

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

269439

VONTADE POLITICA E EDUCAÇÃO:

Uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública

No Município de Vera Cruz (RS): Gestão 1993-96

Sílvia Antônio Bedim

Orientadora: Dr^a Malvina do Amaral Dorneles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

UFRGS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

25.04.00

RB 21,90

25.04.00

Ref.: 32831

Obra: 15402

25.04.00

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, Porto Alegre, BR-RS

B412v Bedim, Sílvio Antônio

Vontade política e educação : uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública no Município de Vera Cruz, RS : gestão 1993-96 / Sílvio Antônio Bedim. - Porto Alegre : UFRGS, 1999.

p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Política da Educação. 2. Ensino público. 3. História da Educação. 4. Rio Grande do Sul. 5. Vera Cruz. I. Título.

CDU 37.014.5(816.5 Vera Cruz)



Vontade Política e Educação

(uma análise
do jogo das vontades polí-
ticas na luta pela Educação Pú-
blica no Município de Vera Cruz/
RS - 1993/1996)

Silvio Antônio Bedim

“VONTADE POLÍTICA E EDUCAÇÃO”.

Uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública no município de Vera Cruz – RS – 1993/1996.

Silvio Antônio Bedim.

Para **Ivo e Elzira**,
 que me abriram as portas para a fantástica aventura da vida,
 e me incentivaram no caminho do saber escolar,
 um privilégio a que nunca tiveram acesso.

Para **Pedro Casaldáliga e Tomás Balduino**
 bispos dos pobres entre o Araguaia e o Tocantins
 que me fizeram ver, com seu exemplo,
 o quanto pode o poder quando colocado a serviço
 dos “condenados da terra”
 e me ensinaram o compromisso com a vida.

Para **Francesco Cavazzuti**
 a quem latifundiários para calar a voz,
 cegaram os olhos;
 que continua a sua profecia
 com os olhos do coração.

Para **Valdomiro, Cira, Marli, Ana, Helia, Rosa,
 Adriano, Cleonice, Neusa, Liro, Terezinha e
 todos** os que escreveram com suas vontades
 a lição a que este inventário quis dar sentido;
 que continuam a fazer da esperança
 o oxigênio que possibilita viver e lutar.

Para **Malvina**
 a quem um feliz acaso pôs no meu caminho,
 de cuja cumplicidade e generosidade pude contar
 na construção paciente do meu tempo de Academia;

Para **Mari, Marcos e Mariana**,
 para quem construí uma tenda
 que nos permite assistir, todo dia,
 o espetáculo dos movimentos que comandam o Cosmos,
 renovam a sociedade dos homens
 e mantêm acesa a chama da esperança
 nas possibilidades do porvir.

Para **todos e todas**
 que assumem o seu viver como privilégio
 e compromisso com a recriação do mundo.



"Não deixe que arranquem mais Flores desse Jardim."

(Liége: a menina de touca)

in memoriam de
Liége Ferreira

que a irracionalidade não permitiu que florescesse
no Jardim da Infância da Escola São Francisco em
Vera Cruz.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação que apresento ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS versa sobre **gestão pública em educação**, uma experiência vivida e partilhada por um conjunto de **atores** políticos no Município de Vera Cruz-RS, entre os anos de 1993 e 1996. Ela foi escrita a partir de um **inventário** produzido com entrevistas coletivas e individuais por meio de um grupo-amostra selecionado, do qual fizeram parte os dez principais atores dirigentes da esfera educacional naquele período. Com eles foram realizadas quinze entrevistas voltadas a rememorar o vivido a partir das principais políticas desenvolvidas. Além dessas, procurei incluir as vozes de outros dezesseis personagens que, mesmo de forma dispersa, tiveram alguma participação no processo. No total, foram feitas trinta e uma entrevistas que resultaram em dezesseis fitas gravadas e mais de trezentas páginas transcritas.

Trata-se de uma reflexão crítico-analítica sobre o vivido numa esfera de poder municipal, uma experiência da qual tive o privilégio de participar como ator que viveu intensamente cada ato, cada passo que aqui vai relatado, junto com inúmeros outros companheiros de fé e utopia, que acreditaram e continuam acreditando nas possibilidades da política e da educação quando movidas pela **Razão** e pela **Ética** e direcionadas para o bem coletivo. O que vai dito aqui, as inúmeras histórias que rememoro têm por suporte e élan essa crença que uniu, durante o tempo de uma gestão, um conjunto distinto de sujeitos, e querem demonstrar o quanto é possível fazer quando os sonhos e vontades individuais se amalgamam e cimentam numa vontade política coletiva. Fui testemunha e ator desse processo antes que a Academia me possibilitasse o privilégio de dizer sobre ele esta palavra. É imperioso salientar isso, que o pesquisador que se debruçou sobre o vivido, apropriando-se dos mais variados instrumentos de investigação que a Academia lhe ofereceu e munido das cautelas que ela recomenda, é o mesmo ator que esteve mergulhado nas lutas para mudar aquela realidade que agora se transformou em seu objeto de pesquisa. Ao final deste tempo de aprendiz que tive na Academia sinto-me feliz em poder dizer esta

palavra sobre o vivido que revisitei, dito e enriquecido agora sob o prisma dos novos olhares que ela me possibilitou ver.

Propus-me a dar visibilidade ao vivido nessa esfera de poder municipal para demonstrar o quanto os avanços obtidos na educação pública durante a gestão foi decorrência da **vontade política** dos atores que passaram a governar o Município e a Esfera Educacional. Para isso, propus-me a investigar como se processou a articulação entre a vontade política dos atores do jogo político e a prática política administrativa; como emergiram os principais atores do jogo bem como as suas marcas peculiares, sonhos e vontades; como se constituiu o grupo que deu força coletiva à vontade política na Secretaria de Educação; como se processou o jogo naquele contexto de conflitos permanentes e como se procedeu pedagogicamente no enfrentamento dos obstáculos construídos pelos adversários políticos.

Propus-me a produzir esse memorial coletivo a partir do qual desenvolvi uma análise reflexiva daquilo que chamo de **Jogo das vontades políticas**, apropriando-me dessa metáfora que caracteriza bem o cenário de disputa permanente entre times de atores distintos e que representaram os movimentos de mudança e, em oposição, os que procuraram preservar a ordem tradicional.

Para falar da **vontade política** que dinamizou o agir dos atores que assumiram aquela franja de poder municipal, conto algumas histórias vividas em tempos distintos, mas todas elas interligadas na mesma configuração que compõe o cenário deste meu estudo. Início falando de uma infelicidade acontecida durante aquele jogo no intuito de dar visibilidade a este cenário que emoldura o texto a que dou significado e, nele, às vidas, como a de Liége, para quem a ordem tradicional não quis construir redomas de proteção, deixando que fosse tragada “*pelo olho do furacão*” (capítulo 1). Fecho o texto falando de um outro drama, o de Marcos, para demonstrar o quanto é possível fazer quando a vontade política se deixa guiar pela **racionalidade ética** (capítulo 5). Liége e Marcos se constituem em protótipos das lutas empreendidas naquela gestão visando fazer da política e

da educação instrumentos de defesa e promoção da vida e do bem-viver daquelas comunidades.

Além dessas que são a porta de entrada e de saída do meu texto, há outras histórias que rememoro e conto pois elas demarcam o desenrolar de tempos marcantes do jogo. Assim, num primeiro tempo, dedico-me a investigar e reconstituir os **movimentos** originários que teceram a configuração favorável à ruptura política acontecida em 1992 e, neles, a emergência dos novos atores que compuseram o grupo pluripartidário que governou o Município no período subsequente (capítulo 2).

Um outro tempo vivido foi aquele que se tornou possível a partir da vitória eleitoral da oposição. Nele apresento o processo de construção de um novo cenário político no Município com a assunção dos novos atores que participaram do jogo político, delimitando o foco do meu olhar para a Esfera Educacional onde se cimenta a vontade coletiva que gerou inúmeras políticas públicas de educação (capítulo 3).

O tempo mais densamente vivido foi o do jogo propriamente dito pois nele se agudizou e aprofundou a disputa entre formas tradicionais e novas de governo, bem como se evidenciou o quanto de possibilidades ele oferece a quem se deixa mover por uma racionalidade ética. Nesse contexto de conflitos permanentes apresento e analiso as principais políticas públicas desenvolvidas em atendimento a demandas historicamente reprimidas e as possibilidades que o jogo político oferece à sua concretização (capítulo 4).

Finalizo reafirmando que à vontade política dos atores dirigentes da Esfera Educacional devem ser atribuídos os avanços conquistados na educação pública durante a gestão, reconhecendo, ao mesmo tempo, o quanto de incerteza e acaso marcaram aquele jogo político.

RESUMO

Esta dissertação trata de **gestão política em educação**. A partir da perspectiva da filosofia política e da antropologia o autor faz uma reflexão crítico-analítica que se traduz num **inventário** de sua experiência política numa esfera de Poder Municipal reconstituído a partir de entrevistas com um conjunto de **atores** que, como ele, participaram da gestão pública da educação. O contexto de sua análise está circunscrito ao Município de Vera Cruz (RS) entre os anos de 1993 e 1996 quando uma coligação de partidos progressistas governou o Município após um longo período administrado por um mesmo e tradicional grupo político. O autor procura reconstituir os **movimentos** históricos que, agindo nos interstícios da **ordem**, resultaram na ruptura política proporcionada pelo processo eleitoral de 1992 e, nesses movimentos, enfoca a emergência dos novos atores que passaram a governar o Município a partir daí. Restringindo-se à esfera educacional, procura caracterizar os atores dirigentes políticos como **intelectuais** comprometidos em atender às demandas educacionais historicamente reprimidas. Nesse contexto, dedica-se a analisar o **jogo das vontades políticas** que marcaram o período, tendo de um lado, os novos dirigentes políticos comprometidos em atender os anseios comunitários e qualificar a educação pública; e do outro, os antigos dirigentes que, com ampla maioria na Câmara de Vereadores e hegemonia também sobre instituições da sociedade, tentaram impedir as mudanças propostas. Fundamenta a ação da **Vontade** dos atores políticos na **Razão** herdeira do espírito do **Ilustração** que inaugurou a **Modernidade**, destacando uma **racionalidade ética** voltada a fazer do **poder político** e da **educação** instrumentos capazes de construir uma vida mais digna e feliz para todos. Ao relatar e analisar as **políticas públicas** implementadas testemunha as possibilidades da gestão em educação demonstrando o quanto de incerteza e acaso acompanham sua criação e implementação.

ABSTRACT

This dissertation is about politics administration on education. Starting from a political science of philosophy and anthropology the author makes a critic-analytical reflection that expresses in a register of his political experience knowledge of Urban Community Power reconstituted through interviews with a group of performers that, like him, had a participation on public administration on education. The context of his analysis is circumscribed to the Municipal District of Vera Cruz (RS) between the years 1993 and 1996 when a colligation of progressive political organizations governed the Municipal District after a long period administrated by one and traditional political group. The author tries to reconstitute the historic movements that, acting in the order interstice, resulted in the political rupture proportionated by the elective process of 1992 and , in these movements, focalize the emergency of the new actors that passed to govern the Municipal District since this date. Restricting to the educational area, he tries to characterize the political manager actors as engaged intellectuals to attend to the educational requests historically repressed. In this context, the author devotes to analyse the political purpose matches that marked the period, by one side, the new political managers engaged to attend the community desires and qualify the public education; by the other side, the old managers that, with ample majority in the Municipal Council and hegemony also about social institutions, tried to obstruct the changes suggested. The author bases the action of the Desire of the political actors in the Reason heiress of the spirit of the Illustration that inaugurated Modernity, surpassing a rationality ethics to make the political power and the education instruments able to construct a more respectable and happier life for all people. To report and to analyse the public politics established makes the author a testifying of the possibilities of the administration on education, making a demonstration whatever of uncertainty and hazard come along with its creation and its implement.

Sumário

1. Do olhar sobre os movimentos:

Os inéditos, sujeitos e atores que fecundam o novo	13
<i>Um inventário.....</i>	18
<i>Vozes e testemunhos.....</i>	21
<i>Outras palavras e silêncios</i>	24

2. Dos movimentos que geram mudanças

Atores e cenários em construção	29
<i>O movimento dos fumicultores</i>	31
<i>O movimento das pastorais sociais.....</i>	33
<i>Outros movimentos e cenários</i>	36

3. Da construção de um novo cenário

Atores forjando mudanças.....	45
<i>Intelectuais e políticos</i>	47
<i>Estar, sonhar, fazer juntos</i>	55

4. Da Vontade Política e do jogo

Sonhos e realidade em luta	64
<i>Frações e desafios da realidade educacional.....</i>	67

4.1. Políticas de universalização do ensino fundamental

<i>Nucleação de escolas: os passos do processo.....</i>	77
<i>Outras oposições e conflitos</i>	82
<i>Transporte escolar</i>	90
<i>Outros Projetos</i>	96

4.2. Políticas de formação de professores.....

99

<i>Grupos de encontro</i>	102
<i>Novas práticas, medos, resistências</i>	107
<i>Novas demandas</i>	113
4.3. Políticas de educação infantil	118
<i>As mudanças</i>	120
<i>Conselhos de Pais</i>	129
<i>Impasses e conflitos</i>	131
<i>Demandas reprimidas</i>	135
4.4. Políticas de proteção à infância e adolescência	136
<i>O Conselho de Direitos: esfera pública de cidadania</i>	140
<i>O Conselho Tutelar</i>	149
<i>Do sonho à realidade</i>	151
5. Da Vontade Política e Educação	
A Razão e a Ética movendo atores	158
<i>A Vontade Política que dinamiza a ação</i>	163
<i>A Razão que dirige a Vontade</i>	167
<i>As Possibilidades e os limites do Jogo Político</i>	172
6. Referências Bibliográficas	181
7. Anexos	207

1. Do Olhar Sobre os Movimentos:

Os inéditos, sujeitos e atores que fecundam o novo.

“Ordem e desordem não se separam”¹

*“O concreto, na sua beleza trágica, o concreto que é feito, em parte,
de infelicidade, de feiúra, de desordem,
possui uma ordem específica que é vivida como tal”²*

Liége Ferreira era o nome de uma menina de seis anos que freqüentava a Escola Municipal São Francisco na estrada velha em Vera Cruz no ano de 1994. Nada de extraordinário havia nela, nem mesmo as marcas que em seu corpo franzino revelavam uma infância duramente vivida. Mas até isso era coisa comum nas crianças que naquele microlocal repartiam com outras o direito de viver. Estrada velha era o nome que, pejorativamente, os cidadãos da cidade davam aquele lugar onde ela e mais de uma centena de outras crianças disputavam o direito de brincar, de comer, de ter uma vida feliz. O nome de estrada velha era, antes de mais nada, uma referência à antiga estrada que ligava Vera Cruz a outros municípios da região fumicultora e que perdera há alguns anos a condição de corredor de transporte devido à construção de uma nova rodovia. A proximidade do centro urbano e a possibilidade de construir, sem importunações, um barraco naquela área pública, fez surgir, aos poucos, o aglomerado de casebres que, ladeando a antiga estrada, foi formando a Vila São Francisco. Oriundas de toda a região, as pessoas vinham em busca de trabalho na cultura sazonal do fumo, quer na lavoura quer na classificação e beneficiamento do fumo, na única empresa instalada no Município, geradora de centenas de empregos temporários ou efetivos.

Liége Ferreira morava na estrada velha fazia poucos anos. Não nascera ali. Em seu registro constava ter nascido em Boqueirão do Leão. Assim como tantas outras, a família encontrou ali um lugar para erguer o seu barraco. Um único

¹ BALANDIER, Georges. *A desordem – elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a, p. 12.

² MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996, p. 109.

cômodo abrigava a família toda, em condições precaríssimas, inimagináveis para quem nunca entrou numa favela. Aí vivia a mãe, Liége e mais cinco irmãos, sendo o maior, na época, quatro anos mais velho que ela. O homem que vivera com sua mãe e que possivelmente era o pai de Liége, morrera atropelado meses antes no caminho que conduz do centro urbano à estrada velha.

Liége Ferreira freqüentava a Escola Municipal São Francisco, que, no coração da vila, era o ponto de confluência e de encontro das pessoas que habitavam aquele micro-espço. O mesmo prédio ocupado para o ensino a mais de cem crianças servia também como centro comunitário para as celebrações religiosas, as cerimônias de batizado e, mesmo, os velórios das pessoas da vila. Em anexo à escola, uma quadra de esportes servia para o lazer da gurizada. O prédio, muito simples e de madeira, fora construído sob a liderança das irmãs da Divina Providência que anos antes, abandonando a direção da escola católica no centro da cidade, optaram pelo trabalho pastoral com as pessoas da vila, os excluídos da estrada velha. Organizaram a comunidade, passaram a dar atendimento na área da saúde e da educação, conseguindo que a Secretaria de Educação do Município passasse a oferecer, a tempo integral, atendimento às crianças na escola local.

Liége Ferreira passou a freqüentar a escola muito cedo. Foi a estratégia que a diretora da escola, irmã Terezinha, encontrou para resolver o problema crônico daquela “família”. Na escola, que ficava a cinqüenta metros do barraco onde viviam, as crianças teriam todos os cuidados necessários: a acolhida carinhosa dos professores, a convivência com os colegas, o espaço para brincar, o acompanhamento pedagógico, o cuidado com a saúde, a alimentação básica garantida. Antecipou-se a entrada das crianças menores na escola, procurando lhes garantir esses direitos básicos, que certamente não receberiam noutra lugar. Assim, aos seis anos, Liége já estava plenamente integrada na escola. Era o seu jardim de infância. E, apesar de tudo, vivia feliz.

Mas o Jardim de infância de Liége não sobreviveu à rudeza e à crueldade do meio em que tentou desabrochar. Num triste dia do mês de novembro daquele ano, uma segunda-feira, Liége não apareceu na escola. A notícia que corria solta é que ela havia desaparecido de casa ainda na madrugada de sábado. A mobilização feita a seguir, com o empenho da direção e dos professores da escola apoiados pela Secretaria de Educação, envolveu a comunidade local e os órgãos de segurança. À tarde, o corpo da menina foi encontrado, dilacerado, sob uns arbustos, próximo à vila.

