralidade deste ator. Nesta proposta se enquadram a produção de GRAMSCI sobre a política ampliada, de FRASER e HONNETH sobre o reconhecimento, de DAGNINO sobre os projetos da sociedade civil, dentre outros. Mas historicamente o Estado também elegeu alguns grupos em detrimento de outros, o que lhe colocou como parceiro em um processo de globalização que manteve as estruturas locais de desigualdades e concentração de poder nas elites (como mostrou IANNI, 1997). Ao privilegiar grupos de elite o Estado fomentou a organização de outros tantos atores desprivilegiados que buscaram reconhecimento da legitimidade de suas demandas na esfera pública (COSTA, 1997).

Constituiu-se, assim, um processo de elaboração da política para além do Estado e do sistema político controlado pelas elites. Em Porto Alegre este processo se revelou quando da omissão do poder público para com a oferta de educação infantil em 1993, quando da omissão no caso da formação buscada pelos educadores populares em 1998, em 2001 e em 2005. Em 1993 a Prefeitura não ampliou a oferta de creches como demandado pelas periferias, limitando-se a estabelecer convênios com poucos recursos com as entidades que mantinham as creches comunitárias. Em 1998 a Prefeitura não ofertou formação de nível médio como demandado pelos educadores populares. Em 2001 e 2005 a Prefeitura não cooperou para a formação em ensino superior dos educadores populares. Esta omissão, que implicou também a opção de não atender às classes baixas e manter o *status quo* da formação para as elites, obrigou a articulação entre o movimento social e outros atores não centrais em relação ao poder executivo. Assim a política de formação dos educadores populares foi forjada na esfera pública e não dentro do Estado. E o fato da Prefeitura ter garantido o curso na Escola Emílio Meyer não significou que o executivo tenha sido o centro da elaboração daquela política, até mesmo porque foi por pressão e negociação que o curso foi criado. O que permitiu a elaboração do projeto foi a articulação entre movimento social e personagens como o diretor da Escola. E a luta do movimento pode ser percebida em espaços muito pontuais onde, talvez, nem o Estado pudesse intervir como no caso da aceitação e reconhecimento dos professores daquela Escola pela legitimidade da demanda do “pessoal das creches da periferia”. O movimento de educadores populares chegou assim a uma política expandida, a uma política para além do Estado.

Os próprios procedimentos e espaços criados pelo executivo municipal para a elaboração da política local foram extrapolados pelo movimento de educadores populares e pelo tema da educação das periferias. Como mostrado no capítulo 5, quando das intervenções iniciais das educadoras populares nas plenárias do OP demandando formação a resposta do governo foi de que aquele não era o espaço para o tema. Até então o OP tinha como ênfase obras públicas, uma materialidade visível e que buscava contemplar, dentro do limite financeiro destinado àquele espaço, as carências materiais urgentes das comunidades. Assim a inserção do tema da formação nestes espaços foi um processo desencadeado pelas educadoras populares que conseguiram visibilidade neste e em outros espaços.

Em relação ao poder público municipal é preciso considerar ainda que a criação do curso de ensino médio na Escola Emílio Meyer em 2001 não foi mais relevante do que o período anterior

de omissão da Prefeitura frente à demanda por formação trazida pelos educadores populares desde a paralisação de junho de 1998. O mesmo pode ser dito em relação aos convênios entre Prefeitura e creches comunitárias que desde 1993 revelam a falta de política e comprometimento do poder público local em cumprir as prerrogativas legais que estabelecem a oferta pública e gratuita da educação de zero a seis anos como obrigatória aos que demandarem. A falta de política para a área é revelada pela limitação dos recursos dos convênios desde 1993 e que apresentaram algumas poucas melhorias somente porque as educadoras paralisaram em diversos momentos.

De 1993 a 1998 uma mudança significativa ocorre no seio das periferias de Porto Alegre, em especial no Morro da Glória que é objeto do estudo da presente tese. A mobilização das comunidades por educação infantil vinha de final da década de 1970 e na década de 1990 configurou-se como um movimento social, materializado nas manifestações de 1998 e de 2001, e em processo de institucionalização com a criação da Comissão de Formação em 1998 e da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre em 2000. Em termos de análise o movimento ultrapassou a criação da AEPPA e se fez presente, via entidade, nos espaços de deliberação e elaboração da política de educação infantil após 2000. Quando a tese mostra a participação da AEPPA na discussão do curso de ensino médio e na negociação para sua efetivação em 2001 é o movimento que está sendo apresentado como ator social. Quando a tese apresenta as articulações para a criação do curso de ensino superior na PUCRS é do papel do movimento que está tratando. No entanto, quando são apresentadas questões como a dificuldade de resgatar a história do movimento por formação e de comprometer os novos membros do a entidade é da AEPPA que se está tratando. Surgem assim dois espaços de análise, um é o movimento dos educadores populares por melhoria do serviço de educação infantil das periferias, e outro é a entidade criada para representar a categoria dos profissionais da educação infantil nas periferias.

No conjunto da organização dos educadores populares a AEPPA é uma das formas de luta, uma entidade criada para dar suporte à demanda por formação. A AEPPA é a institucionalização do movimento mas que não limita as ações do mesmo. A AEPPA, assim como a AGEMAIS, amparam a organização do movimento no momento em que assinam convênios, mantêm um espaço para os encontros e discussões dos educadores, e inserem de forma representativa o movimento em espaços institucionalizados de deliberação e elaboração da política educacional.

Assim a AEPPA é somente uma das formas de luta dos educadores populares, do mesmo modo como o movimento é uma das manifestações das classes operárias contra uma sociedade pautada em relações capitalistas de produção.

Enquanto movimento social o alcance da proposta de educação popular é mais amplo do que em termos de entidade. O movimento social, como definido por MELUCCI, mobiliza nos indivíduos as experiências pessoais, corporais, emocionais e afetivas, construindo um universo simbólico de representações. Esta é a capacidade do movimento de educadores populares. E esta capacidade se dá para com os educadores das periferias mas também para com outras personagens que se tornaram parceiras do movimento e partidárias da proposta de educação popular.

A criação da AEPPA foi um passo importante na organização do movimento de educadores populares, mas ao mesmo tempo pode simbolizar uma institucionalização capaz de limitar o próprio movimento. Enquanto o movimento social representa a possibilidade do novo que extrapola as regras estabelecidas, como apontado por MELUCCI (2001), sua institucionalização implica a adaptação à regras. E na medida em que um movimento social vai se institucionalizando, ele também vai criando uma estrutura capaz de produzir novas concentrações e desigualdades de poder. Nestes termos, seguido a análise de MELUCCI, o processo de institucionalização de um movimento pode representar também o seu fim como ator social inovador e questionador da dominação generalizada. Observado o movimento de educadores populares estas limitações não se mostram, ainda, visíveis. No entanto, o crescente foco nas disputas nos espaços institucionalizados de elaboração de políticas educacionais coloca em segundo plano a radicalização do movimento – e a radicalização é a característica intrínseca dos movimentos sociais, como apontou TOURAINE (2006). Cabe saber então se o crescente processo de institucionalização do movimento e das suas lutas por educação popular pode estar apontando para seu fim como um movimento social e emergência de um ator controlado pelos procedimentos de elaboração da política em nível local. Contudo esta é uma questão que fica em aberta na presente tese.

Apontando ou não para o fim do movimento de educadores populares, quais são hoje os resultados deste movimento? A proposta de TOURAINE e de MELUCCI é a de que a extensão do movimento social se dá para além da sua existência real, englobando também os resultados alcançados pelas ações deste. Assim os resultados do movimento social definem a sua extensão

como ator social. O papel do movimento social de educadores populares foi o de demandar o acesso a uma educação infantil de qualidade, envolvendo para tanto o tema da formação do educador das creches comunitárias de periferias urbanas em Porto Alegre. Junto ao questionamento surgiram propostas que mostravam um movimento social capaz de deslocar-se de uma postura reivindicativa para uma propositiva.

## CONCLUSÕES

Como mostrou BOSCHI (1986) e FEDOZZI (2000), o período de reabertura política no Brasil dos anos 80 foi acompanhado pelo crescimento da organização política das periferias urbanas que demandavam serviços sociais básicos como habitação, transporte, saneamento, saúde, educação, etc. Em Porto Alegre não foi diferente e algumas regiões da cidade se destacaram na organização popular. Como mostrado nesta tese, existiu uma organização das periferias desde final da década de 1970, impulsionada pelo processo de despejo das comunidades carentes das regiões em crescente valorização imobiliária no município. No processo organizativo um destaque pode ser atribuído à região do Morro da Glória onde o movimento popular assumiu relevância, sobretudo na década de 1980, a partir das associações de moradores. Na organização daquele período foi relevante o papel da Pastoral Operária da Igreja Católica que fundou no bairro um círculo operário junto ao espaço da capela São José Operário, local onde ocorreram as primeiras reuniões dos moradores organizados. Nessas reuniões iniciais eram discutidas as condições de vida dos moradores, a capacidade de organização política da comunidade e os deveres do Estado para com o cidadão.

Alguns integrantes da primeira geração do movimento popular da Glória ingressaram em partidos políticos de esquerda já no final da década de 1980 e chegaram a integrar a Frente Popular no executivo da Prefeitura de Porto Alegre ou mantiveram-se como “cabos eleitorais” nos anos seguintes. Outros compuseram os novos sindicatos ou permaneceram no movimento de moradores do bairro. Por diversas vias estes personagens conseguiram conquistas importantes para a região da Grande Glória. Deixaram, então, como herança para a nova geração de moradores do bairro aquela região no mapa de serviços públicos do município e um conjunto de experiências reivindicativas.

As experiências dos anos 1980 em muito contribuíram para a organização das comunidades das periferias de Porto Alegre que nos anos 1990 atuaram nos diversos espaços públicos de demanda e elaboração de políticas sociais. Neste sentido, e dentro da perspectiva de MELUCCI (2001), aqueles que gozaram da liberdade conquistada nos anos 1980 se tornaram personagens fundamentais nas lutas por garantir a efetivação dos espaços de participação nos anos 1990. Este processo pode ser observado nas articulações que levam personagens como Leci, Nice e Maria

Otília ao Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente, ao Conselho Tutelar e ao Conselho Municipal de Educação. Além da participação, estas personagens lutaram em seus respectivos grupos sociais pela efetivação destes conselhos, tal como mostrado no capítulo 5.

Foi neste contexto que a realidade dos bairros populares diferenciou-se entre as décadas de 1980 e 1990. De fato, nos anos 1990 existiu um cenário político mais aberto às propostas de participação direta do cidadão em Porto Alegre, cenário influenciado também pelo projeto político partidário do PT à frente do executivo municipal. Assim a experiência organizativa das comunidades que demandavam por participação encontrou amparo em um contexto de possibilidades aberto pela Constituição Cidadã de 1988, mas que sobretudo foi ao encontro de uma proposta de governo caracterizada por um projeto de radicalização da democracia, tal como mostrou MENEGUELLO (1989) e MENEGUELLO e AMARAL (2008).

No processo nacional de avanço democrático nos anos 1990 a organização política da sociedade civil e a institucionalização de procedimentos participativos avançaram tornando específicos os espaços públicos de elaboração de políticas: foram criados espaços específicos para a política de educação, de saúde, de assistência social, de habitação, etc. No mesmo ritmo a organização da sociedade civil foi se especializando, surgindo articulações entre grupos e atores sociais referentes às diversas áreas de políticas sociais e públicas. Mas no contexto nacional este avanço não significou efetivação de uma democracia plena, nem mesmo garantiu o funcionamento dos novos espaços públicos como locais de controle social sobre a coisa pública. Como mostraram RAICHELIS (2000) e TATAGIBA (2002), diversas foram as dificuldades que se apresentaram aos espaços públicos como os conselhos, e a regra geral foi a precariedade dos seus funcionamentos.