O acontecido chocou a comunidade e virou notícia em amplos espaços na imprensa regional, contribuindo para o aprofundamento de uma discussão que vinha sendo travada e que dividia a comunidade vera-cruzense sobre a necessidade ou não da implantação dos Conselhos de proteção aos direitos das crianças e adolescentes. Em campos opostos, dois times constituídos envolviam inúmeros personagens num jogo duro destinado a definir políticas públicas voltadas a pessoas como Liége cujas vidas germinam e crescem em jardins de infância de tantas outras estradas velhas ou para florirem ou para serem prematuramente arrancadas, como no caso dela, servindo a interesses mesquinhos e inescrupulosos dos que banalizam a vida em proveito vil.

Tomei a liberdade de introduzir o meu trabalho trazendo o drama vivido por Liége e por aqueles que com ela conviveram, e em sua memória fazê-lo. Sua história insere-se e serve-nos de protótipo para caracterizar o contexto mais amplo das lutas que foram travadas nesse período que delimitamos para estudo. Assumi esse desafio motivado pelo desejo de articular as vozes de inúmeros personagens que participaram naquele contexto contribuindo com um trabalho voltado a garantir condições de vida digna, a partir da educação pública, a todas as crianças e adolescentes de Vera Cruz, inclusive as da estrada velha; no intuito de dar visibilidade às marcas profundas que povoam as vidas daqueles atores que participaram do jogo que me propus a investigar, relatar e a analisar. Todorov me inspirou nessa busca ao anunciar em sua *“Conquista da América”* que escrevia *“para tentar fazer com que não se esqueça esse relato e milhares de outros*

iguais”³ referindo-se ao genocídio praticado pelos europeus conquistadores da América. O foco de sua preocupação é o sombrio presente que vive, marcado por infindáveis conflitos de sangue, cuja raiz originária atribui ao não reconhecimento do outro como parceiro de aventura a quem é preciso descobrir e conhecer. O método investigativo de que faz uso resgata da história uma multiplicidade de atores, a quem devolve a voz, atualizando os cenários e as contradições que vivem e as diferentes ações pedagógicas exercidas na relação com os ameríndios⁴.

A cena patética do sepultamento da Liége naquele final de segunda-feira não me sai da memória. Não bastasse a imensa tristeza e impotência que a todos dominava ainda tivemos que enfrentar uma tensa negociação com o pároco local que se negava a fazer o enterro alegando que a menina não era batizada. Para espanto de todos, chegara a trazer à Escola São Francisco os livros de registro da Paróquia, desafiando a diretora a localizar a prova do registro oficial. Na verdade, agudizava-se aí um conflito que vinha se arrastando há meses. Fora ele que do púlpito pregara contra a proposta da criação dos Conselhos de Direitos, sustentando a tese de que não havia problemas com crianças a resolver em Vera Cruz e que se tratava da criação de um mero cabide de empregos para os apaniguados do prefeito. Falava não só por si mas representando as forças conservadoras do Município de quem era aliado. Só com a intervenção dos superiores eclesiásticos é que o padre foi demovido de suas intenções. “*Ela foi batizada no sangue*”, disse a diretora-religiosa, enfrentando-o decididamente e propondo-se ela mesma a fazer o enterro, caso ele não o fizesse. Convocado pelo bispo, acabou oficiando o ato religioso. Na homilia limitou-se a atacar o Executivo, acusando-o de negligência pela morte da menina. Nenhuma palavra de condenação da miséria e da exclusão social, canteiros férteis que produzem flores mas também abrolhos, juntos, para a vida e para a morte. Neste cenário é que Liége foi

³ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América (A questão do outro)*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 243.

⁴ Todorov se propõe a “*contar uma história*” para responder à questão hodierna de “*como se comportar frente ao outro*”. A história da América é o testemunho vivo que procura atualizar a fim de que se “*recorde o que pode acontecer se não se descobrir o outro*”. Para atingir seu intento, ele irá se aproximar e investigar, a partir de inúmeros textos históricos, de alguns dos mais importantes personagens que participaram e testemunharam o genocídio americano, com eles estabelecendo um fecundo diálogo. O encontro com esses personagens o ajudará a reconstituir as diferenças e contradições que marcaram a relação dos inúmeros atores que participaram daquele contexto.

enterrada, à tardinha daquela segunda-feira, no cemitério municipal, próximo à estrada velha em Vera Cruz.

A história que me propus a contar quer registrar fatos como o da Liége e tantos outros que a memória coletiva não deixou sepultar. Para que não se esqueça até onde pode chegar o irracionalismo; para que tenhamos presente o quanto ainda precisa ser feito para atingirmos o prometido pela Modernidade. Mas também, fatos que revelam o quanto é possível fazer quando se tem vontade política. Fatos que mostram como se articulou a vontade política de inúmeros atores que participaram da gestão de 1993-96 na esfera educacional em Vera Cruz e como se traduziu em inovadoras políticas públicas de educação a par dos inúmeros embates enfrentados contra as forças da tradição e do conservadorismo. Ao dar voz a atores que participaram construtivamente do processo quis privilegiar as múltiplas contribuições que ajudaram na constituição de uma vontade política coletiva que marca esse período. As diferenças entre os atores não impediu, pelo contrário, enriqueceu e reforçou o coletivo no seu propósito educacional, em cada política traçada. Parece-me claro que, a par das diferenças e até de interesses pessoais que possa ter havido entre os atores, há coisas que os unem solidariamente: a luta pela educação pública de qualidade e o enfrentamento das forças ubíquas do conservadorismo e da tradição que tentaram impedir os avanços. A centralidade do meu trabalho está nisso: na vontade política e de quanto ela pode criar em termos de educação pública universalizando e qualificando o saber.

Propus-me a olhar o presente vivido com um olhar que procura ser ao mesmo tempo lúcido e generoso, como sugere Maffesoli⁵, tratando de fatos brutos, respeitando, realçando e valorizando as coisas pelo que são, consciente de que elas “epifanizam” o real. Olhar e pensar o presente vivido com outros olhos, sob outros prismas. Não com ódio do presente vivido que condiciona somente a ver coisas ruins, mas com a amorosidade que nos permite reencantar o mundo, aceitando-o como é, embora não se conformando com o que é; descrevendo sua aparência mas procurando nas

⁵ MAFFESOLI, 1996, op. cit., p. 10-11.

profundidades captar-lhe a inteligência que o faz ser como é. E assim, pensar de novas maneiras a sociedade, dando-se conta dos movimentos que a perpassam, fazendo e refazendo o estado do mundo sempre novo. É esse olhar que faz do presente *“a fonte fecunda do pensamento... só ele nos fornece os elementos, os fatos da experiência que nos permitem compreender, para além de todos os a priori, o que está em estado nascente”*⁶. É deste presente e com este olhar que me propus a pensar essa experiência.

Um inventário

Fazer inventário de uma experiência vivida, esse foi o desafio que se constituiu no cerne de minha proposta de dissertação. Tão somente, o fato de trazer para a Academia a vida vivida numa esfera pública de poder com tudo o que se constituiu como possibilidades ou cerceamento à construção do novo. Um jogo de vontades políticas, como o chamei em meu projeto. Não só por ter dois campos, opostos e em luta permanente. Não só para caracterizar que se tratou de um jogo, dinâmico, difícil, complexo. Um jogo com múltiplos sujeitos, cada um com suas peculiaridades a constituir um cenário marcado pela diversidade, dinamizado pela vontade política, numa disputa centrada em torno da educação pública.

Propus-me a fazer o inventário dessa história, construindo os cenários do jogo, contando o seu desenrolar, não somente os embates e os conflitos havidos entre os times, mas também, como se deu esse processo de construção da vontade política coletiva que veio para demarcar uma nova etapa na vida política naquele contexto. Falo de sujeitos em ação, caracterizo suas marcas diferenciais. Explicito o processo que construiu na diversidade, a unidade, nos dissensos, a tessitura dos consensos. O jogo de poder e, mais, a antropologia desse jogo, caracterizado pela vontade política de construir o novo em termos de políticas públicas em educação.

⁶ Ibidem, p. 9-11.

A inspiração para esta tarefa assenta-se em múltiplas razões. Primeiro, o fato de ser uma história vivida, uma experiência real, da qual tive o privilégio de participar, como sujeito-ator, ao lado de outros atores, homens e mulheres, comuns mortais como todos, entretanto com uma marca diferencial: a de carregarem em si a força do sonho e da utopia, energias fundamentais de quem luta. Sem horizonte utópico, lutar para quê? Essa história fala de luta, de uma luta coletiva, de pessoas que vão se juntar para demarcar um campo novo e diferencial na política naquele contexto. Entretanto, nada que outros, em outros cenários, não pudessem fazer, desde que imbuídos de vontade política em investir o seu poder (individual ou coletivo) na construção de políticas voltadas ao bem estar dos cidadãos.

Há, entretanto, uma outra razão. Tanto se fala hoje em crise e, especialmente, no campo da política. Deterioração quase que total, conspurcando o presente e comprometendo o horizonte, impedindo-nos de ver o sol e beber sua energia que nos faz viver. Contar esta história, vai na contramão daqueles que dizem que tudo está perdido e que não há mais espaço nem tempo de possibilidades; que a história acabou e que só resta amargar a existência sob a canga de uma vida sem esperança. Não! A história que me propus a inventariar vai no sentido oposto. Não que negue a crise na qual estamos profundamente mergulhados. Mas, quer reafirmar a capacidade original, imensa, única, que nós homens e mulheres temos de fazer do nosso viver, um tempo de múltiplas possibilidades. Como diria Freire, “*possibilidades para diferentes possíveis amanhãs*”⁷. A política é uma ferramenta que manuseada por homens e mulheres poderá encontrar as saídas possíveis e investir na criação de novas realidades. Fica claro que cabe a eles e elas o poder da criação e recriação da vida e das condições necessárias à sua qualificação. O inventário que me propus a fazer contesta a visão mecanicista da história como “*determinação*”, tão a gosto dos que se locupletam com o caos e a barbárie. Uno-me aos que propõe uma outra lógica de análise. O jogo político vivido que procuro resgatar, embora não negue as agruras da luta política, quer realçar o quanto é possível fazer quando se tem vontade política. Meu olhar centraliza-se no agir concreto das pessoas com tudo aquilo que as move e as faz produzirem ou a mesmice ou, como é o caso que investigo,

coisas novas, absolutamente simples e possíveis, mesmo que num contexto ambíguo e adverso. Neste sentido, as pessoas são as que inauguram e fazem a diferença, que produzem as mudanças que realço no cenário do meu estudo. De cada uma, as peculiaridades, as marcas originais, diferenciais. De todas, o espírito gregário, tecido na paciência do tempo, criado na empatia entre pessoas ligadas por vínculos de afetividade fortalecidos em múltiplos cenários em que fazeres cotidianos as fizeram conviver juntas coisas simples e prazerosas da vida. De todas, a força do grupo, a vontade coletiva traduzida em ações políticas que buscam dar respostas novas a velhas e reprimidas demandas da comunidade na área da educação.

Não fosse isso, há uma inspiração a mais, que foi se fortalecendo em mim, a partir dos múltiplos estudos que a Academia me proporcionou. Em tempos de crises macro-estruturais, experiências minúsculas, embora sob a aparência da insignificância, podem congrega, potencialmente, e inspirar a gestação de novas formas de conceber e gerir o espaço público e construir a ordem social. Touraine enfatiza isso ao falar do papel que cabe aos intelectuais e atores na Modernidade em crise:

“Não é em nível mundial – aliás não mais do que em nível nacional – que se formam as práticas inovadoras, mas localmente, em torno de apostas concretas e próximas ou em relações interpessoais diretas. Como o movimento operário nasceu da organização informal e das reivindicações nas fábricas, assim, hoje, o renascimento da ação social faz-se a partir de baixo, de onde vêm as iniciativas criadoras e libertadoras...”⁸

O micro-espaço torna-se, assim, como que uma oficina artesanal onde se tecem as teias, que poderão atingir e abarcar todo o corpo social. Numa visão embasada na complexidade e na interconexão que congrega e interliga todo o macro-espaço estrutural, o chão microlocal onde a vida se produz e reproduz molecularmente, se constitui na pedra angular a sustentar toda a construção. É aí, no chão da vida, que se concentram, em germe, as coordenadas e leis que explicam o todo. *“Há grandes leis num pequeno objeto”* nos

⁷ FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1996, p. 40.

⁸ TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos? - iguais e diferentes*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999, p. 360.

lembra Maffesoli⁹ em sua obra, citando Fromartin, ao tratar da experiência banal. É neste chão que está o foco potencial que pode gerar as mudanças desejadas para toda a estrutura social. Mesmo porque são as pessoas que criam e recriam as estruturas, tanto no micro quanto no macro-espço. Vê-las agindo e criando políticas públicas na realidade minúscula, poderá contribuir para a compreensão das lógicas que as movimentam. O todo está presente na parte, "*maximus in minimus*", acentua nosso autor¹⁰ recordando Guyay. Desta forma, estuda-se o global, no particular, e o macro, no minúsculo. É esta a lógica que fundamenta o estudo de caso que trouxe para a Academia. Nela, resguardadas a proporcionalidade das dimensões, micro e macro se confundem, interligam, complementam. A partir dessa visão, pode-se afirmar que é possível começar por aí, do chão da vida, a construção dos sonhos e das utopias que alimentam os que não se vergaram à fatalidade nem ao comodismo. Foi disso que me propus a tratar.

E, por que não dizer, quis contar esta história vivida, por que acredito ser possível construir e reconstruir sempre a vida, a partir do chão onde suas raízes sorvem a seiva que a alimenta e lhe dá vigor; por que considero fundamental, ao se falar de crise, realçar as pequenas ações e processos políticos que, constituindo-se em movimentos, fazem um contraponto aos profetas que anunciam a inexorabilidade da situação e afirmar que é possível fazer diferente, que pode-se fazer da política e da educação instrumentos de promoção do bem estar da comunidade.

Vozes e Testemunhos

Para dar visibilidade e inventariar o vivido na esfera educacional da administração pública no Município de Vera Cruz na gestão de 1993-96, propus-me ao exercício de investigação a partir de duas fontes de informação: os documentais produzidos, quer os oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura quer os registros que a imprensa divulgou e os testemunhos orais de uma amostra pré-selecionada

⁹ MAFFESOLI, 1996, op. cit., p.108.

¹⁰ Ibidem, p.109.

de atores que tiveram participação no processo. Propus-me a juntar, de forma representativa, a diversidade dos sujeitos que constituíram a vontade política coletiva na construção das políticas públicas desenvolvidas na gestão. Embora sob orientação petista, nem todos os atores que atuaram na esfera educacional têm no PT sua filiação partidária. A amostra que selecionei tem o perfil da administração pluripartidária que possibilitou ao PT integrar o governo, inicialmente administrando a esfera educacional. Mas há na amostra os sem vínculo partidário, os que foram convidados e aceitaram participar em função do seu conhecimento técnico-pedagógico, saberes necessários à qualidade dos serviços da Secretaria. Todos congregados em torno da educação, constituindo uma vontade coletiva que buscava a qualificação da educação pública municipal..

Propus-me a re-congregar estes atores da amostra principal para com eles fazer o exercício da memória. Não somente para resgatar a experiência vivida, mas principalmente, para produzir com eles uma reflexão crítica sobre ela. Não apenas para contar a história, mas contá-la criticamente, reflexivamente. Um ato de ruminação, um debruçar-se sobre a práxis no intuito de, ao dela se apropriar, produzir novos conhecimentos na área da gestão pública da educação.

E foi exatamente isso que aconteceu. A proposta de se reunir para o exercício da memória coletiva foi muito bem acolhida pelos integrantes do grupo-amostra. Foi vista como possibilidade de reencontro dos que participaram da gestão pública naquele período e que, com a derrota eleitoral de 1996, seguiram os caminhos da diáspora. Ao final daquela gestão, não somente os que detinham cargos de confiança deixaram a esfera educacional. A esses seguiram outros profissionais de carreira que, embora em exercício de função técnica gratificada, preferiram seguir os passos dos colegas uma vez que não havia perspectiva de continuidade no trabalho. Um gesto solidário decorrente dos laços de fidelidade construídos ao longo de um período em que o estar juntos possibilitou o enfrentamento de múltiplos desafios que acabaram cimentando os vínculos afetivos do grupo.

Atores cujas <i>Kozes e Testemunhos</i> constituíram o Grupo Amostrado das entrevistas* que ajudaram na investigação do vivido		
Nomes	Perfil	Papel que assumiu no Jogo
1- Valdomiro Luiz da Rocha	Professor – sindicalista Cpers - Ex. Vereador MDB	Eleito Prefeito Municipal de Vera Cruz, cumpriu gestão de 1993-96.
2. Cira M. Gassen Kaufmann	Profª de História – Dirigente Cpers – Militante do PT	Dirigente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz
3. Neusa B. Meert Ferreira	Pedagoga, Supervisora e ex-Diretora Escolar	Assumiu a Direção de Creche Municipal – Vice-Presidente do COMDICA
4. Ana Maria Rezende Alves	Profª de História – Militante sindical e do PT	Diretora da maior Escola Municipal – Membro do Conselho M. de Educação
5. Rosa M. Olivier Dorz	Profª, assessora técnica da SMEC desde 1983	Continuou na assessoria técnica da SMEC durante a gestão
6. Helia Becker Allbrecht	Profª, supervisora escolar da SMEC desde 1982	Continuou na supervisão escolar da SMEC; Secretária do COMDICA
7. Cleonice Konzen Fagherazzi	Pedagoga, professora Municipal e Estadual	Assumiu a Supervisão da Educação Infantil Membro do Conselho Municipal Educação
8. Marli H. Stoekel Frey	Pedagoga, orientadora educacional, filiada ao PT	Supervisora e Orientadora da Secretaria; Assessora do programa Educação Infantil
9. Adriano Thomas	Pedreiro, filiado e militante do PT	Membro fundador dos Conselhos de Pais, assumindo duas gestões como presidente
10. Silvio Antônio Bedim	Prof. história, filiado ao PT, oriundo das Pastorais Sociais.	Assessor da Secretaria, Secretário substituto. Presidente do COMDICA

* Todos os atores do Grupo Amostra fizeram questão que fossem mantidas suas identidades.

** Foram feitas cinco entrevistas coletivas com todos os atores do Grupo Amostra.

Além disso, todos os atores, individualmente ou em duplas, foram entrevistados. Alguns mais de uma vez.

Ao todo foram dez entrevistas nessa modalidade.

A calorosa acolhida da proposta e o desenvolvimento das entrevistas ocorreu num tempo intensamente precioso, de janeiro a maio de 1999, em meio à gestação de um novo cenário no campo político e educacional no Estado e na região onde desenvolvi o projeto. Com a vitória de Olívio Dutra para o Governo do Estado, a professora Cira foi indicada pelo PT a assumir a direção da 6ª Delegacia de Educação em Santa Cruz do Sul. Concomitante ao tempo das conversações sobre a memória que mantive com grupo-amostra, da qual a professora Cira faz parte, estavam sendo definidos os nomes que iriam compor a sua equipe de confiança no novo trabalho. A maior parte dos que constituem o grupo-amostra foi convidada e aceitou participar do novo cenário político e integrar o

novo time que passará, doravante, a dirigir a educação regional. Ao mesmo tempo em que se fala de memória, repartem-se expectativas, projetam-se sonhos.

Isso acaba se constituindo numa motivação excepcional a mais. Não se trata tão-somente, de um olhar retrospectivo sobre o vivido, procurando identificar nessa fração de tempo do estar juntos, o que contribuiu para o fortalecimento da vontade política que caracterizou o grupo na sua atuação na esfera educacional. Nem mesmo, tão-somente, de um olhar sobre o hoje, procurando identificar as latências que o tempo presente apresenta a quem se dispõe a auscultá-lo. Muito além disso, trata-se de, mais uma vez, sonhar “*sonhos possíveis*”, projetando num tempo que ainda não nos pertence, mas que figura no arco das possibilidades, a sua concretização. Isso é empolgante: falar das experiências vividas buscando e extraíndo delas a seiva e a energia para a realização de novas utopias. Rememorar com os olhos voltados para o futuro.

Outras Palavras e Silêncios

Além dos dez integrantes da amostra principal, procurei deixar aberta a possibilidade de incluir outros atores garantindo a participação de sujeitos que na comunidade tiveram participação nas políticas desenvolvidas, ou como beneficiários ou mesmo como co-participantes do processo. Incluí, aqui, inúmeras lideranças comunitárias, professores, pais, alunos. Algumas dessas lideranças que, na época da gestão, jogaram no time adversário ao constituído no Governo Municipal, outras que exerceram atuação crítica ou mesmo de adesão às políticas educacionais desenvolvidas. Procurei ouvi-las no intuito de estabelecer um arco de amplitude maior para a memória produzida. Também querendo colher outras palavras, outras impressões sobre o vivido, dando voz a quem participou do processo mas em lugares diferentes que os do grupo-amostra. Com eles colhi inúmeros depoimentos que certamente enriqueceram o trabalho desenvolvido. Entretanto, convém apresentar algumas constatações nascidas da observação e das entrevistas.

Ao grupo-amostra falar do vivido, significou falar prazerosamente de si, contar uma história da qual foram personagens principais, fazer uma reflexão criativa e criadora, re-descobrimo-se como sujeitos de sua própria história. Significou um maravilhar-se prazeroso, como atores e autores de inúmeros realidades construídas com sua ação política. Significou apropriar-se do processo histórico, transformando a matéria prima em consciência histórica.

Neste ato de distanciamento e reflexão crítica sobre o vivido, houve quem se sentisse, finalmente, no direito de dizer coisas até então sigilosamente guardadas, arrancando como que um espinho entalado na garganta. É o caso do representante das associações de pais das creches, que integra o grupo-amostra, ao falar das pressões sofridas e dos artificios utilizados para impedir, a sua continuidade no cargo de presidente na nova gestão da Prefeitura. É o caso da ex-presidente da COPAME¹¹, que se dispôs a falar toda a verdade sobre as pressões sofridas por ela e a diretoria visando impedir a assinatura de um convênio entre a instituição que dirigia e a Prefeitura de Vera Cruz. Na época, impossibilitada de falar em função do cargo e para resguardar a instituição filantrópica, foi obrigada a submeter-se e a calar. Agora, faz questão de desvelar fatos acontecidos dos quais foi protagonista e testemunha. Registro também a indignação da ex-conselheira tutelar que denuncia os artificios criados que “*feudalizaram*” o processo de escolha dos conselheiros tutelares, onde a participação democrática se transformou num expediente dirigido que visa garantir o predomínio da classe política, em detrimento da qualificação do Conselho. A mais emocionante das entrevistas é com a ex-diretora da Escola São Francisco a quem fui encontrar no interior de Vera Cruz em meio às missões populares de que participava. Era a primeira vez que retornava ao Município depois de sua saída ocorrida no final do Governo. Relata os fatos e as circunstâncias de ameaças e perseguições que a fizeram optar por deixar o trabalho na escola e na estrada velha. Mais que as palavras, as lágrimas expressam as feridas ainda abertas quando o assunto recai sobre Liége, em cuja memória diz que vai erguer uma lápide qualquer dia.

¹¹ COPAME (Associação Comunitária Pró-Amparo do Menor), de Santa Cruz do Sul.

Atores coadjuvantes do processo – cujas “Palavras e Silêncios” nas entrevistas* feitas na Pesquisa de Campo ajudaram a reconstituir o vivido durante a gestão.

Nome**	Perfis e papéis desempenhados	Assuntos Entrevistas
Zélia	Mãe de aluno que freqüentava escola que foi nucleada; Acompanhou todo processo de nucleação	Avaliação processo de nucleação de escolas (projeto I)***
Valéria	Profª aposentada, atuou em escola que foi nucleada; exerceu destacada liderança contrária à nucleação	Avaliação processo de nucleação de escolas (projeto I)
Tairone/Tereza	Pais de alunos que estudavam em escola unidocente e, atualmente na escola pólo.	Avaliação processo de nucleação de escolas (projeto I)
Sílvio/Sabrina	Pais de alunos que freqüentaram escola unidocente e, atualmente têm filhos na escola pólo.	Avaliação do Projeto II**** de Nucleação e do Transporte Escolar
Roberta	Professora que acompanhou o processo de nucleação e continua a lecionar na escola pólo.	Nucleação da escolas – Transporte escolar – Formação professores.
Paulo/Priscila	Pais de aluna que freqüentava escola que não aceitou a nucleação; Foram contra o Projeto II de nucleação	Avaliação da nucleação e do Transporte escolar
Otto	Ex-presidente Conselho Mun. de Educação; exerceu forte liderança contrária às políticas da SMEC.	Políticas gerais da SMEC
Liro	Pastor Luterano; exerceu papel destacado na defesa das políticas da SMEC junto às comunidades	Nucleação de Escolas, Conselhos de Direitos, Papel da Igreja
Lourenço	Agente fiscal aposentado – Secretário de finanças do Município durante a gestão.	Questões relacionadas à aplicação dos recursos na educação.
Maria	Profª de escola unidocente que foi nucleada; ligada politicamente à oposição.	Nucleação de escolas – Formação dos professores
Marcos	Membro do Conselho Tutelar	Conselhos de Direitos; processo eleitoral do Conselho Tutelar
Nereu	Professor municipal	Políticas gerais da Secretaria – Formação de professores
Naira	Ex-conselheira Tutelar	Conselhos de Direitos, antes e Agora.
Janaina	Professora, dirigente de creche	Educação infantil
Vera	Professora – ex-presidente da COPAME	Convênio entre COPAME e Prefeitura de Vera Cruz
Terezinha	Professora, religiosa, ex-diretora da Escola São Francisco – integrante do COMDICA	Políticas Gerais da SMEC – Experiência na Escola S. Francisco

* Com cada um desses atores foram feitas entrevistas individuais, no total de 16 ao todo.

** Para preservar a identidade de alguns, optamos pelo uso de pseudônimos.

*** Projeto I: Escolas Municipais Bruno Agnes e José Pedro Pauli.

**** Projeto II: Escolas Duque de Caxias, 7 de Junho, Wilhelm Kahmann, N. Sra. Aparecida II e José Bonifácio

Mas houve quem se negasse a dizer a sua palavra. Alguns conseguem dizer algo, até o limite do tolerável, deixando claro que preferem calar, principalmente sobre questões que os levariam a expressar alguma opinião mais crítica sobre a atual administração do Município. Revelam medos, os mais variados possíveis. Não por nada. Lembram fatos de sujeitos que, indo além do que a prudência recomenda, colheram as conseqüências nada agradáveis em decorrência de sua liberdade de falar. É o caso da professora que na reunião docente, expressou a opinião crítica do grupo, do qual era relatora, sobre a forma como vinha sendo feito o trabalho formativo do professorado. Não demorou muito para receber a visita da autoridade da educação no Município que lhe cobrou as palavras ditas na reunião, lembrando-lhe que estava ela no exercício de função gratificada, passível de perdê-la a qualquer novo deslize. É o caso da outra professora que, indignada com o procedimento incoerente de um dos vereadores, que se negava a apoiar um projeto que iria beneficiar a comunidade, ousou emitir algumas opiniões a respeito do edil. Conseqüência de seu ato, passou a receber ameaças anônimas dirigidas a seus familiares, o que a fez mudar radicalmente de estratégia. Calou. Não quis falar.

Nesse contexto, é oportuno salientar o que sugere Martins¹² como precaução aos que se propõem a perscrutar o social a partir da fala dos outros, e como alerta que forcem o pesquisador a observar e respeitar as múltiplas possibilidades de interpretação nelas presentes. Diz ele também que assim como há os que falam, há os que silenciam, falando por meio do seu silêncio. São aqueles que foram calados, forçados ao silêncio, marginalizados das tribunas da vida, obrigados a dissimular o seu dizer no gesto e na metáfora. No caso do nosso estudo, tais silêncios se constituem num testemunho inequívoco a revelar a tessitura opressiva da sociedade que permanece como pano de fundo do memorial aqui registrado.

¹² MARTINS, José de Souza. *Massacre dos Inocentes – a criança sem infância no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1993, p. 55.

Tais fatos revelam também que a estrutura social encontra-se transpassada por uma pedagogia da opressão que produz aquilo que Fiori chama de “dominação das consciências”¹³. Um pacto de submissão entrelaça as pessoas, congregando-as num estado que lhes assegura alguma sobrevivência, mas ao custo do cerceamento do direito de dizer a sua palavra, pelo menos publicamente. Não que as pessoas não saibam que estão sendo vítimas da prepotência e do arbítrio que lhes nega o direito da falar. Saber elas sabem. Entretanto, o silêncio é utilizado como uma estratégia de sobrevivência, num contexto onde a estatura da maioria apregoada nos primórdios da modernidade, o “*sapere aude!*”, ainda se situa no horizonte utópico. Aqui, a cultura do silêncio encontra-se ancorada sob o domínio do medo. Os sujeitos revelam-se dependentes e sem autonomia sequer para afirmar-se pela palavra. A dependência e o ser tutelado são condições de sobrevivência para muitos. Melhor não arriscar. Mesmo que isto custe a sobrevivência da palavra.

Esse é o cenário do meu estudo, onde ordem e desordem se mesclam num movimento sem fim, onde silêncios revelam medos mas também resistência e onde sujeitos comuns se transformam em atores que lutam para manter ou desconstruir, para conservar ou mudar, para permanecer ou abrir novos caminhos que conduzam mais próximo do horizonte.

¹³ FIORI, Ernani M. in FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1977, p. 9.

2. Dos Movimentos que geram mudanças:

Atores e Cenários em Construção.

"A modernidade é movimento mais incerteza"¹⁴

*"Só existe uma forma de se chegar ao universal:
observar o particular, não superficialmente mas
minuciosamente e em detalhes"¹⁵*

As eleições de 1992 marcam uma ruptura nos sucessivos governos que por mais de vinte anos permaneceram no Governo do Município de Vera Cruz. Situado na região geo-econômica do Vale do Rio Pardo, na zona central do Rio Grande do Sul, Vera Cruz tem sua história enraizada na colonização alemã do século passado. Entretanto foi somente em 1959 que passou a ter autonomia política-administrativa, tendo-se desmembrado de Santa Cruz do Sul. Sua economia básica é a monocultura do fumo. Não por acaso a maioria de sua população reside na zona rural¹⁶, região de minifúndios produtivos sob o regime de trabalho familiar. Uma única agroindústria instalada no coração da cidade é responsável pela administração da fumicultura, maior geradora de empregos e da riqueza que movimenta a cidade e dinamiza a administração pública local.

Como compreender essa ruptura havida? Quais as origens deste fato que, de maneira significativa, marcou a vida política do Município criando possibilidades de implementação de novas formas de administrar a "*res publica*"?

¹⁴ BALANDIER, Georges. **O Contorno – Poder e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b, p. 16.

¹⁵ DURKHEIM, E. "*La science positive de la morale en la Allemagne*" apud LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável**". São Paulo: Ed. Ática, 1997, p. 17.

¹⁶ O Censo do IBGE de 1996 revelou uma população total de 19.557 habitantes no Município sendo que 8.053 residentes na zona urbana e 11.504 na zona rural. A população estimada em 1998 pelo IBGE foi de 20.537 habitantes.

Para identificar as origens e reconstruir o processo que resultou, naquele ano, na vitória da oposição, constituída por uma coalizão de partidos, optamos por acompanhar os passos seguidos por Roger Chartier em sua obra¹⁷, a partir do conceito de cultura política que ele define como *“o campo do discurso político, como uma linguagem cujas matrizes e articulações definem as ações e os enunciados possíveis, dando-lhes sentido”*¹⁸. Considera a política como um campo de discurso próprio que não se dissolve no pensamento filosófico e nem no exercício da autoridade do Estado. Para ele, a política é *“um conjunto de discursos concorrentes, situados dentro de um campo unificado por idênticas referências e pelas questões aceitas por todos os protagonistas”*¹⁹. Dessa forma, o autor procura identificar as *“origens culturais”* da revolução francesa, resgatando e situando algumas condições que a tornaram possível, procurando detectar nos fatos e acontecimentos aparentemente desconexos, descontínuos e dispersos, o fio condutor oculto que constrói e prepara a possibilidade do devir histórico.

Trata-se, como acentua Rosenfield²⁰, de ver a história sob a ótica da indeterminação, que vê o processo e privilegia a ação do homem como sujeito (individual e coletivo), criador de possibilidades. O amanhã não é determinado. É possibilidade. Na história, o homem não é mero espectador, mas seu agente dinamizador. *“Cabe à ação do homem a tarefa de realizar ou não tal empreendimento segundo circunstâncias e nexos causais existentes em uma determinada época”*²¹. O lado existente de uma possibilidade se constrói no próprio processo histórico na medida em que há condições concretas de realizá-la. *“A história veicula assim uma racionalidade, determinadas formas de nexos causais normativos, que se apresentam como alternativas possíveis ao fazer humano, podendo ou não ser confirmadas por este”*²². Desta forma, *“o caráter indeterminável da história significa que o seu curso é imprevisível e que do seu processo podem sair as mais*

¹⁷ CHARTIER, Roger. *Espacio Público, Crítica e Desacralización En El Siglo XVIII*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1995.

¹⁸ *Ibidem*, p.27.

¹⁹ *Ibidem*, p. 28.

²⁰ ROSENFELD, Denis L. *Filosofia Política & Natureza Humana: uma introdução à Filosofia Política*. Porto Alegre: L&PM, 1990.

²¹ *Ibidem*, p. 54

²² *Ibidem*, p. 55.

diferentes figuras de conviviabilidade humana”²³. Ao falar dos antecedentes da revolução francesa, Chartier procurou identificar na descontinuidade histórica, as conjunturas políticas e sociais que criaram espaços públicos de veiculação e socialização de idéias que irão resultar numa progressiva politização da sociedade e na formação de uma opinião pública favorável a ela.

Procuo olhar para esse processo instigado a descobrir a desordem em movimento nos subterrâneos da ordem, como sugere Balandier, para dar sentido e compreensão ao imprevisível, às instabilidades, aos inéditos da vida social e política, procurando entender como o real se constrói ou “*como o novo consegue surgir da ordem e fugir às opressões da ordem*”. Trata-se, como ele diz, “*de produzir uma descrição diferente do mundo, onde a idéia do movimento e de suas flutuações prevalece sobre a das estruturas, das organizações, das permanências*”²⁴.

No caso em estudo, trata-se de colher os discursos e fatos da cultura política local que teceram a configuração favorável à ação oposicionista e possibilitaram a sua vitória nas eleições. Que fatos são esses? Quais os movimentos que, embora aparentemente desarticulados e sem vínculo entre si, criaram o nexos oculto, a cultura política que gerou a ruptura e construiu a vitória da oposição de 1992?

O movimento dos fumicultores

O mais significativo deles, talvez, seja possível identificar no movimento dos fumicultores nascido da luta contra as agroindústrias fumageiras por melhores condições e preços na comercialização do fumo. Embora as raízes embrionárias desse movimento se percam no tempo, é no ano de 1986 que uma eclosão pública revela os subterrâneos de uma insatisfação que se articula em movimento exigindo das indústrias

²³ Ibidem, p. 80

²⁴ BALANDIER, 1997a, op. cit. p. 10.

melhores preços para o fumo. O epicentro desse movimento é Santa Cruz do Sul mas ele se espalha por toda a região fumicultora. Em Vera Cruz, os colonos se reúnem na praça central da cidade e como forma de pressão sobre a indústria decidem trancar com as máquinas agrícolas os portões de acesso à empresa, impedindo a entrada dos caminhões de fumo, no intuito de paralisar o trabalho de beneficiamento do produto dentro da indústria. A ação surtiu efeito, forçando a empresa a negociar. O fato foi saudado pelos colonos como uma vitória. Três anos mais tarde, no início de 1989, ressurgiu o movimento com a mesma reivindicação, a revisão dos preços do fumo para a safra. Só que desta vez, a empresa se nega a negociar. Reunidos na praça central da cidade, os agricultores tentam impedir com suas máquinas a entrada e a saída do fumo da empresa. Entretanto, uma ação inesperada do Batalhão de Choque da Brigada Militar reprime a ação dos colonos e desbarata o movimento²⁵.

Neste cenário de luta estão presentes dois atores alinhados em campos opostos mas participantes do mesmo jogo. Ambos representam setores e interesses antagônicos. De um lado, uma liderança política tradicional que por duas vezes já fora Prefeito do Município, e com vida profissional ligado à empresa fumageira local. No exercício de cargo de confiança do Executivo Municipal, a ele se atribui a convocação da Brigada Militar para desbaratar o movimento grevista. O outro ator também é liderança política, e está no exercício do segundo mandato de vereador pela oposição. O Professor Valdomiro Luis da Rocha é uma das raras lideranças políticas locais a apoiar o movimento dos fumicultores. Está na praça junto com eles quando da chegada da Brigada Militar. É ele que acaba orientando os agricultores no sentido de não sofrerem uma violência maior por parte dos soldados. De qualquer maneira, o movimento é desbaratado. Mas as marcas do acontecido ficam gravadas na memória dos fumicultores. Ela ainda estará viva quando, em 1992, os mesmos atores do cenário da greve dos fumicultores, irão se confrontar na arena política nas eleições municipais. Quebrando com uma longa tradição, os colonos irão contribuir com a vitória da oposição²⁶, representada na disputa pelo Professor Valdomiro

²⁵ A história do Movimento dos Fumicultores foi registrada na Dissertação de Mestrado de ETGES, Vírjina Elisabeta. **Sujeição e Resistência: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo**. São Paulo: USP, 1989.