Diferentemente do contexto nacional, em Porto Alegre os espaços públicos como os conselhos municipais desempenharam papel significativo no controle das políticas sociais. Se em parte isto pode ser atribuído à postura do executivo municipal nas gestões da Frente Popular como afirma MACHADO (2005), por outro lado as análises apresentadas no capítulo 5 desta tese sobre a trajetória de personagens das comunidades populares pelos espaços públicos exigem considerar a influência da articulação para além da relação entre conselhos e executivo. Mais ainda, como mostrado no capítulo 2, o processo de elaboração da gestão democrática da educação em Porto Alegre não excluiu embates e mesmo posturas conservadoras do executivo – o que mostra que nem sempre e nem em todos os temas o executivo foi parceiro nos projetos das

comunidades. Assim a análise dos rumos da democracia em Porto Alegre exige considerar a participação de outros atores políticos, que não são institucionais, mas que são importantes e fortes o suficiente para interferir nos processos de elaboração das políticas nas suas diferentes áreas – mesmo quando o executivo se omite ou obstrui o processo. E o ator político apresentado nesta tese é o movimento social, analisado especificamente no âmbito da educação infantil das periferias como o movimento de educadores populares. É a partir do estudo deste movimento que esta tese buscou refletir sobre as novas dinâmicas nas relações entre Estado e sociedade.

A compreensão deste movimento social implica, como feito acima, a consideração dos antecedentes históricos locais de experiências participativas. Implica também considerações acerca do cenário local e do contexto nacional na área de educação infantil. E na presente tese o aspecto inovador considerado no movimento social estudado – ou do “novo movimento social” para usar as palavras de TOURAINE (2006) – foi sua diferenciação das organizações anteriores das comunidades, ou seja, sua real estrutura pautada na articulação entre personagens que visa comprometer os demais grupos com os temas que apresenta e, ao mesmo tempo, visa constantemente manter-se livre dos vínculos de controle do Estado, tanto no que diz respeito aos partidos como no que diz respeito à vinculação controlada por uma estrutura financeira de governo. Ao mesmo tempo, interessou à tese analisar o processo apresentado por TOURAINE e MELUCCI acerca das mudanças que o movimento social traz para os sujeitos envolvidos – para aqueles que compõem o movimento; para aqueles que disputam contra o movimento, e para a realidade social (ou campo onde disputa o movimento).

Para apresentar conclusões sobre a análise do aspecto inovador do movimento estudado é necessário retornar às características do processo apresentado ao longo da tese. A consideração acerca do objetivo do movimento comprometer outros atores com o tema da educação das periferias, tal como apresentado pelo movimento envolvendo a educação infantil e a formação dos educadores populares, envolve a luta por reconhecimento da legitimidade da demanda das comunidades populares. Existe um cenário nacional de avanço nas discussões sobre a educação infantil como condição de equidade social, inclusive afirmado mediante as legislações. Mas a efetivação das leis e alteração da realidade local depende do jogo de forças dos atores envolvidos com o tema. Assim as estratégias utilizadas pelo movimento buscam envolver em um primeiro momento personagens capazes de dividir os significados atribuídos pelos educadores populares à educação infantil e à formação profissional. Por isto da articulação do movimento com espaços

como o Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Fórum de Educação, Comissão de Educação da Câmara e Núcleo de Educação Popular da PUCRS. Em cada um destes espaços os educadores populares localizaram e mobilizaram personagens com históricos na área de educação capazes de perceber como legítima a demanda das periferias. Foi a partir da articulação do movimento com estes espaços (e dentro deles com personagens) que ocorreu o ingresso das suas reivindicações na esfera pública, alcançando as instâncias do Estado (a SMED em nível municipal, a UERGS em nível estadual e o MEC em nível nacional).

E na medida em que os educadores populares ingressaram nos novos espaços, mediante negociações e articulações, o projeto de educação que apresentavam também foi sendo alterado – captando os significados e ao mesmo tempo negociando estes significados acerca da educação infantil e do educador das periferias. Estas alterações são mais bem percebidas nos momentos de confronto porque, como mostrou TOURAINE, o conflito força a exposição do inimigo e das estratégias utilizadas por ambos os atores envolvidos. Assim o conflito revela a dinâmica das relações, os recursos e estratégias dos atores envolvidos, ao mesmo tempo em que revela a identidade na medida em que força a diferenciação do movimento em relação ao “inimigo”. Exemplo disto são os embates das educadoras populares com a noção de “tias” trazida pelas pedagogas da SMED na década de 1990, os embates para a efetivação do curso de ensino médio em 2001 com o Secretário Municipal de Educação Eliezer Pacheco, com o preconceito de parte dos professores da Escola Emílio Meyer sobre a “sujeira” das educadoras populares no início do curso também em 2001, dentre outros.