²⁶ No primeiro período após sua emancipação política, de 1959 a 1963, Vera Cruz teve um governo de consenso, liderado por Nestor Frederico Henn, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Com a extinção dos

que irá derrotar os aliados da indústria fumageira e representantes do partido hegemônico no Município.

O movimento das pastorais sociais

A reconstituição dos nexos que irão tecer o cenário favorável à vitória da oposição em 1992, terá que considerar o trabalho popular desenvolvido pela Igreja Católica durante a década de oitenta e, mais tarde, de forma ecumênica, com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), na organização das chamadas “*pastorais sociais*”, destinadas a congregar os cristãos nas pequenas lutas locais pela transformação da sociedade. Esse processo levado adiante pelos agentes pastorais²⁷ em Vera Cruz decorre de um movimento eclesial mais amplo, a nível de América Latina, que ganha força nas Conferências Episcopais de Medellín e Puebla²⁸ e se fundamenta na Teologia da Libertação. Decorrência disso, organizam-se a Pastoral da Terra e Pastoral Operária, mobilizando agricultores e trabalhadores urbanos na discussão de suas problemáticas específicas. Esta ação pastoral cria espaços públicos de reflexão e pequenas ações no campo sindical e político. Desse processo nasceu, em 1986, um movimento de oposição sindical visando a disputa da direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que foi derrotado. Mais tarde, trabalhadores urbanos do setor calçadista e do vestuário irão

partidos em 1966, o Regime Militar impôs o bipartidarismo: a Arena (Aliança Renovadora Nacional), de apoio ao Regime, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que congregou as oposições ao Regime. Em Vera Cruz, Henn, filiado ao MDB, governaria o Município ainda uma vez, de 1969 a 1973. Deste tempo até 1992, os demais governos que se sucederam representavam a Arena, o partido de maior expressão política no Município, transformado com a Reforma Partidária de 1979, no PDS (Partido Democrático Social), de onde sairia mais tarde o PFL (Partido da Frente Liberal). Ao MDB sucede o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Com a Reforma surgem ainda no cenário nacional o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PT (Partido dos Trabalhadores).

²⁷ Além do Pároco Local, Pe. Benno Mueller, que irá assumir e liderar esse processo até sua morte trágica em 1987, as irmãs religiosas, presentes no Município, irão seguir no mesmo caminho, deixando nas mãos de leigos a direção da única escola católica onde atuavam, para inserir-se, como comunidade, numa das vilas da cidade. A mudança de lugar social sinaliza essa opção por um trabalho pastoral a favor e com os pobres. Esta linha das pastorais sociais receberá um grande apoio entre os evangélicos da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil) com a chegada do Pastor Liro Wollbrecht, no final da década de oitenta, que passa a desenvolver um trabalho Ecumênico, principalmente voltado à conscientização e organização dos agricultores.

²⁸ A Conferência de Medellín (Colômbia), em 1968, procurou adequar os ensinamentos do Concílio Vaticano II para o continente americano, definindo a ação da Igreja Católica como opção pelos pobres. A Conferência de Puebla (México), em 1979, confirmou e garantiu a continuidade da opção eclesial pelos pobres.

mobilizar-se para criar o seu próprio sindicato. A iniciativa foi sufocada pela pressão e repressão das indústrias locais. Desse mesmo trabalho popular desenvolvido pelas irmãs irá nascer um jornal alternativo que durante alguns anos será o veículo de informação das comunidades e de denúncia contra os desmandos da política local. O "*jornal popular*", como era chamado, irá cumprir com seu papel a par das perseguições de que foram alvo seus autores, até ser extinto em 1991.

Além disso, o trabalho de educação e organização popular desenvolvido pelas religiosas, irá criar uma extensa rede de solidariedade voltada para o trabalho de saúde e alimentação alternativas, direcionado às famílias pobres, em especial na estrada velha, centro preferencial de sua ação pastoral. Cria-se a pastoral da criança que mobiliza lideranças populares, a quem se oferece espaços de estudo e reflexão sobre sua ação preventiva junto às comunidades. Organizam-se os grupos de família, mobiliza-se a comunidade para reivindicar do Poder Público saneamento básico, água e luz, além de escola, para a Vila São Francisco. Em 1987, com a morte do padre, a elite local se mobiliza e consegue trazer para Vera Cruz um aliado, na pessoa do novo pároco. De imediato, ele entra em choque com a comunidade das irmãs, passando a atacar e a desarticular o trabalho das pastorais populares por elas desenvolvido. A comunidade constitui-se como fortaleza de resistência continuando o trabalho popular mas não consegue sobreviver às perseguições de que constantemente era vítima, optando por sair do Município em 1991. As religiosas retornarão em 1994, por intermediação do novo Governo Municipal e após a nomeação de um novo padre na Paróquia.

A análise dos fatos que antecedem as eleições de 1992 não pode desconsiderar esse trabalho de educação popular desenvolvido no Município pelos agentes pastorais. Na medida em que as camadas populares da zona rural e urbana passam a participar das discussões e estudos nas comunidades, instaura-se um processo de aprendizado político que proporciona aos sujeitos uma compreensão crítica da realidade

transformando-os em atores no contexto em que vivem²⁹. É esse processo de politização que vai abrindo perspectivas e motivando a participação de agricultores e segmentos urbanos nas pequenas lutas microlocais, questionando a ordem instituída, engrossando o caldo dos movimentos de desordem que procuram corroe-la, criando e recriando o real.

Entretanto, não há como estabelecer um encadeamento linear, natural ou mecânico aos fatos, como se devessem desembocar necessariamente no devenir histórico como o acontecido naquele ano. Como afirma Rosenfield,

“nenhuma ordem preestabelece o curso da história nem decide por si mesma o que vai acontecer. Possibilidades fazem-se presentes, alternativas são propostas, de tal maneira, que algumas, pela ação, poderão ser atualizadas, enquanto outras permanecerão apenas como virtuais, suscetíveis de serem esquecidas ou lembradas por outras épocas e outros homens. Uma história com um único sentido seria a redução da pluralidade de significações que se engendra em todo acontecimento, constituído por uma trama de relações que apontam para as mais variadas possibilidades...”³⁰.

Nem mesmo é possível assegurar que foram esses, exclusivamente, os movimentos geradores da mudança ocorrida. Na verdade, não é fácil a tarefa de apreender os movimentos que geram rupturas e mudanças, pois, como diz Balandier

“A modernidade não se deixa apreender facilmente. É de sua natureza. A modernidade é essencialmente movimento, mobilidade generalizadora, torna mais evidente o impossível mas abre suas portas a inúmeros possíveis; confronta-se com futuros mal definidos e pouco previsíveis: nenhuma referência da tradição pode garantir a escolha de alguns deles, pois a modernidade fabrica continuamente rupturas, nenhum saber cientificamente provado pode discerni-los, pois ela reforça, por sua própria ação, os fatores de indeterminação”³¹.

²⁹ Assumimos a definição que Touraine faz em **A Crítica da Modernidade** ao diferenciar os papéis de sujeito e ator. Para ele “sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator”(P.220); enquanto que o ator “é aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão de trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais”(p.220). Para ele :”sujeito e ator são noções inseparáveis”(P. 221). Sujeitos são indivíduos que agem, movidos por uma vontade política que os transformam em atores nos cenários em que vivem. Cf. TOURAINE, Alain. **A Crítica da Modernidade**. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1997.

³⁰ ROSENFELD, 1990, op. cit., p. 79.

³¹ BALANDIER, 1997b, op. cit., p. 16-17.

Nesse sentido, recomenda olhar para os universos sociais como “*sociedades de bifurcações*”, onde “*a seleção dos possíveis se faz, sucessiva e progressivamente, à maneira de um percurso cumprido através de inúmeras encruzilhadas até chegar a seu destino*”³². Assim como faz Chartier, o que somos instados a fazer é tomar distância temporal e espacial do vivido procurando situar e dar sentido a alguns fatos que, embora descontínuos e desconexos, contribuíram por criar a configuração conjuntural favorável à vitória da oposição. Assim como se verá a seguir, há outros espaços públicos de socialização política e de formação de opinião que, instabilizando a ordem, irão contribuir com a construção do cenário favorável e ao surgimento do imprevisível e do inédito naquele ano.

Outros movimentos e cenários

A maioria dos sujeitos-atores que constituem a amostra principal com quem se procurou atualizar a memória da experiência vivida teve em comum, antes do jogo na administração pública municipal, outras vivências em outros cenários temporal e espacialmente constituídos. Essas vivências comuns ajudaram a construir laços e cimentar relações. Um desses cenários é a Escola Estadual Vera Cruz, a única de 1º e 2º grau do Município. A escola sempre teve uma marca peculiar devido à intensa rotatividade de professores que nela atuaram, muitos oriundos da cidade próxima de Santa Cruz do Sul³³ e que encontraram nela a porta de entrada para o serviço público estadual. Estes professores ficavam na escola somente o tempo necessário para o cumprimento do estágio probatório³⁴. Tal mobilidade acrescentava uma dificuldade a mais para a constituição de um grupo coeso e permanente de trabalho na escola. Por outro lado, idéias novas, inclusive de contestação, oxigenavam, permanentemente, o ambiente e questionavam o exercício do poder na escola. Reproduziam-se, naquele espaço micrológico, as tensões e conflitos que dilaceravam a

³² Ibidem, p. 17.

³³ Vera Cruz e Santa Cruz do Sul são municípios limítrofes, cuja distância, de sede a sede, fica em torno de 10 Kms.

sociedade sob o Regime Militar que tinha na escola seus defensores. O diretor exercia o cargo concomitantemente com o de vereador pela Arena, o partido de maior expressão no Município e base de sustentação do Regime. Assim, o tempo vivido juntos, ao longo dos anos que antecedem a gestão do nosso estudo, proporcionou valiosas experiências cotidianas de aprendizagem, individuais ou partilhadas coletivamente, sedimentando relações solidárias de resistência.

Um desses atores é o professor Valdomiro Luís da Rocha, que assim como outros, veio de fora para trabalhar em Vera Cruz. Sua origem foi o meio rural tendo sido criado na lide da cultura do fumo na região serrana de Santa Cruz do Sul, hoje Município de Erveiras. O tempo, o amor aos estudos e uma vida de sacrifício e trabalho o constituíram professor e, no final da década de setenta, foi nomeado para atuar na maior escola de Vera Cruz, a única que garantia terminalidade de ensino de 2º grau no Município. Ao contrário de outros, Valdomiro optou por estabelecer-se na cidade, conseguindo vencer os obstáculos decorrentes de sua decisão³⁵. Na escola uniu-se aos colegas da resistência. Não raras vezes, foram obrigados a se reunir fora da escola para tratar, com liberdade, de questões do trabalho pedagógico. Como professor, dedicou-se a proporcionar aos alunos, vindos de todos os quadrantes do Município, espaços de discussão das questões sociais, ajudando-os a desvelar a engrenagem do funcionamento da sociedade. Convivendo anos a fio com a juventude, de quem conhece os anseios e dificuldades, passou a ser respeitado por suas posições de educador que se preocupa não apenas com sua sala de aula. Participou das lutas do magistério estadual, desde as primeiras mobilizações e greves, ainda quando a sociedade vivia engessada sob o regime autoritário que se ancorava na negação do direito à palavra³⁶. A luta sindical do magistério foi sua escola política, onde aprendeu a

³⁴ O Estágio Probatório, criado pela Lei 6672/74, tem a duração de dois anos a partir da nomeação do professor, período em que é apurada a conveniência da sua confirmação no cargo.

³⁵ O professor Valdomiro e outros contam inúmeros casos sofridos de perseguição política dentro e fora da Escola, como por exemplo, o fato de o diretor tentar impedir que os proprietários de imóveis da cidade os alugassem para professores que, ao serem nomeados para trabalhar em Vera Cruz e precisando de local de moradia, fossem identificados como esquerdistas.

³⁶ O Regime Militar imposto à nação em 1964 se caracterizaria pelo cerceamento autoritário das liberdades e direitos fundamentais, entre os quais o da palavra e de opinião, desde que contrárias aos donos do poder. Órgãos como o SNI (Serviço Nacional de Inteligência) fundamentados na LSN (Lei de Segurança Nacional) encarregaram-se de controlar e identificar os ditos "subversivos". Instituiu-se a censura. Nas escolas, proibia-se qualquer tipo de atividade política, tendo o diretor poderes legais de suspensão dos professores e estudantes

importância da luta por direitos. Desde lá, soube afirmar-se pela palavra e pela ação, mesmo correndo riscos e sofrendo as conseqüências de sua coragem de assumir posição.

A ação do professor Valdomiro não ficava restrita à escola. A militância política o conduziu por duas vezes consecutivas (em 1982 e 1988) a assumir o cargo de vereador pelo MDB. Foi na condição de vereador que emprestou apoio à greve dos fumicultores, uma luta que começava a mobilizar cada vez mais os agricultores da região contra a toda poderosa agroindústria do fumo. Mesmo correndo os riscos de sua opção, assumiu a defesa daqueles agricultores laboriosos de quem conhecia o trabalho duro e a exploração de que eram vítimas na fumicultura. “*Classe subalterna*” como os classificava Gramsci³⁷, “*amorfa e desorganizada*”, cujos intelectuais dela originários, ao invés de efetivamente representá-la e defendê-la, assumiam a máscara de “*transformistas*”, desempenhando sobre ela o papel de controle e de apaziguamento dos conflitos a serviço da classe hegemônica. Assim sucedia naquela conjuntura: nem o prefeito ou seus secretários, nem os integrantes da Câmara Legislativa, a maioria deles originários do meio rural, nem mesmo os dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nenhum deles assumiu o apoio à luta dos fumicultores. A única liderança política, no exercício de cargo eletivo, a assumir a defesa do movimento, foi o Valdomiro.

Na Câmara de Vereadores, Valdomiro integrava a bancada minoritária da oposição. Vera Cruz, desde a sua emancipação política, sempre fora governada pelas mesmas forças políticas, com a exceção de uma vez, no início da década de setenta. Durante todo esse tempo, mesmo na Casa Legislativa, a presença da oposição sempre fora minoritária, nunca ultrapassando um terço das cadeiras³⁸. Às vésperas do

(Decreto 477/79). Em Vera Cruz, como de resto em todas as escolas, o diretor era cargo de confiança dos políticos de plantão.

³⁷ GRAMSCI referindo-se aos intelectuais rurais italianos eleitos pelos camponeses dizia que exerciam uma dupla função: de um lado, recebiam do campesinato o impulso para a sua atividade política e ideológica e, sobretudo, para colocá-lo em contato com a administração local e o Estado; de outro, entretanto, aliando-se à classe hegemônica, traíam seus vínculos, assumindo o controle do campesinato para mantê-lo na passividade. Chama-os de “transformistas”. Cf. PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 99.

³⁸ A Câmara de Vereadores de Vera Cruz é composta de nove cadeiras. Tradicionalmente, as forças conservadoras ocuparam a maioria delas. Assim, em 1982, quando Valdomiro foi eleito vereador, a Arena

processo eleitoral de 1992, ninguém se dispunha a liderar a oposição na disputa majoritária. Pressionado por seus correligionários e pelos partidos que comporiam a coalizão, Valdomiro aceitou assumir este papel, na última hora, e liderar o processo que lhe daria a vitória nas eleições. Ainda conseguiu costurar uma aliança de partidos de apoio à sua candidatura, integrada pelo PMDB, PDT, PTB, com o apoio do PT.

Além do Valdomiro, outras lideranças tiveram na escola Vera Cruz o seu “*locus*” de atuação, mesmo que em tempos diferentes, e dela saíram para integrar o Governo que se instalou a partir de 1993 em Vera Cruz. Foi o caso do Professor Carmo Maier, companheiro de primeira hora do Valdomiro na escola e nas lutas do magistério. Foi para a Secretaria de Agricultura, ocupando uma esfera de poder estratégica num Município basicamente agrícola e que até aí não tinha um órgão afim. Foi o caso, também, da Professora Cira Gassen Kaufmann, convidada pelo novo Prefeito para assumir a pasta da educação. No caso dela, porém, faz-se mister destacar um outro cenário anterior de atuação. Ao lado de outros atores da nossa amostra, criam um espaço de convivência, de experiências partilhadas, que irão gerar e cimentar laços afetivos e de fidelidade que perduram até os nossos dias.

Trata-se do cenário construído na Escola Anchieta, escola confessional, depois que as religiosas que a dirigiam optaram pela inserção pastoral nos meios populares do Município, como anteriormente já foi referido. Para garantir a continuidade do trabalho crítico e libertador que vinha sendo desenvolvido, foi indicada para assumir a direção a professora Neusa Meert Ferreira, até então secretária do educandário. Fundamental destacar o trabalho de grupo que aí era desenvolvido que, segundo a própria Neusa, constituía-se numa marca da Escola: *“a gente tinha um sistema bem aberto, totalmente democrático. Todas as decisões, fossem financeiras, fossem*

conquistou seis cadeiras e o MDB, três. Na eleição de 1988, o PDS e o PFL (que substituiriam a Arena na Reforma Partidária), elegeu seis cadeiras, três de cada um; o PMDB, ficaria com as outras três. Na eleição de 1992, quando Valdomiro foi eleito Prefeito, a composição inicial ficou assim: “*Aliança Pró-Vera Cruz*” com o PPR (que substituiria o PDS), três cadeiras e o PFL, três cadeiras. A “*Aliança Progressista*”, conquistou duas cadeiras para o PMDB e uma cadeira para o PDT. Mais tarde, o vereador do PDT irá aderir ao bloco da oposição, filiando-se ao PTB.

pedagógicas... eram tomadas em conjunto e aí a gente se constituiu como grupo e acabamos nos tornando amigas". A escola não era grande, atendendo na época, até a 5ª série. O grupo a que Neusa se refere era composto por professoras que depois irão atuar juntas noutro cenário, o da Secretaria de Educação: Ana Rezende Alves, Dinair de Bruchard, Marli Stoeckel Frey, Cira Gassen, entre outras. Sobre o grupo, revela Ana: *"existem experiências na vida da gente que se vive uma vez só. O nosso grupo de trabalho no Anchieta foi uma dessas experiências. O grupo assumia junto, tinha gosto pelo trabalho. Nada era difícil, tudo era feito com muito gosto, muita vontade"*. Ela ingressou na escola para substituir, temporariamente, uma professora que entrara em licença-saúde e acabou ficando. Em 1989, por sua vez, entrou em licença-gestante e, para substituí-la nesse tempo, indicou a Cira de quem era colega no curso de Estudos Sociais na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A passagem rápida de Cira na Escola não impediu que ela se integrasse ao grupo, e mesmo depois de cumprido o contrato, continuasse a participar das reuniões e dos encontros.