No caso da liberdade em função das estruturas financeiras cabe lembrar que a AEPPA surgiu como uma entidade representativa do movimento de educadores populares, mas em um momento no qual o movimento já estava maduro e reconhecido localmente pelas suas ações como no caso das paralisações do atendimento nas creches comunitárias e intervenções em espaços como as plenárias do Orçamento Participativo. A AEPPA não estabeleceu relações diretas com fontes de financiamento, repasses ou parcerias com o poder público. Para garantir espaço físico para as reuniões dos educadores populares o movimento criou uma outra entidade, a AGEMAIS, que ao ser mantenedora de uma creche comunitária estabelece parcerias e disputa editais na Prefeitura. A AGEMAIS não subsidia os gastos da AEPPA, mas permite a utilização do espaço da creche comunitária. Ao mesmo tempo a creche comunitária oferta vagas no

atendimento à infância e garante trabalho aos educadores populares – como é o caso de Tamar que trabalha nesta creche. Esta é uma diferença significativa em relação às organizações da primeira geração como os sindicatos e associações que junto ao poder público buscavam financiamentos para suas estruturas e organização, vinculando-se ao ponto de depositarem nos governos sua existência, bem como legitimidade e legalidade. O vínculo de financiamento governamental comprometeu a autonomia política da primeira geração. Já a busca de autonomia que o movimento de educadores populares faz representa uma característica dos novos movimentos sociais como mostrou TOURAINÉ (1994, 1996 e 2006). No caso do movimento de educadores populares a AEPPA surgiu como instrumento de luta, como possibilidade de inserir o movimento em espaços onde era necessária a representação por uma entidade, mas não significou o fim das intervenções do movimento em outros espaços ou o fim da articulação das suas personagens. Na trajetória da AEPPA sua legalidade está resolvida pelo contexto político que garante a liberdade de associação inclusive fomentando-a. E a legitimidade constitui-se como um processo constante que exige o reconhecimento externo por outros atores e a identificação interna pelos membros do movimento. Do mesmo modo como TOURAINÉ (1996 e 2006) identificou os novos movimentos sociais, os embates do movimento dos educadores populares visam o reconhecimento da sua identidade. E esta identidade está sempre em processo de reconstrução justamente na medida em que os embates avançam. Este aspecto pode ser identificado mediante a observação do capítulo 5 – conforme avançam as lutas e o ingresso do movimento em novos espaços e com novos atores políticos também mudam as demandas, as articulações, os argumentos e o projeto de educação. Neste processo dinâmico e dialético as próprias noções de educação e de educador são alteradas, sempre repercutindo sobre os rumos das disputas.

As mudanças sobre a concepção de educação para a periferia apresenta-se como o principal resultado, ou conquista, do movimento social estudado nesta tese. A percepção das mudanças se dá pela comparação entre os significados do atendimento à infância entre as décadas de 1980 e 2000. Nos anos 1980 vigorava a concepção de “lugar de cuidado” para com as crianças das classes baixas, e para tanto existiam as “creches” e as “tias”. Esta concepção é alterada significativamente entre final dos anos 1990 e início dos anos 2000, período posterior à LDB 96. Passam a existir com a LDB os conceitos de “educação infantil” e “educador” no âmbito legal. A LDB visou exercer força sobre as alterações das concepções, mas em Porto Alegre estas alterações se deram menos pela força da Lei do que pela mobilização que provocou nos

educadores populares. Esta afirmativa é reforçada por duas análises: uma é a fala das personagens que dizem ser a LDB a garantia que faltava para que os educadores populares alcançassem a formação mediante a educação formal – e então entra o papel do movimento social; outra é a constatação de que desde início dos anos 1980 nas periferias já existiam preocupações das comunidades com o tipo (ou qualidade) do atendimento dado à infância, preocupação que alcança garantias legais em 1996 – e torna-se bandeira de luta do movimento social.

As mudanças então se deram sobre os significados de “educação” e “educador” para a infância das periferias. Neste processo o atendimento à infância passou a significar também a preparação das crianças para o mundo letrado e os valores sociais. A “educação”, tal como disputada pelo movimento social, simboliza um bem social do qual as classes sociais menos privilegiadas têm o direito de se apropriar. Seguindo a análise de TOURAINE, a disputa do movimento de educadores populares em Porto Alegre disputa um bem social, que não é material em primeira análise. Mais ainda, além da educação como um bem social o movimento também disputa a definição pelo conceito de educação na medida em que luta pelo reconhecimento do fazer pedagógico intrínseco à figura do educador popular. No que seguiram as lutas do movimento de educadores populares a concepção de atendimento à infância da periferia foi sendo reelaborada ao ponto de envolver também o direito à educação do educador. Educar o educador passou a ser condição para a educação da infância da periferia.

Assim, em Porto Alegre a efetivação do direito da educação infantil para as crianças das periferias implica a luta por este direito. Nestes termos, a definição que TOURAINE e MELUCCI fazem das lutas ou conflitos como o impulsionador das mudanças da realidade confere. Também confere a noção de que nas lutas ou conflitos, e através destes, os sujeitos se constituem, os significados são estabelecidos e a realidade reinventada. A invenção do presente, como diz MELUCCI, é possibilidade diária dos movimentos sociais. Por isto os caminhos atuais e futuros da educação das periferias em Porto Alegre dependem da articulação e das lutas destas mesmas periferias – o que se dá pela organização destas em movimentos sociais.

Ao término do texto desta tese algumas considerações merecem ser apresentadas com o objetivo de subsidiar questões futuras para estudo sobre o tema dos movimentos sociais e sobre o movimento de educadores populares de Porto Alegre. A primeira consideração se dá a partir da análise de Alain TOURAINE que coloca a existência de um movimento social relacionada aos resultados da sua ação. Mas o autor coloca outros aspectos como a elaboração da identidade e o

questionamento de uma situação de dominação. Deste modo, cabe questionar até quando existirá o movimento de educadores populares de Porto Alegre? Ou de outro modo, considerando que o processo de embates esteja se deslocando para espaços institucionais mediante o trabalho da AEPPA, em que medida pode haver a alteração das arenas de embate (ou dos espaços públicos) a ponto das ações mais radicais do movimento perderem sentido? E na medida em que a AEPPA congrega novos sócios que chegam com o objetivo de conseguirem formação, conseguirá a entidade passar aos novos membros ou construir com eles a identidade do educador popular? E após formados em nível superior, tendo conseguido acesso a uma Universidade, quais poderão ser as próximas demandas dos educadores populares? A questão do salário e das condições de trabalho podem ser os temas dos embates futuros do movimento de educados populares de Porto Alegre?