Na escola, o grupo assumiu um trabalho crítico que permitiu avanços pedagógicos importantes mas que incomodava alguns segmentos da comunidade. Em 1987, com a chegada do novo padre na Paróquia, a quem cabia o cargo de presidente honorário da Mantenedora da escola, as coisas começaram a mudar, com a sua interferência direta no trabalho. Começou querendo aumentar as mensalidades para resolver os problemas financeiros. Neusa reagiu, dizendo que isso faria perder alunos, elitizando ainda mais a escola. *"Mas qual é o Município que não tem uma escola de elite? Que mal tem isso?"*, disse ele. *"Ele não tinha nada de pedagógico, só estava preocupado com o quadro pessoal e que fossem pessoas não críticas"*, conta Neusa, dizendo que ele a chamou para uma reunião com o CPM da escola e pediu para ela demitir a Ana e a Marli, justificando que elas estavam avançando demais na parte crítica na área da história. Neusa se negou, dizendo *"ou elas ficam ou eu saio junto!"*. Acabaram ficando por mais um tempo, graças à força do grupo e à interferência do próprio bispo, em quem o grupo buscou apoio. Os embates que o grupo enfrentou junto ajudaram a criar os vínculos e a cimentar a amizade que perduraria, alimentando-se, em outros cenários, de outras experiências partilhadas. Um deles, é a Escola Vera Cruz, onde a maioria passou a atuar mais tarde.

Cira iniciou a sua trajetória política na luta sindical do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers-Sindicato), no final da década de oitenta. Professora de história nomeada para a escola Vera Cruz integrou o grupo de professores que se propunham um trabalho crítico e comprometido com as transformações sociais. Conviveu aí com o Valdomiro e o Carmo; partilhou o mesmo espaço, entre tantos outros, com a Ana e a Neusa que, nomeadas para a escola, acabaram se desligando da escola Anchieta. A escola foi um espaço fértil de crescimento político, em meio a conflitos e lutas partilhadas coletivamente. Como ela mesma reconhece, as experiências pedagógicas aí vividas ajudaram, depois, nas políticas implementadas na Secretaria de Educação. Em pouco tempo assumiu o trabalho de articulação e representação dos professores do Município junto ao 18º núcleo, em Santa Cruz do Sul. Concomitante à ação sindical, começou a atuar na organização do Partido dos Trabalhadores em Vera Cruz. Nas eleições de 1992, na condição de presidente do PT, Cira conduziu o processo de construção da aliança dos partidos de oposição em torno da candidatura do colega professor Valdomiro. Entretanto, uma decisão do diretório estadual do PT impediu que a aliança se consumasse, devido à inclusão do PDT e do PTB no arco da coligação, partidos de quem o PT era adversário a nível estadual. Obrigado a concorrer em faixa própria, sem estrutura para fazê-lo, o PT lançou apenas candidatos a vereador, assumindo publicamente a defesa da candidatura do Valdomiro. Assim, embora tivesse conseguido o vereador da oposição mais bem votado, o PT perdeu a oportunidade de ocupar uma cadeira na Câmara, por não ter atingido o coeficiente mínimo para a legenda. Se tivesse consumado a coligação, teria conseguido ampliar o número de cadeiras na Câmara de Vereadores, constituindo uma bancada mais sólida de sustentação ao novo Governo, o que teria influenciado significativamente no jogo que estava começando. Ao contrário da eleição vitoriosa do Valdomiro para o Executivo, a mesma não se confirmou no Legislativo, onde apenas conquistou um terço das cadeiras. Este fato iria se constituir num dos problemas para o Governo, pois de forma sistemática e contínua, a bancada majoritária de oposição na Câmara (PPR/PFL) iria barrar os projetos que sinalizavam mudanças e avanços em todos os setores da administração.

O convite a mim formulado para integrar a equipe de trabalho do professor Valdomiro foi algo inusitado. Antes de mais nada, porque havia menos de um ano que estava atuando como professor na Escola Vera Cruz. Além do mais, não era originário e nem residia no Município, faltando-me uma inserção na comunidade. Entretanto, já nos conhecíamos desde os tempos em que ele, como vereador, e eu, como coordenador da Pastoral Rural da Diocese de Santa Cruz do Sul, atuamos juntos no apoio à luta dos fumicultores da região. Tínhamos trajetórias distintas: ele, vindo da luta sindical; eu, do trabalho da pastoral popular na Comissão Pastoral da Terra; ele, vinculado politicamente ao PMDB, aquele da resistência à ditadura; eu, filiado ao Partido dos Trabalhadores, embora sem nunca ter tido participação em administração e nem concorrido a cargo eletivo. Ambos, professores afinados em querer fazer da profissão e da política, ferramentas voltadas à conscientização, à organização e à luta popular por direitos.

A professora Cira me convidou a atuar com ela na Secretaria de Educação. Éramos colegas na escola Vera Cruz, onde atuávamos na área de história, e já tínhamos tido a oportunidade de convivemos naquele ano e desenvolvermos trabalhos conjuntos. Havia afinidade entre nós, tanto na maneira de compreender a história quanto na metodologia de trabalho, o que era feito, muitas vezes, de maneira integrada. A decisão de deixar a escola foi difícil e demorada por conta das intensas e complicadas negociações junto à direção, à Delegacia e à própria Secretaria de Estado da Educação. Nem cedência, nem permuta, nem licença foram alternativas aceitas. A única possibilidade foi a exoneração dos cargos para os quais fora nomeado³⁹. Foi o que aconteceu. Já com o trem andando, acabei me integrando à equipe em abril de 1993.

³⁹ Um acordo foi construído com a direção da Escola Vera Cruz, e que chegou a ser aceito pela Delegacia de Educação, possibilitando que pudesse conciliar o exercício do magistério na Escola com o trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SEC). Entretanto, pelo que se soube, ordens expressas da SEC, sob a responsabilidade da Sra. Neusa Canabarro, impediram a sua efetivação. Assim, fui forçado à exoneração. Para não deixar os alunos sem professor, com a aquiescência do Prefeito e da Secretária, continuei a lecionar na escola até ser substituído no final do semestre por um professor com contrato emergencial. O cômico é que, tendo sido aprovado em novo concurso naquele mesmo ano, acabaria sendo nomeado no começo de 1994, passando a assumir as mesmas turmas que havia sido obrigado a deixar meses antes. Acabei, assim, substituindo a mim mesmo.

Há ainda algo a dizer sobre um outro cenário, aquele configurado na Secretaria de Educação do Município, no período anterior ao da gestão que é o foco do nosso estudo. Nele estão presentes alguns personagens como a professora Rosa Dors e a professora Helia Allbrecht que continuaram depois a atuar, garantindo um elo de continuidade, impedindo que as rupturas havidas no plano político significassem prejuízo para a esfera educacional. Houve, sim, novo impulso e uma nova orientação política, mas a partir de um patamar já conquistado e atingido anteriormente. *“A gente reconhecia que a Secretária anterior, uma das coisas que ela tentou fazer, foi inovar no pedagógico, ela começou a fazer estudos sobre o construtivismo. Então, a gente pensou, vamos partir daí, e vamos construir alguma coisa encima disso”*, reconhece Cira. As professoras Rosa e Helia, tinham todo o domínio do trabalho na Secretaria. Helia iniciou a sua atuação na Secretaria em 1982, desempenhando, ao longo do tempo, várias funções, acabando por assumir, gradativamente, o papel da supervisão escolar junto aos professores. Rosa entrou, definitivamente, na Secretaria em 1983, acumulando, em sucessivas administrações, um aprofundado conhecimento técnico sobre o funcionamento da máquina administrativa. Ambas, tinham nas mãos e na memória todo o processo desenvolvido até então.

Essas foram algumas das configurações que fizeram parte do contexto em que ocorreram as eleições de 1992 e que, possivelmente, influenciaram na vitória obtida pela oposição. Entretanto, isso que hoje nos parece mais claro, provavelmente por ser olhado à distância e de fora do acontecido, na época não era tão perceptível assim. Lá, a paisagem se apresentava confusa e incerta. Tanto é verdade que a vitória do Valdomiro foi uma surpresa inesperada até para ele próprio. As próprias pesquisas publicadas pelo único jornal da cidade, de propriedade de um dos ex-prefeitos, apontavam a vitória, por ampla margem de diferença, para o candidato da situação⁴⁰, o que acabou não acontecendo. Manipulação e tentativa de influenciar a opinião pública? Resultado do mascaramento da realidade que impediu seu enquadramento em testes objetivos de pesquisa mercadológica? Quem sabe as duas. Entretanto, não dá para esquecer Balandier quando diz *“... atrás da fachada das aparências, a desordem trabalha, o movimento*

⁴⁰ Pesquisa feita e publicada pelo Jornal Veracruzensense dava 49% das intenções de votos para o candidato da situação e apenas 24% para o candidato da oposição.

*transforma, a mesquinhez do tempo degrada*⁴¹. As aparências enganam, é o adágio popular. Escondem e mascaram o real. No caso, a vitória da oposição daquele ano foi resultado da irrupção desse real escondido, imperceptível a olho nú. “*A desordem não foi gerada sob controle, é o resultado das transformações somadas já existentes e por vir*”⁴², lembra Balandier. Por certo, os movimentos havidos prepararam a ruptura daquele ano. Sinalizaram antecipadamente que ela poderia vir, na medida em que expressavam os descontentamentos e inconformismos com a situação e a ordem. Mas esse processo foi sendo gestado em silêncio, e fora de qualquer controle, por mais que a ordem quisesse fazê-lo. Quando surgiu, pegou todo mundo de surpresa.

⁴¹ BALANDIER, 1997b, op. cit., p. 98.

⁴² Ibidem, p. 11.

3. Da Construção de um Novo Cenário:

Atores forjando mudanças.

“O fato de experimentar em comum suscita um valor,
é vetor de criação”⁴³

“...a sensibilidade coletiva é, de um certo modo,
o lençol freático de toda a vida social;
a ação política sustenta-se e é essencialmente sua tributária”⁴⁴

À surpresa da vitória, seguiu-se uma explosão de alegria, daquelas que sói acontecer quando a ansiedade antecipadora e o inédito se juntam num acasalamento imprevisto, inesperado e, por isso mesmo, inebriante. Foi o que aconteceu, logo feito o anúncio da vitória nas eleições, e por muitos dias a fio. Era a realização de sonhos acalentados e postergados a cada derrota eleitoral, ano após ano, suportando o peso da ordem e da falta de perspectivas. Desta vez não, e por isso mesmo, a vazão das emoções acumuladas e sobrepostas só podia ser proporcional à longa espera. Foi o que sucedeu.

Passada a euforia daquilo que parecia impossível, Valdomiro tratou de montar a sua equipe de trabalho. Os critérios para essa composição pareciam estar definidos, até tinham sido anunciados na campanha eleitoral: competência técnica e confiança política. Uma postura ousada e inovadora num contexto onde os cargos públicos, via de regra, eram definidos pelo critério político. A preocupação era de colocar pessoas tecnicamente capazes de comandar as diversas esferas de poder com um quadro de funcionários “*estranho*”, dentre eles vários ex-secretários, vereador e ex-prefeito ligados ao grupo anterior no poder, e que, na quase totalidade, assumiu a campanha do candidato derrotado. Uma preocupação procedente pelo que se veria depois, no decorrer da gestão.

⁴³ MAFFESOLI, 1996, op. cit., p. 28.

⁴⁴ Ibidem, p. 83.

Mas, onde encontrar gente que unisse esses dois critérios? Havia, de fato, uma carência de pessoal de confiança, que ideologicamente, se afinasse com a nova linha de governo a ser implantada. Técnicos também não havia muitos, e ainda mais, a maioria estava vinculado politicamente aos antigos dirigentes políticos. Mesmo assim, Valdomiro procurou, insistiu, convidando companheiros no Município. Alguns se escusaram de assumir apresentando razões as mais diversas: houve os que desistiram frente ao quadro difícil com que se depararam na prefeitura, o que exigiria investimentos imediatos para tornar possível a governabilidade; outros, revelaram medo de assumir o cargo para o qual estavam sendo convidados. Houve também os que pressionaram por um cargo, alegando vinculação partidária, embora sem que tivessem habilitação técnica específica. A coerência do novo prefeito foi aos limites: não cedeu às pressões fisiológicas, nem mesmo quando um dos partidos da coligação, o PTB, sem nomes qualificados a oferecer para o Governo, ameaçou romper a aliança, o que foi acontecer em seguida. Não restaram muitas alternativas ao prefeito eleito. Uma delas, conforme lembra Valdomiro, foi buscar, fora do Município, pessoas tecnicamente qualificadas para preencher alguns cargos que companheiros locais se recusaram a assumir⁴⁵. Aliás, isso se constituiu num prato cheio para as críticas da oposição cujo marketing o principal jornal local se encarregou de fazer ao longo dos quatro anos: acusar o novo governo de desprestigiar os líderes da comunidade, preenchendo os cargos com “*estrangeiros*”, embora que alguns, mesmo vivendo fora do Município, fossem dele originários⁴⁶.

⁴⁵ Os principais nomes com os quais Valdomiro compôs o Governo: Lourenço Sulzbach, fiscal de tributos do Estado, aposentado, filiado ao PMDB, residente em Santa Cruz do Sul, nomeado para assumir a Secretaria de Finanças; Gilberto Frantz, engenheiro civil, filiado ao PMDB, residente no Município, nomeado para a Secretaria de Obras; Nestor Grunewald, advogado, residente no Município, filiado ao PT, nomeado para a Assessoria Jurídica; Lauro Tornquist, professor e advogado, natural do Município e residente em Santa Cruz do Sul, filiado ao PMDB, nomeado para a Secretaria de Administração; Attila Blész, bioquímico, natural e residente no Município, vice-prefeito, filiado ao PDT, nomeado para a Secretaria da Saúde; Carmo Maier, professor, residente no Município, filiado ao PMDB, nomeado para a Secretaria da Agricultura; Cira Maria Gassen Kaufmann, professora, residente no Município, filiada ao PT, nomeada para a Secretaria da Educação e Cultura; Bernardo Kaufmann, professor aposentado, filiado ao PT no transcurso do Governo, residente no Município, nomeado para a Secretaria do Planejamento; Liro Wollbrecht, pastor luterano (IECLB), residente no Município, filiado ao PMDB, nomeado para a Secretaria da Ação Social; Sílvio Antônio Bedim, professor, filiado ao PT, transferiu residência para Vera Cruz, nomeado como Oficial de Gabinete, cedido à Secretaria de Educação.

⁴⁶ Um pesquisa realizada a partir de notícias publicadas pelo Jornal Vera-Cruzense e que resultou no trabalho “**A Imagem e o Mito: uma análise dos governos Genehr e Rocha segundo o jornal Vera-Cruzense**” revela o papel político exercido pelo jornal na criação de uma imagem pública negativa do Governo Valdomiro, quer com a publicação de notícias “negativas” e a distorção dos fatos, quer com a não publicação do que realmente era feito pelo governo. Além da tentativa de criar o mito dos “*estrangeiros*” no Governo

Intelectuais e Políticos

Mas, o principal canteiro onde o eleito foi colher os personagens para compor o tabuleiro do governo foi a escola Vera Cruz. Por primeiro, convidou o companheiro de lutas, o professor Carmo Maier, que, como ele, fora nomeado para trabalhar na escola. Os dois articularam, durante anos, o grupo da resistência contra o autoritarismo na escola⁴⁷. Técnico em Agricultura e com Licenciatura Plena em Pedagogia, alinhado partidariamente ao prefeito, passou a comandar a Secretaria de Agricultura cuja criação era promessa de campanha. Município essencialmente agrícola, com mais de trinta anos de vida política, Vera Cruz ainda carecia de um órgão específico na área, voltado à implementação de políticas direcionadas à produção alternativa na agricultura familiar. Os governos anteriores nunca se preocuparam em criá-la. Possivelmente, seus vínculos com a agroindústria fumageira, de quem provinha um volume vultoso no orçamento municipal, os comprometia e condicionava a ver o desenvolvimento agrícola tão somente sob o prisma da monocultura do fumo. É de um outro lugar social que o novo governo irá olhar, proporcionando aos fumulcutores a possibilidade de, ao criar alternativas de produção agrícola, diminuir e, mesmo, romper com os liames de dependência da multinacional.

Para a Secretaria Municipal de Educação, Valdomiro convidou a professora Cira Gassen Kaufmann, presidente do PT, que concorrera à Câmara Municipal sem se eleger. A indicação de seu nome gerou controvérsias. De início, uma certa surpresa, pois o PT não fazia parte da coligação, embora tivesse assumido e defendido na campanha

Municipal, o Jornal tentou criar o mito de um Governo fraco e incompetente. Trabalho mimeografado, de autoria de Cira M. Gassen e Silvio Antônio Bedim.

⁴⁷ O professor Carmo Maier tem muitas histórias pra contar sobre esse período do autoritarismo vivido na escola. Acumulando outras experiências de magistério, preocupou-se, ao chegar na escola, em apresentar sugestões para melhorar o trabalho. Numa das tentativas de sugerir mudanças ouviu do diretor o recado direto: "*quem sabe tu voltas pra lá*", referindo-se ao seu lugar de proveniência. Mas Carmo ficou e ajudou a construir, pacientemente, as mudanças que o levariam o ser o professor mais votado para direção, em 1985, seguido do Valdomiro. A lista tríplice apresentada à Delegacia de Educação não foi considerada, tendo ambos sido preteridos. Entretanto, a diretora escolhida pela Delegacia, os convidou a assumir os cargos de vice-diretores. Em 1988, em processo de eleição direta, Carmo foi eleito diretor da Escola Vera Cruz, vencendo o antigo interventor.

a eleição do Valdomiro. Essa “*fidelidade*”, como classifica o Valdomiro referindo-se ao PT, foi um dos fatores que pesaram na escolha. A outra razão, como ele revela, foi a vontade de dar um perfil progressista à administração. O fato é que ao PT, que não tinha eleito nenhum vereador, mas que tinha quadros qualificados e queria mudanças, ofereceu a mais importante das secretarias em termos de percentuais orçamentários. Valdomiro via nessa oferta, a possibilidade do PT romper com as aparências falsas do preconceito, tão difundidas e arraigadas naquele meio conservador além de querer projetar lideranças políticas progressistas na comunidade. Tal decisão encontrou resistências entre os companheiros da aliança, que não aceitavam dar espaços ao PT dentro da administração. Uma das maiores resistências veio do PDT cujo representante máximo, o vice-prefeito, chegou a expressar sua inconformidade junto ao prefeito, antecipando que, caso ela não correspondesse, trabalharia para derrubá-la do posto e que, quando viesse a assumir interinamente o comando da prefeitura, não hesitaria em demitir a secretária. Nessa época, em todas as esferas do Estado processava-se um tensionamento nas relações entre o PDT e o PT, por conta, principalmente, do Calendário Rotativo imposto à sociedade pelo Governo Collares, rejeitado pela sociedade e combatido pelo PT. No caso, Valdomiro reagiu impondo suas prerrogativas legais de prefeito, afirmando que somente a ele cabia, em última instância, nomear e demitir secretários embora reconhecesse a legitimidade de quem quisesse pressionar. O fato é que, embora desagradando a alguns⁴⁸, o PT e a Cira foram chamados a governar e o fizeram, mesmo vivendo inúmeras situações de conflito dentro do Governo, até o final do mandato.

Os problemas locais com a indicação da professora Cira para o Governo não foram os únicos. Nas esferas deliberativas do PT estadual, o convite feito não foi bem aceito e levou tempo para ser digerido. Isso gerava especulações e desgastava a imagem dos partidários do Município, numa flagrante clareza da distância que separa as instâncias partidárias entre o chão da militância árdua de quem constrói e dá vida ao

⁴⁸ É possível que o posicionamento do vice-prefeito fosse a expressão dos preconceitos difundidos contra o PT. A convivência posterior, as experiências partilhadas, os espaços democráticos de discussão, e a necessidade permanente de estar juntos contra os adversários políticos contribuíram com o desmonte dos preconceitos, promovendo uma integração crescente entre os diferentes personagens do Governo, como foi o caso da Secretária de Educação e Cultura e o vice-prefeito.

partido, e de quem, longe dos conflitos e das lutas microlocais, se perde nos meandros da máquina partidária, perdendo a clarividência da complexidade política lá onde ela deita suas raízes. Para o PT local estava claro, desde o começo, que somente assim, em aliança, poderia mostrar a cara e crescer. Mesmo sem ter o aval oficial do partido a nível de Estado, o que ocorreria meses depois, Cira assumiu o cargo com os demais secretários a 1º de janeiro de 1993.

Em meio a essas controvérsias, a professora Cira começou a constituir o grupo de trabalho na Secretaria de Educação. A preocupação dela era que não houvesse *“uma quebra”*, e *“que não se perdesse o controle do trabalho”* como ela diz, considerando que tudo representava uma novidade e um desafio para os quais não era suficiente a ousadia. Preocupada com isso e após ouvir várias pessoas da comunidade, Valdomiro e Cira concordaram em manter, na equipe central da Secretaria, duas pessoas consideradas imprescindíveis, quer pelo seu conhecimento técnico e por que *“tinham o domínio do trabalho”*, quer, ainda, pela dedicação e honestidade no trato das questões educacionais: as professoras Rosa Dorz e Helia Allbrecht. Não foi o vínculo partidário o critério utilizado pela Cira para mantê-las na Secretaria, pois nem Rosa, nem Helia tinham qualquer vinculação partidária. Se fosse por esse critério, inclusive, poderiam ficar de fora da secretaria, considerando que há muitos anos atuaram como colaboradoras diretas dos governos anteriores. Cira preferiu apostar na competência técnica, na experiência acumulada e por saber que com elas poderia contar, como depois viria a se confirmar. Esses mesmos critérios, o da honestidade e da fidelidade, ajudou a definir a permanência de uma outra professora na secretaria, a Raquel Radke. Conta Cira que a decisão de mantê-la deveu-se a um pequeno fato ocorrido no início da gestão quando Raquel evitou que a secretária assinasse um documento, alertando que ele fora maliciosamente elaborado, o que Cira confirmaria depois. Essa demonstração de fidelidade demonstrou que Raquel era uma pessoa de confiança com quem poderia contar. Isso definiu a sua permanência na equipe apesar de que, *“por inveja”*, muitos a queriam ver distante de lá.

Sobre o papel dos atores que participaram daquele processo, parece-nos adequado recordar o que diz Bobbio⁴⁹ ao falar da participação dos intelectuais na política e nas esferas públicas de poder. Bobbio classifica os intelectuais de “*expertos*”, distinguindo-os dos “*ideólogos*”. Para ele, ambos têm funções diversas, específicas. O critério para distingui-los é a forma como exercem o conhecimento que têm. Uns são criadores de idéias; outros, transmissores delas. Os “*ideólogos*” são os intelectuais que fornecem os *princípios-guia* da ação política, idéias gerais sobre os objetivos a perseguir. Os “*expertos*” são os intelectuais que fornecem os *princípios-meio*, os conhecimentos técnicos indispensáveis para a resolução dos problemas, os conhecimentos específicos fornecidos por pessoas competentes nos diversos campos singulares do saber. Assentando sua distinção na classificação webberiana entre ações racionais segundo o valor e ações racionais segundo os fins, Bobbio acentua que os “*ideólogos*” são aqueles que elaboram os princípios com base nos quais uma ação é justificada e, portanto, aceita pelo fato de estar conforme os valores acolhidos como guias de ação; os “*expertos*” são aqueles que indicando os conhecimentos mais adequados para o alcance de um determinado fim, fazem que a ação que a ele se conforma possa ser chamada de racional segundo o objetivo.

Fica bem claro, portanto, o papel que distinguiria cada ator dentro da equipe que estava sendo montada: a alguns, o papel de intelectuais “*expertos*”, capazes de garantir a continuidade do trabalho na medida em que conheciam a fundo o funcionamento da máquina pública; a outros, o de intelectuais “*ideólogos*”, capazes de projetar e criar as ações políticas que seriam desenvolvidas na gestão.

Bobbio⁵⁰, confere ao trabalho intelectual um poder que difere do poder político ou do poder econômico exercido sobre os corpos ou os bens materiais respectivamente. Para ele o intelectual é proprietário de um “*poder ideológico*” que se exerce sobre as mentes, pela produção e transmissão de idéias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra, sua ferramenta fundamental.

⁴⁹ BOBBIO, Norberto. *Os Intelectuais e o Poder*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 71-73

⁵⁰ BOBBIO. 1996, op. cit., p. 11.

O professor é um desses profissionais. Bobbio reconhece que em toda sociedade há os que detêm o poder ideológico cuja função muda de sociedade para sociedade e de época para época, mudando também as relações, ora de contraposição, ora de aliança com os demais poderes. O instrumento principal do intelectual é a palavra e uma de suas funções principais é a de escrever. O intelectual para ele, é *“alguém que não faz coisas mas reflete sobre as coisas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos de trabalho não são máquinas, mas idéias”*⁵¹. As idéias são as coisas de que se ocupam os intelectuais. Importante destacar isso naquele contexto e para aquelas pessoas desafiadas a romper com uma determinada maneira de governar. Tratava-se de pensar políticas públicas inovadoras que fossem coerentes com o discurso político do grupo e de criar novas maneiras de exercício do poder, que demarcasse a diferença entre os governos anteriores e o que estava se instalando.

Parece claro na análise do perfil dos sujeitos que compuseram o novo Governo que há uma outra diferença entre eles, se considerada a distinção que nos propõe Bobbio. Falando sobre as diferenças que caracterizam os intelectuais na política e os políticos, diz ele que cabe aos primeiros *“agitar idéias, levantar problemas, elaborar programas ou apenas teorias gerais... persuadir, dissuadir, de encorajar, de exprimir juízos, de dar conselhos, de induzir as pessoas às quais se dirige a adquirirem uma opinião sobre as coisas”*⁵². Em relação aos políticos, a função que lhes cabe é a de tomar decisões, de extrair desse universo de estímulos diversos uma linha de ação. Apoiando-se em uma metáfora usual no campo político, diz ele que cabe aos intelectuais a tarefa de exercer a própria paciência e o próprio engenho para desfazer *“os nós atados da corda”*⁵³, permitindo-nos a saída do labirinto em que nos encontramos. No campo de nossa análise, os dois papéis parecem se encaixar num só, se levarmos em consideração que, embora a maioria dos sujeitos-atores não tenham experiência administrativa anterior, todos eles são técnica e intelectualmente aptos para assumir o exercício do poder político e que, nesse processo, promovem uma espécie de simbiose entre os conhecimentos que carregam para a

⁵¹ BOBBIO, 1996, op. cit., p. 68.

⁵² BOBBIO, 1996, op. cit., p. 82.

⁵³ BOBBIO, 1996, op. cit., p. 83.

esfera de poder e aqueles a que são desafiados a assumir em função do exercício público do poder político. Fica claro isso na avaliação expressa pelo próprio Valdomiro ao admitir que *“com esse grupo técnico a gente viu que foi importante e muitos daqueles que eram apenas técnicos acabaram se tornando políticos no sentido de defender a administração, de ter garra, de querer que a coisa fosse mais austera e honesta possível”*.

Parece-nos oportuno nos apropriar desses conceitos construídos na Modernidade e situá-los na realidade analisada. Quer os atores da administração geral, quer os que atuaram na Secretaria de Educação e Cultura, campo específico de nosso estudo, foram intelectuais com funções diferenciadas mas todos comprometidos com uma proposta política que marcou inúmeras diferenças com o que até então era feito em termos de administração pública. No caso do nosso estudo, a Secretaria congregou intelectuais cuja vontade política coletiva foi a de qualificar a educação pública em Vera Cruz.

Isso posto, vamos retomar a tarefa de constituição da equipe na Secretaria de Educação. Garantido o aspecto da governabilidade administrativa, Cira centralizaria a sua preocupação *“em ter alguém de extrema confiança, alguém do partido, com quem pudesse dividir os inúmeros problemas que estavam surgindo e começar a pensar no trabalho”*. Embora o convite a mim tivesse sido dirigido ainda em novembro, as dificuldades e entraves da negociação na escola Vera Cruz e na Delegacia de Educação, protelavam a decisão que só viria a ser tomada no final de março, com a exoneração dos cargos de professor estadual. É provável que, a par dos esforços feitos e das inúmeras reuniões de negociação, inclusive com a participação do prefeito e do vice, o fato de ser vinculado politicamente ao PT, contribuiu para impedir o fim desejado, obrigando-me ao ato da exoneração. A partir de abril de 1993, comecei a me dedicar integralmente ao trabalho da Secretaria de Educação e Cultura, priorizando, inicialmente, o trabalho de supervisão junto às escolas ao lado da professora Helia e de forma concomitante, desempenhando o papel de assessor da Secretária e de coordenador de alguns projetos que viriam a ser desenvolvidos no decorrer da gestão.

No decorrer do trabalho, na medida em que surgiam as demandas de assessorias específicas e de setorização dos trabalhos, novos personagens passaram a integrar a equipe central da Secretaria ou, então, a direção de órgãos estratégicos da administração educacional, como escolas e creches. A escolha dos sujeitos seguiam critérios como os da formação específica, a competência técnica, o trabalho prático que desenvolviam no cotidiano das escolas e a contribuição que poderiam dar no setor. Cira *“queria que as pessoas que entrassem na Secretaria entrassem por seu merecimento”*. Foi o caso da professora Marli Stoeckel Frey, que estava se formando em pedagogia, em regime de férias, junto com a professora Helia Allbrecht, aquela em orientação educacional, essa em supervisão escolar. Foi a direção da escola estadual onde Marli atuava que a indicou como alguém que poderia muito contribuir no trabalho da Secretaria. A partir de 1994, aceitou o convite e passou a atuar em parceria com a Helia no acompanhamento pedagógico das escolas e creches Municipais. O mesmo aconteceu com a professora Cleonice Konzen Fagherazzi, também formada em Pedagogia-educação pré-escolar e com um reconhecido trabalho profissional na Rede Municipal de Ensino. Cira a convidou para assumir a orientação e a supervisão do trabalho pedagógico nas creches municipais, o que aconteceu a partir do início de 1994.

Acima de tudo, havia a preocupação de que as pessoas que assumissem postos de direção ou de assessoria colocassem os seus conhecimentos, os saberes adquiridos e acumulados, a serviço da educação cuja centralidade de ação deveria merecer exclusividade. Nesse sentido, mais que o vínculo partidário, procurou-se observar o comprometimento efetivo do educador com a proposta que ia sendo gestada na Secretaria. A opção política de marcar a gestão por uma metodologia participativa que exigia de todos o empenho e o compromisso na elaboração e na execução das políticas traçadas, foi criando uma rede solidária e forte, num processo gradativo e cada vez mais amplo de engajamento dos professores. Muitos passaram a se descobrir e assumir como sujeitos e atores, transformando os ambientes e as relações pedagógicas no seu micro-espço profissional. Era interesse da Secretaria que nas diversas repartições públicas de educação, ocupando os postos de comando, estivessem atores identificados e engajados no processo em curso, para que, de forma solidária e integrada, os desdobramentos da nova orientação da

Secretaria chegassem até os mais básicos elos da corrente, integrando todos os níveis da esfera pública. Não por imposição mecânica, mas por adesão voluntária, consciente e participativa no processo.

A professora Neusa Meert Ferreira foi convidada a assumir um destes postos dirigentes, ocupando a direção de uma das creches municipais. Formada em pedagogia, já passara por várias experiências profissionais no magistério e, no ano de 1993, atuava na supervisão da escola Vera Cruz. Foi convidada a ocupar a direção de uma das creches em meio a uma crise que lá se instalara a partir de denúncias de maus tratos aplicados a crianças e que levava a Secretaria, após a instauração de sindicância, a afastar a diretora que há anos dirigia a instituição. Foi a creche um dos palcos de seu intenso trabalho, voltado a implementar as mudanças profundas decorrentes da nova orientação na educação infantil. Além disso, teve uma atuação excepcional na implantação dos Conselhos de Direitos no Município, como veremos a seguir.

A professora Ana Maria Rezende Alves foi convidada a assumir a direção da escola municipal João Carlos Rech, situada em um cenário urbano de densa concentração populacional, dirigindo o processo gradativo de implantação da terminalidade do ensino fundamental, uma das políticas implementadas dentro da Rede Municipal. Além disso, passou a ter uma atuação destacada, ao lado da professora Cleonice, no Conselho Municipal de Educação e Cultura, que, segundo ela, *“era extremamente contrário ao trabalho da Secretaria de Educação”*, demarcando, de forma corajosa, um espaço de defesa das políticas desenvolvidas.

Convém ainda destacar a importância da contribuição dada por outra professora, a Irmã Terezinha Schöns que liderou, a partir de 1994, a reabertura da casa das religiosas em Vera Cruz e a retomada do trabalho pastoral popular, principalmente na estrada velha. Este fato significou um final feliz a uma negociação iniciada no ano anterior entre a Secretaria de Educação e o Prefeito Valdomiro que encaminharam à direção Provincial das Irmãs da Divina Providência um pedido formal solicitando o retorno das

irmãs a Vera Cruz. Convidada pela Cira a assumir a direção da Escola São Francisco, Irmã Terezinha, receosa no início, acabou assumindo não apenas o trabalho de organização e direção do educandário, mas também a articulação e organização da comunidade em seu entorno, a Vila São Francisco. Além disso, deu uma inestimável contribuição em outras políticas iniciadas e desenvolvidas pela Secretaria, como o trabalho ecumênico de Ensino Religioso e a instalação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente.

Estar, sonhar e fazer juntos

Assim como elas, outros professores assumiram de forma comprometida o trabalho proposto pela Secretaria, colocando-se como elos intermediários, fundamentais entre a Secretaria e as escolas e creches, irradiando e dinamizando o trabalho. Ao que parece, a mola propulsora desta integração entre estruturas afins da Secretaria e os personagens que nelas atuavam, sempre esteve assentada na metodologia participativa e de diálogo que proporcionou a todos os educadores a possibilidade de assumirem-se como sujeitos-atores de um processo coletivo. Mais que discurso, a prática democrática desta relação promovia um rompimento gradual no tradicional estilo de poder vertical, centralizador e autoritário que se sobrepõe e reduz as pessoas à condição de meros executores das decisões. O desafio de romper com esta prática de poder foi-se fazendo na medida em que, em todas as instâncias, os sujeitos da educação foram sendo convidados a participar e a dizer a sua palavra sobre os fazeres que os constituem como educadores. No cerne desta prática, a busca do que Freire classifica de *“reinvenção do poder”*⁵⁴, com a criação de outras formas de relação entre a Secretaria e os trabalhadores da educação e com a conversão da esfera pública em espaço de verdadeira participação e discussão das políticas públicas. Coube à Secretaria criar e organizar as estruturas participativas. Assim se fez com a implantação dos grupos de estudo nas escolas, inexistentes até então; assim se fez com a organização da Coordenadoria Pedagógica, responsável pela alimentação

⁵⁴ Falando de sua experiência como Secretário de Educação em S. Paulo, Freire fala das mudanças efetuadas no sentido de aproximar e diminuir a distância entre os sonhos, a utopia e a realidade, o concreto vivido, resultado numa reinvenção do poder que cria novas formas de relação entre os educadores da esfera pública. Cf. FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez editora, 1995a, p. 126-127.

permanente dos grupos; assim se fez nas discussões temáticas, como a da elaboração do Regimento Escolar ou a definição da Grade Curricular, entre tantas outras. Aos personagens convidados a assumir funções dirigentes também foram oferecidos espaços de discussão coletiva dentro da estrutura da educação municipal, como foi o caso das diretoras das creches municipais. As reuniões periódicas com elas realizadas garantiam a integração, a avaliação e o planejamento comum do trabalho, uma medida simples e inovadora que muito ajudou a romper com as divisões, fofocas, disputas, ciúmes entre as monitoras das creches municipais.