Os desdobramentos desta tese através desses e outros questionamentos ficam em abertos na expectativa de trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAHÃO, Maria Helena; MORAES, Salete de & LOCH, Jussara. Pedagogia com ênfase em educação popular: a construção da utopia. Revista de Educação da PUCRS, ano XXX, n. Especial, outubro de 2007 (p.67-75).

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Relativismo antropológico e objetividade etnográfica. Revista de Antropologia Social, Curitiba, v. 03, 2003 (p. 9-30).

ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.14,n.40, jun.1999 (p.111-141).

AVRITZER, Leonardo e COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. Dados, Rio de Janeiro, v.47, n.4, 2004 (p.26-30).

BAQUERO, Marcelo. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estuturação da política no Brasil. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, n.21, nov de 2003 (p.83-108)

BAQUERO, Marcelo. Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BATISTA, Neusa Chaves. Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

BOSCHI, Renato. A abertura e a nova classe média na política brasileira: 1977 – 1982. Revista DADOS, Vol 29, nº 1. Rio de Janeiro, 1986 (p. 5-24).

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes, 2008.

BURGOS, Raul. Da democratização política à radicalização da democracia: novas dimensões estratégicas dos movimentos sociais. IN: DAGNINO, Evelina e TATAGIBA, Luciana (orgs.). Democracia, sociedade civil e participação. Chapecó: Argos, 2007.

CARDOSO, Ruth. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina. Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTELLS, M. A questão urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Equipamentos sociais, política partidária e governos locais no estado de São Paulo entre 1968 e 1982. Campinas: Unicamp, 1987. Dissertação de Mestrado.

CEPAD, Centro de Pesquisa e Avaliações Educacionais. Educação da criança das classes trabalhadoras brasileiras. Revista Educação e Sociedade, Ano I, n.4, setembro de 1979 (p.15-22).

COSTA, Sérgio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. Novos Estudos Cebrap. São Paulo, nº 47, mar. 1997, (p.179-192).

DAGNINO, Evelina (Org.). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAGNINO, Evelina (Org.). Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto; PANFICHI, Aldo. (orgs.). A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DAGNINO, Evelina e TATAGIBA, Luciana (Orgs.). Democracia, Sociedade Civil e Participação. Chapecó: Argos, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambiente de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reforma dos programas sociais. PEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Campinas: Unicamp, 2005.

DRAIBE, Sônia Miriam. Reforma do Estado e descentralização: a experiência recente da política brasileira de ensino fundamental. PEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Campinas: Unicamp, 1998.

DRAIBE, Sonia Miriam; PEREZ, José Ruiz. O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, mar. 1999 (p.27-50).

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Campinas, Cadernos de Pesquisa, n.115, março de 2002 (p.139-154).

DURHAM, Eunice. A cidade vista da periferia. Revista Brasileira de Ciências Sociais Rio de Janeiro. v. 1, n. 1, 1986 (p. 84-99).

DUTRA, Olívio. Uma conquista democrática. In: GORODICHT, Clarice (org.). Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: trajetória por uma educação cidadã. Porto Alegre: CME, 2002.

ECKERT, Cornélia e ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998 (p. 107-135).

FARIA, Lia. A questão Local: um debate para a educação. RBPAE, Porto Alegre, v.22,n.1, jan/jun.2006 (p.69-84).

FEDOZZI, Luciano. O poder da aldeia: gênese e história do orçamento participativo em Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. São Paulo, Estudos Avançados, v.8, n.22, set/dez de 1994 (p.123-138).

FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.

FILGUEIRAS, Cristina. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. Revista Cadernos de Pesquisa, n.88, fevereiro de 1993.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLCHINI, Margane. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: caminhos para democratização do Sistema Municipal de Ensino. Porto Alegre: UERGS, 2003. Monografia de Especialização em Gestão Pública Participativa.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. IN: ZALUAR, Alba. Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? Revista Educação e Sociedade, Ano I, n.1, setembro de 1978 (p.64-70).

GADEA, C. A. e SCHERER-WARREN, I. Alain Touraine e a democracia na América Latina. Cadernos do CEAS. Salvador, n. 220, nov/dez de 2005 (p. 9-18)

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1992.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIDDENS, Anthony. Em defesa da Sociologia. São Paulo: Unesp, 2001.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan (org). Teoria Social Hoje. São Paulo: UNESP, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Novas teorias dos movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GORODICHT, Clarice. Conselho Municipal de Educação: trajetória por uma educação cidadã.

Porto Alegre: CME, 2002.

GROSSI, Esther Pillar. Didática da alfabetização: didática do nível pré-silábico. Rio de Janeiro : Paz e Terra., 1994.

GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara (org). Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

IANNI, Octávio. Teorias da globalização. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.

LEITE LOPES, José Sérgio. O vapor do diabo: o trabalho dos operários do açúcar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LORD, Lucio. Nascidos na beira do trilho: um estudo antropológico na Vila dos Ferroviários em Porto Alegre. Revista Iluminuras, n.46. Porto Alegre: BIEV/UFRGS, 2001. (p.1-58)

LORD, Lúcio. O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: estrutura, funcionamento e papel político-pedagógico. Porto Alegre: Prppgedu/UFRGS, 2005 (Dissertação de Mestrado)

LORD, Lucio. Distinções entre a esfera pública habermasiana e os espaços públicos brasileiros. In: BAGNINO, Evelina & TATAGIBA, Luciana. Democracia, sociedade civil e participação. Chapecó: Argos, 2007.

LORD, Lucio. O Estado, a teoria social e os limites na compreensão da sociedade. 32 Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, 27-31 de outubro de 2008.