Sobre isso, faz-se mister reconhecer a relevância dos sentimentos que permeiam as relações vividas no dia a dia, unindo ou separando pessoas, erguendo ou destruindo barreiras, gerando e sustentando preconceitos de toda ordem, controlando a vida e os fazeres das pessoas nos espaços de convivência diária. Não dá para desconhecer sentimentos como a inveja, o ciúme, essa espécie de “*ferrugem*” a corroer a alma das pessoas, como sustenta Elster⁵⁵ e que, nascendo no coração, invade e domina os corpos, corroendo e destruindo as relações interpessoais, contaminando os ambientes. Por entender esses sentimentos como expressões de uma desordem perniciosa, destruidores do espírito de cooperação, solidariedade e integração buscadas, a Secretaria, tratou, desde o início, de combatê-los, criando estratégias de aproximação das pessoas, proporcionando-lhes espaços de conversação sobre problemáticas e sonhos, transformados em projetos comuns.

Portanto, nem tudo foi tranquilo. Além disso, houve problemas com algumas direções de escolas, principalmente lá onde, temerosa de ver truncado o trabalho e mesmo por não conhecer a fundo as pessoas, Cira não quis, inicialmente, mexer. Em alguns casos, as dificuldades de relação ficaram por conta das divergências de ordem

⁵⁵ ELSTER, Jon. **El Cemento de La Sociedad. Las Paradojas Del Orden Social**. 3ª Edição. Barcelona-España: Editorial Gedisa SA, 1997, p. 285. Diz ele que “*La interacción que define a una sociedad puede ser tanto destructora – la guerra de todos contra todos – como cooperativa*” (p.282). Dedicou-se, em seu estudo, a fazer uma análise de “*las motivaciones humanas*”, que permeiam e constituem o cimento da vida em sociedade. Falando da inveja como a ferrugem da alma, resgata antigos adágios: “*así como el óxido corroe*

política. Essas divergências, que de início estavam escamoteadas, como o passar do tempo, ao se manifestarem, obrigou a Secretaria a intervir quando necessário e onde pode. Num dos casos, substituiu a diretora que lá tinha sido colocada meses antes para coordenar um dos projetos de nucleação de escolas unidocentes. Nesse caso, ficou claro que a falta de sintonia entre a escola e as orientações emanadas pela Secretaria, tinha por entrave o comprometimento partidário da diretora com a oposição política o que a fazia agir de forma “*extremamente sem ética no trato com a Secretaria*”, conforme testemunha Cira. Para ela, a vinculação partidária dos professores em cargos de confiança ou função gratificada, via de regra, não se constituiu em entrave, desde que estivesse clara a adesão e o comprometimento com a proposta educacional que ia se gestando de forma participativa sob a direção da Secretaria. Pelo visto, procurou-se conviver com a pluralidade e as diferenças na equipe central, com os diretores e com o professorado. Esse espírito de tolerância e de respeito às diferenças, porém, ia até onde o trabalho profissional ficasse comprometido. Neste caso, independente de partido, o compromisso ético do professor era lembrado e exigido sempre que necessário fosse. Por outro lado, conforme diz Cira, o espírito participativo que se espalhava por toda a espinha dorsal da Secretaria não significava o abandono do princípio de autoridade. A democracia participativa não se confundia com democratismo ou licenciosidade.

Talvez seja oportuno afirmar aqui o conceito de “*política*”, um dos que nos ajudam a entender o jogo onde a vontade dos atores encontra o seu espaço de ação e onde o querer que os move se materializa. Como afirma Haluani,

“a política é a soma de todo elemento que caracteriza e determina a atuação pública humana. Esses elementos abarcam deste o emocional, racional, intelectual e moral, até o material, que pode comover e motivar o ser humano a manifestar-se publicamente”⁵⁶.

ele hierro, el envidioso es devorado por su pasión”; “*la invidia es una bestia que roe su propia pata si no puede encontrar otra cosa*” (p.285).

⁵⁶ HALUANI, Makram. *La ciencia del control político*. Venezuela: Col. Tropicós, alfadil Ed., 1990.p.30.

Ele busca na “*pólis*”, o espaço das relações de socialização entre as pessoas que formam uma coletividade, a inspiração para dizer que toda ação humana em sociedade é política. Para Bobbio⁵⁷, a política entendida como atividade ou práxis humana está estreitamente ligada ao poder. O poder tem sido definido como a capacidade ou possibilidade de agir caracterizando-se pela posse dos meios que permitem alcançar um fim desejado. São múltiplos os meios que levam ao domínio de uns homens sobre outros, a quem se impõe uma vontade em vista de um fim desejado. Mas de que forma se dá esse domínio?

Bobbio aponta as principais formas de poder do homem baseadas no critério da posse dos meios usados para concretizar esse domínio: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. O poder econômico tem na posse dos bens e dos meios de produção uma fonte de poder imenso capaz de determinar o comportamento de quem deles precisa para sobreviver. O poder ideológico se baseia na força que as idéias exercem sobre a coletividade quando formuladas e difundidas por pessoas investidas de autoridade (os chamados intelectuais), e expressas em determinadas circunstâncias. O poder político se baseia na posse dos instrumentos (armas de toda espécie), mediante os quais se exerce o domínio pelo força física. É o poder coator por excelência. Essas três formas de poder fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais divididas entre ricos e pobres, sábios e ignorantes, fortes e fracos. Dos três, o poder político é, em toda sociedade de desiguais, o poder supremo, o poder ao qual todos os demais estão de alguma maneira subordinados.

Entretanto, como afirma Bobbio, embora o poder político tenha na força o elemento básico do seu poder, ele não se restringe à força. É muito comum na história das sociedades que o monopólio do poder coativo busque em outros meios, como o da imposição de idéias, maneiras de exercer o seu domínio. O uso da força fica restrito à necessidade de se evitar a perda do poder, quando ele já não se sustenta mais por outros meios, como o do consenso criado pelas idéias em torno dos que governam.

⁵⁷ BOBBIO, Norberto et alii. **Dicionário de Política**. Brasília: ed. UnB, 9ª edição, 1987. P. 954-962.

Falar dos meios que o poder político detém e de como se exerce o poder não é ainda compreender o conceito de política na sua totalidade. Isto porque o poder definido como posse dos meios só se realiza quando atinge um determinado fim proposto e desejado. Mas qual é o fim da política? Embora tradicionalmente se tenha procurado caracterizar a política pela sua função teleológica, Bobbio diz que a única coisa que se pode dizer numa compreensão de poder político como monopólio da força constituindo-se em poder supremo para um determinado grupo social, é que os fins que os políticos desejam alcançar são aqueles considerados prioritários para o grupo ou a classe que está no poder. *“Os fins da política são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e as circunstâncias”*⁵⁸. Aceita ele, entretanto, que se possa falar em um fim mínimo na política que se traduz no controle da ordem pública e na defesa da integridade nacional.

No contexto que nos propomos a analisar, a política é o campo onde intelectuais e políticos de origem distintas, graus diferenciados de inserção e assumindo uma multiplicidade variada de funções, amalgamam suas vontades em favor da educação pública. Usam o poder de gestão da esfera pública que lhes foi conferido para enfrentar as desordens instituídas pelo tempo e a vontade de outros atores, imprimindo uma nova ordem que desse conta de qualificar a educação pública.

Voltada a essa finalidade, cabe ainda destacar a existência de um outro espaço de reunião, fora da Secretaria de Educação, onde um grupo de pessoas periodicamente se reunia, para pensar juntos o processo em curso. Em torno das questões da educação se reunia, para reviver, discutir e avaliar situações do cotidiano na administração. Não era um grupo fechado, as pessoas circulavam, iam e vinham, participando na medida das possibilidades e do interesse. Mas também não era um grupo aberto a qualquer pessoa. Era um grupo que se sentia responsável politicamente pela participação e sustentação da linha de trabalho na Secretaria de Educação. Havia entre eles laços de amizade, afinidade de pensamento e compromisso comum com o trabalho que

⁵⁸ BOBBIO, 1987, op. cit., p. 957.

estava sendo desenvolvido. No decorrer do processo, inclusive, o perfil do grupo foi mudando, com a adesão maior de pessoas com função dirigente nas instâncias da Secretaria. Os encontros, muitas vezes espremidos nos intervalos de expediente para almoço ou à noite, serviam para a discussão, num outro palco que não o corriqueiro da Secretaria, e com outras formas de representar e olhar as questões vividas pelo grupo nas diferentes instâncias em que cada personagem atuava. O vivido era reproduzido, comentado, criticado, avaliado. Mas não na forma como seria na instância de trabalho. Neste palco, fora de Secretaria, as relações que prevaleciam eram outras.

Talvez a melhor expressão para caracterizar a importância desse “*estar juntos*” seja o termo “*estética*” no sentido que lhe dá Maffesoli ao conceituá-la como “*emoção comum*”⁵⁹. Nesse espaço, onde mais que a linguagem da racionalidade política imperava a emoção do estar juntos e o espírito de pertença a um grupo, a missão política ganhava força e renovado vitalismo em rituais que desenvolviam o sentimento de integração a um projeto político comum. Esses encontros proporcionavam a socialização dos viveres cotidianos de cada um; também favoreciam o crescimento dos laços afetivos do grupo, resultando no estreitamento das relações e na renovação permanente dos compromissos comuns nas lutas cotidianas. Embora com funções e graus de responsabilidade diferenciadas, o espírito era o de “*corpo social*”, cada um se sentindo unido aos demais por sentimentos comuns. As múltiplas experiências partilhadas consolidavam os laços de fidelidade do grupo que sempre saía fortalecido para os novos embates.

Parece-nos claro que esse grupo informal foi o que inspirou a busca de soluções dos problemas cotidianos vividos na Secretaria, servindo também como um termômetro permanente de acompanhamento, análise e avaliação do trabalho. Além disso, em oportunidades especiais, caracterizadas pela participação de representantes do Diretório

⁵⁹ Maffesoli usa o termo “*Estética*” para caracterizar esse movimento de sensibilidade coletiva e de paixão, lençol freático de toda vida social e onde a ação política se sustenta. Para ele, essa “*Estética*” significa “*experimentar juntos emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se,*

Estadual do PT⁶⁰, as políticas desenvolvidas eram expostas à crítica de um grupo mais amplo, com a participação aberta aos partidários do Município e mesmo da região. Esses encontros serviam, na medida em que proporcionavam a socialização de políticas adotadas pelo PT em situações semelhantes, para inspirar novas iniciativas dentro da Secretaria de Educação e mesmo do Governo Municipal. O próprio Prefeito era sempre um convidado especial e, quando podia, participava. Tais encontros davam caráter de organicidade à participação do PT no Governo Municipal.

Mas de que forma se constituiu, dentro da Secretaria, a formação do grupo de trabalho, considerando a heterogeneidade dos sujeitos que, pela primeira vez, se encontravam num cenário totalmente novo para juntos enfrentarem a responsabilidade de serem dirigentes de uma esfera pública de poder? Como é que se deu o processo de integração e de amálgama dos sujeitos-atores, intelectuais e políticos, que resultou na vontade política coletiva que coordenou a implantação das inovadoras políticas públicas voltadas à qualificação da educação pública naquele contexto eivado de permanentes conflitos políticos?

Antes de mais nada, é preciso considerar, as qualidades da própria Secretária Cira, cujo espírito de liderança fazia dela uma pessoa capaz de valorizar, reconhecer e encorajar as pessoas em seu trabalho, ao mesmo tempo em que sabia, como diz Rosa, “*dirigir, orientar e distribuir responsabilidades, deixando as pessoas à vontade pra trabalhar, estimulando-as sempre mais*”. Uma pessoa com “*visão e com audácia, insistência e persistência na busca dos objetivos*”, que soube unir “*sensibilidade*” e “*habilidade política*” ouvindo as pessoas, conquistando-as e engajando-as num processo comum. Deve-se a essas suas qualidades, em grande parte, o mérito de ter construído, ao longo da gestão, “*essa integração de vontades*” cuja força política resultou no sucesso das políticas empreendidas.

enfim, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas fazer sentido”. Cf. Maffesoli, 1996, op. cit., p. 163.

⁶⁰ Em todo o tempo da gestão municipal, a Secretaria contou com o apoio e assessoria, entre outros, do então secretário geral do PT-RS e hoje Vereador, Adeli Sell.

Pelo que pudemos constatar, essa “*integração de vontades*” no grupo, como caracteriza Rosa, forjava-se nas reuniões regulares que aconteciam. Toda semana, às quartas-feiras, as reuniões eram sagradas e dela participavam todos os atores que compunham a equipe central da Secretaria de Educação. Não era uma equipe grande e por isso mesmo tornava-se possível e fácil reunir a todos para discutir o trabalho. Apesar de ser uma iniciativa simples, tratava-se de uma novidade dentro da Secretaria. Foi preciso instituí-la e publicamente anunciá-la como expediente interno da Secretaria. Nessas reuniões, o trabalho era passado a limpo, todo mundo ficava sabendo de tudo o que estava sendo feito, em cada setor da Secretaria. “*Nós tínhamos um trabalho de equipe*”, onde todas as questões eram debatidas, o trabalho e os saberes socializados, os conflitos enfrentados e dirimidos, as tarefas do planejamento eram distribuídas entre todos. “*Assumir juntos*” e “*falar a mesma linguagem*”, como lembra Helia, foi o resultado deste exercício de discussão e construção coletiva das políticas públicas que foram desenvolvidas. Não que houvesse consenso sempre e sobre tudo. Na verdade, como reconhece Rosa, “*às vezes houve atritos*”, divergências até naturais para pessoas com formação e experiências tão diversas. Mas, à oportunidade de cada um dizer a sua palavra e defender o seu ponto de vista, seguia uma maturidade de aceitar o ponto de vista do outro. “*Eu lembro de coisas que eu custei até pra me convencer*”, confessa Rosa., reconhecendo que foi durante o processo de discussão que isso veio a acontecer. “*O pessoal podia não estar convencido na primeira vez mas nem por isso saía fazendo campanha contra*”. Para ela, foi essa abertura, esse espírito de participação proporcionado pela Secretária, que “*garantiu a unidade até o final da gestão*”.

Para Cira, a união da equipe esteve relacionada aos intensos e permanentes conflitos enfrentados na sociedade: “*os conflitos faziam com que nós nos uníssemos. A prática de, ao ter um problema, reunir a equipe toda para discuti-lo, isso, sem dúvida, foi um fator decisivo para união da equipe*”. Nesse sentido, podemos concordar com o que diz Maffesoli⁶¹, ao falar da importância das *experiências partilhadas*

⁶¹ MAFFESOLI., 1996, op. cit., p. 121-122.

e do *experimental em comum* como ativadores de emoções múltiplas que acabam *cimentando* as relações interpessoais no grupo. Para ele, a luta cotidiana, a vida social e política, todas elas têm sua origem e “*lençol freático*” na paixão, cuja gestão “*é a arte suprema de toda boa política*”⁶². Talvez, como enfatiza Touraine⁶³, mais que “*paixão política*”, uma “*paixão ética*”, que ele anuncia como componente novo do novo tempo que vivemos.

Podemos atestar o quanto isso foi verdadeiro naquele grupo. Os conflitos vividos nas diversas relações internas e com os que representavam o conservadorismo, provocavam ainda mais a união do grupo, forçando a superação das dificuldades internas e o pronto enfrentamento dos ataques vindos de fora. Foi esse espírito de grupo, de corpo, que fez com que, com a derrota eleitoral sofrida, várias pessoas que compartilharam juntas as mesmas experiências, os mesmos conflitos, a mesma “*paixão*”, preferissem sair da Secretaria em solidariedade e fidelidade aqueles que, apesar de todo o trabalho realizado, não conseguiram sobrepor-se ao conservadorismo e às forças da tradição que recuperaram o poder nas eleições de 1996.

⁶² MAFFESOLI, Michel. *A Transfiguração do Político*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997, p. 34.

⁶³ TOURAINE, 1999, op. cit., p. 354.

4. Da Vontade Política e do Jogo

Sonhos e Realidade em Luta

“...os verbos viver e sonhar são rigorosamente sinônimos”⁶⁴

“Uma das tarefas políticas que devemos assumir
é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis...
é diminuir a distância entre o sonho
e a sua materialização”⁶⁵

Nenhum plano pré-elaborado havia para ser aplicado na Secretaria de Educação. Havia sonhos e algumas inconformidades com o que estava instituído e a maneira como as coisas eram feitas. Havia uma vontade de alguns sujeitos de enfrentar os problemas que tiravam da educação o brilho que devia ter, com a permanência, a cada ano, das velhas desordens e das mesmas desgastadas justificativas que lhes garantiam um caráter natural na ordem das coisas. Havia uma vontade de fazer diferente de como era feito. Mas não havia plano, as vontades estavam desarticuladas, dispersas, não havia grupo ainda que pudesse encarnar uma vontade coletiva.

Havia sonhos, como disse, esse élan poderoso de que fala Maffesoli⁶⁶ denominando-o de “*força imaginal*” ou “*força espiritual*”, potência e seiva permanentes a mover os atores na arena do nosso estudo. Havia sonhos e uma “*paixão comum*”, perpassada pelo afeto, pela vida vivida e sofrida juntos e mais, pela vontade de querer furar os bloqueios impostos pela ordem asfixiante. Ao que parece, foram os sonhos e

⁶⁴ BORGES, Jorge Luís. “*El Aleph*” in MAFFESOLI, Michel. *A Transfiguração do Político – A tribalização do Mundo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997. P. 83.

⁶⁵ FREIRE, 1995a, op. cit., p. 126.

⁶⁶ MAFFESOLI, 1997. p. 29-43; 93.

essa “*paixão comum*” que potencializaram e sustentaram as ações políticas desenvolvidas em meio a conflitos e lutas permanentes.

A chegada ao poder proporcionou a simbiose dos sonhos e das vontades individuais na medida em que os sujeitos passaram a ter um espaço e um tempo disponíveis para estarem juntos e para juntos pensarem em materializá-los, diminuindo a distância entre a utopia e a realidade. Isso foi condição fundamental, a reunião dos sujeitos, assim como foi fundamental que as pessoas convidadas a assumir aquela fatia de poder na esfera educacional fossem aquelas, com aquele perfil já descrito, que, por uma série de circunstâncias, encontraram-se juntas para o exercício do poder. Neste grupo, mesclaram-se inúmeras experiências vividas pelos atores em contextos e tempos diversos: o sindicalismo comprometido, os partidos políticos “*de esquerda*”, as pastorais sociais e mesmo pequenas experiências locais de luta como anteriormente mostramos. No novo contexto e no novo grupo, tais experiências irão se fundir, num movimento gradativo de integração, na medida em que os sujeitos passam a “*estar juntos*”, sentir juntos, lutar juntos. O núcleo básico foi esse, mesmo que outros atores a ele viessem se agregar depois, enriquecendo-o com suas próprias singularidades e experiências.