LORD, Lucio. Revisitando Dewey: a educação e as análises sobre política e gestão. Educere et Educere Revista de Educação da Edunioeste. Cascavel, Vol.3, n.5, 2008b (p.103-116)

LORD, Lucio. A elaboração, a gestão e o projeto da sociedade civil sobre a educação em Porto Alegre entre 1985 e 2005. In: XXVII Congresso ALAS, Buenos Aires. Anais do XXVII Congresso ALAS, 2009.

MACHADO, Carlos. Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre 1989-2004: avanços e limites na produção da democracia sem fim. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (tese de doutorado).

MACHADO, Carlos. A produção da gestão democrática da e na educação para a democracia sem fim. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 14, n. 24, 2005b (p.179-198).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, Isabel Letícia. Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003 (dissertação de

mestrado).

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. O jogo do eu. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MENEGUELLO, Rachel. PT: a formação de um partido – 1979-1982. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MENEGUELLO, Rachel e AMARAL, Osvaldo. Ainda novidade: uma revisão das transformações do Partido dos Trabalhadores no Brasil. Oxford, Brazilian Studies Programme. 2008.

PATEMAN, Carole. Participação e teoria democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREZ, José Roberto Ruz. Ensino fundamental. In: NEPE. Situação da educação básica no Brasil. Relatório de pesquisa. Campinas: NEPE/Unicamp, 1999.

PINHO, Osmundo. Lutas culturais: relações raciais, antropologia e política no Brasil. Revista Sociedade e Cultura. Goiânia, vol.10, n.1, 2007 (p.81-94).

POPPER, Karl. Lógica das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PRADO JUNIOR, Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, S/D.

RAICHELIS, Raquel. Sistematização: os conselhos de gestão no contexto internacional. In: CARVALHO, Maria do Carmo e TEIXEIRA, Ana Cláudia (org.) Conselhos Gestores de Políticas Públicas. São Paulo: Pólis, 2000.

REVAH, Daniel. Construtivismo; no ponto de inversão. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, UFU, 17 a 20 de Abril de 2006.

RIBEIRO, Pedro J. F. O PT sob uma perspectiva sartoriana: de partido anti-sistema a legitimador do sistema. Política e Sociedade, n.3, Florianópolis, outubro de 2003 (p.45-70).

SADER, E. Quando novos personagens entraram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAMUELS, David. As bases do petismo. Opinião Pública, Campinas, vol. X, n.2, p.221-241, outubro de 2004.

SCHERER-WARREN, I. O caráter dos novos movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, I.; KRISKE, P.J. (Org.). Uma revolução no cotidiano?: os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Celina; BLUMM, Márcia. Autonomia política local: uma revisão da literatura. BIB, Rio de Janeiro, n.48, 2 sem.1999 (p.51-67).

SUSIN, Maria Otilia. A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (dissertação de mestrado).

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (org). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos novos movimentos sociais. Sociedade e Estado. Brasília, vol.21, n.1, jan/abr. 2006. (p.17-28).

TOURAINÉ, Alain. La voix et le regard. Paris: Du Seuil, 1978.

TOURAINÉ, Alain. A Sociology of the subject. IN: CLARK, Jon & DIANI, Marco (org). Alain Touraine. London: The Falmer Press, 1996.

TOURAINÉ, Alain. Crítica à modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina. Campinas: Unicamp, 1989.

UTIZIG, José Eduardo. Notas sobre o governo do PT em Porto Alegre. Revista Porto da Cidadania, s/n. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1996.

VAILLANCOURT, Jean-Guy. Mouvement ouvrier et nouveaux mouvements sociaux: l'approche d'Alain Touraine. Montréal. Cahiers de Recherche Sociologique, no 17, 1991 (p.213-222).

VALLA, Victor Vicent. Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública? Revista Educação e Sociedade. Campinas, ano10, n.29, julho de 1988 (p.73-85).

WEFFORT, Francisco C. Educação e política. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

## ANEXO I LISTA DE ENTREVISTAS

Primeira etapa da coleta de dados – entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2006:

<b>Personagem</b>	<b>Função/atividade</b>
Maria Oflia	Assessora pedagógica do Conselho Municipal de Educação e ex-presidenta do mesmo órgão e educadora concursada do município
Rosa Bot	Presidenta do Conselho Municipal de Educação e educadora concursada do município
Sofia Cavedon	Vereadora, presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal e educadora concursada do município
Daidê Venzon	Vice-presidenta da Associação de Apoio ao Fórum Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre
Ana Maria Guzzon Garcia	Fiscal da SERREIE – Secretaria de convênios com as creches comunitárias da Secretaria Municipal de Educação
Neli	Assessora da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre
José Clóvis	Vereador e engajado com o tema das periferias
Elaine	Secretária do Fórum de Entidades em Educação de Porto Alegre
Rita	Assessora técnica da Coordenadoria de Creches da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
Betina Shuler	Assessora técnica da Coordenadoria de Creches da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
Gislaine Leans	Coordenadora do Território de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação

Segunda etapa da coleta de dados – entre dezembro de 2006 e fevereiro de 2007:

<b>Personagem</b>	<b>Função/atividade</b>
Maria Oflia	Assessora pedagógica do Conselho Municipal de Educação e ex-presidenta do mesmo órgão e educadora concursada do município
Rosa Bot	Presidenta do Conselho Municipal de Educação e educadora concursada do município
Tamar	Presidenta da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e educadora popular
Sofia Cavedon	Vereadora, presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal e educadora concursada do município
Luciana Beregaral	Assessora da SERREIE – Secretaria de convênios com as creches comunitárias da Secretaria Municipal de Educação
Márcia Dorneles	Assessora da SERREIE – Secretaria de convênios com as creches comunitárias da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Constantina	Coordenadora do “Território Infantil” da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
Irmã Justina Morali	Auxiliou na organização da busca por formação das educadoras populares
Jussara Losh	Docente e coordenadora do Centro de Pedagogia em Educação Popular de PUCRS
Sérgio Baierli	Diretor da ONG Cidade (ONG que desenvolve atividades de formação em participação política e realiza estudos sobre o tema em Porto Alegre)

Terceira etapa da coleta de dados – entre novembro de 2007 e março de 2008:

<b>Personagem</b>	<b>Função/atividade</b>
Tamar	Presidenta da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e educadora popular
Maria Edi	Educadora popular – foi a primeira presidenta da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e auxiliou na criação de três associações comunitárias no Morro da Glória.
Nice	Vice-presidenta da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, educadora popular e conselheira tutelar
Irmã Justina Morali	Auxiliou na organização da busca por formação das educadoras populares
Miriam	Educadora concursada do município pela Escola Emílio Meyer e colaboradora na articulação da busca por formação das educadoras populares
Sarai	Educadora que compôs o primeiro grupo de conselheiros tutelares em Porto Alegre
Leci	Presidenta do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e educadora popular
Sofia Cavedon	Vereadora, presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal e educadora concursada do município

## **ANEXO II     ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

### **Entrevista com assessoras da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:**

1. Qual o panorama atual da educação infantil em Porto Alegre?
2. Como têm sido as relações entre a Secretaria e as creches comunitárias, uma vez que este é um tema presente em todos os municípios?
3. Falando dos convênios e parcerias entre a Prefeitura e as creches comunitárias, como se dá o trâmite deste processo?
4. Alguma outra instância ou órgão é envolvido neste processo de conveniamento?
5. Onde se localizam os maiores nós da oferta de uma educação infantil em Porto Alegre?

### **Entrevista com a presidência do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre:**

1. Quais as demandas sobre o Conselho e de onde elas surgem?
2. É possível perceber uma mudança destas demandas entre a década de 1990 e 2000?
3. Qual a importância de espaços como o Orçamento Participativo para a alteração destas demandas e mesmo organização destas pelos movimentos sociais?
4. Qual é o papel do Conselho no trâmite dos convênios entre Prefeitura e creches comunitárias?

### **Nova entrevista com a presidência do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre:**

1. Como o Conselho é mobilizado pelos movimentos sociais?
2. Quais os caminhos que os movimentos sociais utilizam para acessar o Conselho?
3. E no caso das propostas para o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular, como se deu esta mobilização?
4. Na construção de alternativas para a criação deste curso, em quais momentos o Conselho entrou na discussão?
5. Qual o papel do Conselho na criação deste curso? O Conselho mobilizou outros atores?

6. Falando das pessoas especificamente, como se deu o envolvimento do Conselho com as educadoras populares?
7. Qual foi a primeira mobilização para ofertar o curso, foi da UERGS ou da PUCRS?
8. Como está a questão da formação para os educadores populares na UERGS?

**Entrevista com a presidência da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre:**

1. Em que ano foi criada a AEPPA?
2. Como iniciou a organização e como funciona esta entidade hoje?
3. Como um educador popular ingressa na entidade?
4. Como as informações sobre a entidade e suas conquistas são passadas para os sócios? E como o mesmo se dá no sentido contrário? Ou seja, como ocorre a comunicação entre entidade e associados?
5. Quais os temas mais discutidos hoje na direção da Associação e qual a agenda de temas com os demais membros?
6. Qual a importância de espaços como o Orçamento Participativo para a organização do movimento por formação do educador popular?
7. Quando eu escuto das educadoras populares a fala de que aprenderam a reivindicar, de que aprenderam que tinham que ir ao governo dizer do que precisavam, onde foi que tiveram este aprendizado?

**Nova entrevista com a presidência da Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre:**

1. Como foi a recepção da Associação por parte dos educadores populares?
2. No seu caso, como você recebeu a ideia de uma Associação de educadores populares?
3. Quais foram os primeiros comentários dos educadores populares sobre a Associação?
4. E quais foram os primeiros comentários a este respeito por parte das direções das creches comunitárias?
5. O que foi e quanto ocorreu aquele evento no qual vocês conheceram a Vereadora Sofia

Cavedon ainda quando era candidata ao legislativo?

6. Me fale um pouco mais sobre aquela paralisação que os educadores populares fizeram?
7. Como surgiu a proposta de uma paralisação e como conseguiram a adesão dos educadores populares?
8. Quais eram os objetivos da paralisação?
9. E estes objetivos estavam claros para a maioria dos educadores populares?

**Entrevista com as educadoras populares que compõem o movimento:**

1. Como você ingressou no trabalho com educação infantil?
2. Como era caracterizado o atendimento à infância dada naquele período?
3. Como era o envolvimento do poder público com a oferta da educação infantil na periferia?
4. Como ocorria o trabalho da Vigilância Sanitária e da LBA na oferta da educação infantil na periferia?
5. Em que momento ocorre aproximações entre as entidades que atendem a infância na periferia e a Prefeitura?
6. E qual o papel hoje de órgãos como o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da Câmara Municipal com a educação infantil na periferia?

**Entrevista com as educadoras populares que articularam o início do movimento:**

1. Como se chegou à demanda por ensino médio e depois superior para os educadores populares?
2. Como foi a articulação e que papel desenvolveram órgãos como o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e a Câmara Municipal?
3. Quais foram as experiências que a criação do curso de ensino médio trouxe para que vocês pensassem em um curso de nível superior?
4. Quais pessoas foram importantes na elaboração da proposta e depois na efetivação do

curso de nível superior?

5. Estas pessoas foram as mesmas que participaram da criação do curso de ensino médio?
6. Quais as perspectivas hoje para aqueles que estão se formando no curso de ensino superior?
7. Quais contribuições eles trazem para a Associação de Educadores?

**Nova entrevista com as educadoras populares que articularam o início do movimento:**

1. Você pode me falar sobre a sua experiência como membro desta comunidade desde antes da criação da Associação de Educadores Populares?
2. Me fale da sua experiência pessoal dentro da comunidade. Você desenvolveu outros trabalhos comunitários para além daqueles ligados à infância?
3. E ligados à infância, quais foram suas outras experiências?
4. No que diz respeito à criação de outras entidades aqui na comunidade, qual foi seu papel?
5. Como surge a proposta de uma Comissão de Formação para os educadores populares?
6. Quais as maiores dificuldades na criação desta Comissão de Formação e mesmo na busca de formação?
7. O que levou à criação da Associação de Educadores Populares?
8. Quais foram os primeiros trabalhos desenvolvidos pela Associação de Educadores Populares?
9. Quais foram os desafios a partir de 2000? [primeiro ano de criação da Associação]
10. Como se deu a possibilidade da criação do curso de nível médio na Escola Emílio Meyer?
11. Quais foram as pessoas fundamentais e os órgãos e entidades envolvidos nesta conquista?
12. E depois, como surge a proposta do ensino superior?
13. Mais uma vez, quais foram as pessoas fundamentais e os órgãos e entidades envolvidos nesta conquista?

**Entrevista com Irmã Justina – primeira entrevista:**

1. Como a senhora veio trabalhar no Morro da Glória e onde conheceu pessoas como a Tamar, a Nice e a Maria Edi?

2. Como funcionava a Comissão de Formação no início?
3. Como surge a proposta de ceder espaço na entidade que a senhora dirigia para a Comissão realizar seus encontros?
4. Como surge a proposta de criação da Associação dos Educadores Populares?
5. Quais eram as maiores dificuldades das educadoras para a organização da Associação?

#### **Nova entrevista com Irmã Justina:**

1. A senhora me disse em outra entrevista que tinha saudades daquele tempo e do movimento popular [1980]. Como era aquele movimento popular e como se organizavam?
2. Como aquele movimento popular fazia para alcançar as demandas que tinham?
3. A senhora me disse também que com os convênios entre a Secretaria Municipal de Educação e as creches o aspecto pedagógico se desenvolveu muito. Neste caso, o avanço da preocupação com os aspectos pedagógicos nas creches se deu por quê?
4. Em que medida este desenvolvimento ocorreu em função do trabalho da assessoria pedagógica da Secretaria ou em função da experiência vivida pelos educadores populares? Ou pelas duas coisas?
5. A senhora disse ainda que de algumas atividades realizadas pela Igreja surgiram grupos de moradores que trabalharam pela comunidade. A senhora pode me falar mais sobre isto?

#### **Entrevista com integrantes do Conselho Tutelar**

1. Conte-me um pouco sobre seu histórico pessoal ligado à infância e à comunidade antes de ingressar no Conselho Tutelar.
2. O que o Conselho Tutelar lhe trouxe como novidades, desafios e conhecimentos?
3. Como é recebido dentro do Conselho Tutelar aquela paralisação dos educadores populares em 1998?
4. Como o Conselho Tutelar compreende o papel da educação infantil nas periferias?
5. Quais as dificuldades dentro do próprio Conselho Tutelar para o consenso e trabalho no sentido de alcançar a oferta pública da educação infantil nas periferias?

**Entrevista com a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre: [com a Vereadora Sofia Cavedon - presidenta]**

1. Qual tem sido o trabalho da Comissão no que diz respeito à educação popular?
2. Como chegam as demandas da educação popular até a Comissão?
3. Quais são os parceiros de trabalho aqui dentro da Câmara e quais os caminhos disponíveis hoje para o atendimento da demanda por educação popular?

**Nova entrevista com a Vereadora Sofia Cavedon: [presidenta da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Porto Alegre]**

1. Conte-me um pouco da sua experiência e trajetória dentro da educação em Porto Alegre.
2. Como foi a articulação para a candidatura à Câmara?
3. Qual o peso dos movimentos populares, em especial os ligados ao tema da educação, para a sua eleição e reeleição?
4. Qual o trabalho do seu mandato junto à educação infantil nas periferias?
5. Como você conheceu as educadoras populares do Morro da Glória e quais têm sido suas relações com aquele grupo?
6. Qual foi o papel do seu mandato na articulação para o curso de nível superior para os educadores populares?

**Entrevista com a direção da ONG Cidade (Porto Alegre):**

1. Os movimentos sociais de Porto Alegre têm buscado parcerias com a Ong Cidade?
2. Quais são as demandas que os movimentos sociais trazem até a Ong Cidade?
3. Existe relação entre o que os movimentos sociais vêm buscar na Ong Cidade e o que vocês percebem como sendo as reais necessidades deles?
4. Do início do trabalho da Ong Cidade até os dias de hoje, mudaram as demandas dos movimentos sociais?
5. Existe uma agenda de temas diferente entre movimentos sociais e poder público?

### **ANEXO III**

#### **Mapa de Porto Alegre e indicação da região onde está localizado o Morro da Glória**

Em branco estão os diversos bairros que compõem a cidade de Porto Alegre, e a região escura no centro indica o Bairro Glória (o Morro da Glória compõe parte da região que forma o Bairro da Glória).



Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

## ANEXO IV

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezado(a) Senhor(a),

Sou aluno do Curso de Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas/SP e estou realizando o estudo da tese sobre o tema da educação em Porto Alegre. Me interesse saber das relações entre o poder público e a sociedade civil na elaboração de projetos e concepções sobre a educação no município.

Para desenvolvimento desta pesquisa estou utilizando a coleta de dados mediante a técnica de entrevistas.

Informo que os dados do estudo, bem como as entrevistas na íntegra, se destinarão unicamente para este fim acadêmico da tese e, sendo oportuno, apresentarei futuramente este trabalho ou partes dele em eventos científicos da área.

Sem mais, agradeço.

\*\*\*

Eu,....., que desempenho a função/atividade de ..... autorizo a utilização da minha entrevista, ou parte dela, no estudo acima citado.

Porto Alegre, .....de .....de 200\_\_.

.....  
Assinatura do(a) entrevistado(a)