Não havia plano, portanto, mas idéias gerais, um “*programa geral*” no dizer do Valdomiro. Em seu discurso de posse⁶⁷, já anunciava isso ao afirmar que a educação ganharia prioridade em seu Governo. Entretanto, a própria Cira reconhece que não sabia qual era o programa do prefeito para a Educação. Ao que parece, como a vitória eleitoral perdia-se ofuscada no horizonte, não houve a preocupação de delinear melhor, de forma detalhada, o que seria feito pelo governo, caso fosse eleito. A surpresa da eleição forçou a isso, colocando aos novos governantes o desafio de traduzir em obras o discurso das mudanças apregoadas. Entretanto, isso foi feito, conforme registra a Cira, “*na medida em que surgiam as necessidades*”.

Parece, de fato, ter sido esse o grande marco metodológico a caracterizar esse período de Governo: a de auscultar os anseios, as demandas reprimidas, as vozes isoladas, muitas vezes dispersas, dos componentes da grande orquestra que passa a se articular no entorno da escola pública. Dar-lhes a palavra. Ouvir-lhes as queixas, suas demandas, suas proposições. Procurar ver, a partir do seu ponto de vista, do lugar social em que se encontram, de onde vêem o mundo, de onde falam. Qualquer lugar é importante, por menor que ele seja. No entorno de qualquer escola, grande ou a menor de todas, gravitam pessoas, ameam-se interesses, sonhos, vida comum. Fazia-se mister partir daí, desse espaço sedimentado de relações sociais, para construir o novo, não como doação paternalista, mas fruto de uma relação nova que exigia participação efetiva de todos no processo.

O primeiro passo nesta direção foi dado ainda antes da posse, logo após o anúncio do nome da Cira como futura Secretária de Educação. Era imperioso “conhecer” de perto a realidade educacional do Município. Ela e Valdomiro passaram a visitar as escolas municipais, aproximando-se e ouvindo os educadores no seu chão de trabalho. Na reunião de encerramento do ano letivo, Cira pode conversar com os professores reunidos pedindo-lhes que apresentassem as sugestões para o trabalho a ser desenvolvido no quadriênio. Inaugurava-se assim, uma *relação dialógica*⁶⁸ que marcaria, de forma permanente, a gestão que estava iniciando.

Talvez o fato mesmo de não ter um plano acabado, fechado, pronto para ser aplicado sobre a realidade educacional supostamente conhecida por antecedência, é que abriu um amplo leque de possibilidades e, ao mesmo tempo, de desafios. Como sói acontecer em qualquer campanha eleitoral, até como demonstrativo de competência e que

⁶⁷ Cf. Jornal Vera-Cruzeense. **Valdomiro promete rigor**. Vera Cruz, 08.01.93. Para dar uma uniformidade às citações dos jornais, em razão de nem em todas as matérias constar a página correspondente, por uma lapso da pessoa que as catalogou, optei por somente colocar a data da edição do jornal.

⁶⁸ O termo tantas vezes usado por Freire para caracterizar a relação de ‘*respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando*’ como um dos eixos fundamentais da prática pedagógica, utilizo-o para retratar a forma como se procurou construir a relação entre a Secretaria de educação e as Escolas Municipais, em especial, os

credencia os que se propõem a administrar qualquer esfera de poder, pareceria lógico e recomendável que houvesse um plano, mesmo que elaborado por poucas mãos e dentro de quatro paredes. Se fosse depois aplicado ou não, bem... Essa é outra história! No caso do nosso estudo, o fato de não ter um plano possibilitou que demandas reprimidas e realidades encobertas sob as aparências e, até então desconhecidas, fossem desveladas, identificadas e alçadas ao plano da discussão, constituindo-se como desafios permanentes à sua transformação. É o que veremos a seguir, em cada uma das políticas elaboradas e implementadas pela Secretaria a partir dessa auscultação da realidade e da vontade política de transformá-la.

Frações e desafios da realidade educacional

Vinte e nove escolas constituíam a Rede Municipal de Ensino até 1993, na sua maioria localizadas na zona rural. Somente quatro escolas estavam situadas na zona urbana, sendo duas delas, com a liderança no número de matrículas, acima de cem alunos. Todas as demais escolas tinham matrícula inferior. Em boa parte delas, o número não chegava a trinta alunos. Em doze delas, todas da zona rural e próximas umas das outras, as quatro séries iniciais eram atendidas por um único professor; em outras oito escolas, dois professores dividiam-se no atendimento das quatro séries. Todas as escolas ofereciam o ensino até a quarta-série do ensino fundamental, com a exceção de duas que possibilitavam até a quinta-série, uma na zona urbana, outra na rural, igualmente atendidas por um único professor (Cf. Quadro I, Anexo I).

Sobressaíam dessa realidade codificada em números alguns problemas e desafios. O primeiro deles, anunciado, repetido e afirmado como uma reivindicação a cada encontro dos professores: como garantir “*qualidade de ensino*” em escolas multisseriadas com professores atendendo duas, e em bom número de casos, as quatro séries ao mesmo tempo? O que significava “*qualidade de ensino*” nessa realidade?

professores. Cf. FREIRE, Paulo. *A Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água editora, 1995b. p. 74-81 e FREIRE, 1995a, op. cit., p. 82.

Para os que estavam começando a governar, parecia claro que o começo estava no oferecimento de um professor para cada série. Era o começo. Tratava-se então, de desconstruir o instituído e iniciar um novo processo, de reconstrução da escola pública noutros moldes, com outra lógica. Mas como enfrentar o tradicional, o instituído, as desordens manifestas e muitas vezes aceitas como naturais considerando a importância, não apenas do ponto de vista do saber, das pequenas escolas nas comunidades rurais do Município? Como construir nova ordem, sem passar por cima do respeito e da valorização da cultura microlocal, sem sufocar a vida oxigenada e valorizada nas pequenas escolas unidocentes? Eis o desafio primeiro.

Havia outros problemas, salientes, articulados entre si. A questão da evasão escolar, ou como dizia Freire, “*exclusão social*”⁶⁹, atingia um número elevado de crianças. Nos anos anteriores à nova gestão, esta realidade escondia-se por trás de percentuais que oscilavam entre 4,5% e 5,5%, acusando um abandono em torno de 50 crianças a cada ano, da Rede Pública Municipal (cf. tabela II, abaixo). Não deixava de ser bastante significativo para um total de matrículas que, ao iniciar o ano letivo, era sempre superior a mil alunos, terminando o ano invariavelmente com uma matrícula final abaixo. Tratava-se de deixar-se escandalizar por esses números, num esforço de compreensão da realidade encoberta e promotora de tais situações e, principalmente, criar alternativas que estancassem o processo que há anos se sucedia envolto numa auréola de naturalidade. Mas de que forma fazer?

Mas havia um outro dado que chamava a atenção e que aparece expresso no quadro II (anexo II) no item “*transferências*”: o grande número de alunos, a cada ano, que deixavam a Rede Municipal. O que escondiam tais cifras? Foi preciso aproximar-se mais da realidade rural para conhecer e compreender o significado daquilo que os números expressavam. Como foi dito, a economia basilar da região está centrada

⁶⁹ “*As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares são expulsas da escola*”, costumava afirmar Freire, apontando a estrutura mesma da Escola e da Sociedade como responsáveis por essa situação. Cf. FREIRE, 1995a, op. cit., p. 35 e FREIRE, 1995b, op. cit., p. 44.

na fumicultora, e o regime de trabalho é o familiar. Entretanto, não é incomum o uso de trabalhadores assalariados na lavoura, sejam agregados, arrendatários, meeiros, diaristas, etc. Não é incomum, neste sistema, que famílias inteiras circulem de propriedade em propriedade, sempre em busca de trabalho e de melhor remuneração. Este movimento migratório segue o ritmo da sazonalidade da lavoura e se esconde por detrás das cifras da Secretaria de Educação. Como? Em função do trabalho, nem sempre a família inicia e termina o ano no mesmo local. Não é raro que, terminado o trabalho da colheita do fumo, já com o novo ano letivo em andamento e estando as crianças matriculadas na escola, as famílias tenham que ir em busca de novas lavouras para iniciar, quiçá, em melhores condições, novo ciclo da cultura. Nesse caso, no item “*transferências*”, estão incluídas em sua maioria essas crianças, sem lugar fixo de moradia, sem escola fixa, perambulando sempre, acompanhando os pais na luta pela sobrevivência. Um problema social a incidir na escola. Mais um desafio que se colocava. Se as cifras dos itens “*transferências*” e “*evasão*” fossem somadas, dariam uma noção aproximada da realidade vivida naquela região e dos inúmeros desafios colocados.

Mas não era só isso. O que o quadro II (anexo II) não agrega é o número de alunos que, terminada a quarta-série, abandonava os estudos. Como foi dito, a quase totalidade das escolas municipais nada oferecia além disso. Aos alunos que quisessem continuar restavam duas alternativas: ou ingressar numa das duas escolas estaduais⁷⁰ instaladas em Vilas no interior do Município ou na Escola de 1º e 2º graus Vera Cruz, na Sede do Município, e para onde convergiam, de todos os lugares, os estudantes, principalmente, a partir da quinta-série ou, então, a partir do segundo grau. O deslocamento dos estudantes era feito por empresas privadas de transporte convencional. Não havia qualquer tipo de auxílio e benefício, nem por parte das empresas, nem por parte do Poder Público. O custo era arcado exclusivamente pelas famílias sendo que, em muitos casos, sem condições de fazê-lo, as crianças e jovens acabavam desistindo da continuidade

⁷⁰ Vera Cruz contava, à época, com sete Escolas Estaduais no Município, a maioria distribuída pelas localidades do Interior. Dessas, apenas duas ofereciam o curso de primeiro grau completo: A Escola Walter Dreyer, em Ferraz e a Escola Frederico Hannemann, em Vila Progresso. A única escola a oferecer a possibilidade de conclusão do ensino de segundo grau era a Escola Vera Cruz, localizada na zona urbana do Município.

dos estudos. Embora não haja registro oficial dos que “*abandonavam*” a escola nessa situação, é provável que seu número fosse elevado. Segundo Rosa “*tinha-se claro que um dos grandes índices de evasão acontecia na passagem da 4ª para a 5ª séries*” e que isso sabia-se pelo número de alunos que procuravam o histórico escolar na Secretaria de Educação, com vistas à continuidade nos estudos. Diz ela que chegou-se a fazer um levantamento a partir disso o qual revelou que “*uma média de 70% dos alunos paravam depois da 4ª série*” no meio rural.

Entretanto, ainda que todos quisessem dar continuidade aos estudos, isso não seria possível naquelas circunstâncias e com aquelas estruturas existentes. Naquele início de ano de 1993, a Escola Vera Cruz repetia o esgotamento do número de vagas disponíveis, correndo o risco iminente de ser incluída no rol do Calendário Rotativo do Governo do Estado. Isso gerava apreensão na Comunidade Escolar⁷¹, pois ninguém desejava que tal ocorresse. Tão logo o novo Governo tomou posse, iniciaram as pressões para que fossem encontradas alternativas de solução para o problema. Era urgente a construção de novas estruturas que absorvessem a demanda por vagas no meio urbano, e mais ainda, no meio rural, com a descentralização do ensino e a implantação da terminalidade do ensino fundamental em escolas municipais. Era mais um desafio que sobressaía do diagnóstico da realidade educacional municipal.

Mas havia mais ainda. As cifras numéricas (Cf. quadro II, anexo II) apresentavam e escondiam outra faceta da realidade que não deixava de saltar aos olhos: os índices de reprovação e repetência, denunciando uma problemática interna da escola. Um olhar mais apurado sobre os números, sob os quais encolhiam-se crianças em níveis de alfabetização, não deixaria de questionar o que eles escondiam e revelavam quanto ao

⁷¹ Ao estabelecer diferentes calendários letivos onde houvesse falta de vagas nas escolas, o Calendário Rotativo do Governo do Estado, implantado indistintamente em todas as áreas do Estado, provocava a indignação da comunidade escolar, excluída de qualquer participação no processo. Em Vera Cruz, múltiplas razões uniam professores, pais e alunos contra o Calendário Rotativo. Os pais não aceitavam a idéia de ter seus filhos na Escola, no período tradicional de férias, quando mais necessária se fazia a sua utilização como mão-de-obra na lavoura do fumo. Alunos e professores não aceitavam a idéia de ter de ficar trabalhando na Escola no período mais quente do ano quando a sociedade como um todo mergulhava no clima de férias e

resultado de anos e anos de investimento na educação pública. Até poderia, pelo poder que tem o que se repete todo ano e se institui como tradição, apresentar-se com uma auréola de inquestionável naturalidade e, portanto, aceitável dentro daquele contexto. Mas aos que estavam assumindo o Governo, a “*naturalização*” do fracasso escolar era vista com desconfiança e preocupação. Como aceitar, por exemplo, que das 341 crianças matriculadas na primeira série no ano de 1992, somente 201 tivessem sido aprovadas, como resultado feliz de um processo que deixou pelos atalhos do caminho, nada menos que outras 140 crianças? Um olhar mais abrangente, envolvendo os anos anteriores, confirmava que isso não era uma exceção, mas a regra geral. E não apenas para a primeira série. Com certeza, um mecanismo a mais, dentro da Escola, gerador de exclusão. Como aceitar isso? Como enfrentar esse desafio?

Tratava-se de enfrentar as diferentes nuances da mesma realidade, assumindo-as como desafios, e investir na “*mudança da cara da escola*”, para usar uma expressão de Freire, com ações políticas voltadas a atacar cada uma das desordens reveladas, a começar das lógicas perversas que justificavam suas permanências. Mas, sabia-se que “*não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário*”⁷². Fazia-se mister envolver no entorno desta tarefa o maior número de pessoas, a começar pelos professores.

Ao que parece, foi dessa forma, sem ter um plano pré-elaborado ou um planejamento das políticas a serem implementadas, que iniciou-se o trabalho na Secretaria de Educação. Havia, isso sim, a vontade política de possibilitar a participação efetiva de todos os envolvidos na questão educacional: os pais, os estudantes, os educadores, os funcionários numa interlocução sistemática e permanente com o poder público. Havia também, uma certa clareza de que o ponto de partida deveria ser aquilo que a realidade apresentava como desordem e desafiava a criar uma nova ordem educacional

descanso. Além do mais, havia uma opinião de que a falta de vagas poderia ser equacionada de outra maneira. A comunidade queria ser ouvida.

⁷² FREIRE, 1995a, op. cit., p. 35.

com o enfrentamento das desordens que se escondiam por trás das cifras numéricas que mostravam o insucesso da escola pública.

4.1. Políticas de Universalização do Ensino Fundamental

“Cira me perguntou como é que eu pensava a Educação. Ai eu disse pra ela: dá pra pensar grande? Ela disse: eu penso a educação grande! Ai nós ficamos falando da nucleação das escolas pequenas, com seis alunos, sete alunos, oito alunos. Um professor fazendo a merenda, cuidando da limpeza da escola, atendendo as oito crianças que eram quatro séries. Qual o rendimento dessas crianças? Se a gente acredita que a construção do conhecimento se dá na interação com o outro, daqui a pouco um aluno da primeira série, sozinho na sala... não quer dizer que não vá aprender com o colega da segunda, terceira ou quarta séries.... mas a questão é tão limitada que muitas vezes não dá nem pra fazer um trabalho de grupo”.

O diálogo acima ficou registrado na memória da Helia que o recordou na primeira das nossas entrevistas. Foi travado entre ela e a Cira, numa daquelas visitas às escolas do Município que antecederam a posse da Cira na Secretaria de Educação e Cultura. E, quis apresentá-lo aqui, porque o depoimento é como uma fotografia que retrata bem a realidade dentro da qual foram elaboradas e desenvolvidas as políticas em torno da nucleação de escolas.

A demanda era antiga, vinda de professores de escolas unidocentes e que acabava gerando preocupação, em anos anteriores, dentro da equipe da Secretaria. Mas, ficava nisso. Conforme testemunha Rosa, antes faltava “*coragem*” de mudar, ou, no dizer de Helia, “*faltava vontade política e ousadia. Por que esse tipo de trabalho exige ousadia*”.

Sobre a nucleação das escolas unidocentes, a própria Cira recorda que em função das políticas advindas da Secretaria de Estado da Educação⁷³, havia entre os professores uma posição contrária, muito mais pela forma autoritária como era conduzido o processo. Entretanto, na viagem pela região de Ferraz, uma das micro-regiões do Município, passando por inúmeras pequenas escolas, Cira ouviu a Helia defender a idéia de introduzir na Rede Municipal essa política.

“meu sonho era nuclear as escolas, por que a experiência que a gente tinha de escola unidocente onde um professor sozinho trabalhava, ou então onde tinha um que trabalhava de manhã, outro à tarde e a gente atendia séries diferentes, atendia cozinha, merenda, secretaria (...) A falta de conversa com o outro colega, não tinha com quem trocar idéias e falar das dificuldades...”

Cleonice, que também já viveu experiências em escolas unidocentes, testemunha:

“a questão da prática pedagógica é uma coisa que se sente bastante quando se tem mais de uma série juntas; a diferença é muito grande. O aluno perde muito, por mais que o professor se esforce. Vai muito longe quando é uma série só”.

Ainda antes da posse, na viagem que fez com Valdomiro e o secretário de obras à administração petista em Ronda Alta (RS), Cira conheceu de perto as experiências de escolas nucleadas naquele Município. Para ela, uma “*experiência diferencial*” daquela promovida pelo Estado que sem consultar as comunidades envolvidas, e sem buscar o que era o melhor para elas, simplesmente decidia e fechava as escolas. No caso, todo o processo foi feito com a participação da comunidade. Para Cira, uma “*experiência positiva*” que buscava construir “*a escola de qualidade possível no meio rural*”, fortalecendo escolas centro regionais na zona rural, dando-lhes as mesmas condições oferecidas às escolas do meio urbano. Foi essa experiência que inspirou a Secretária a desencadear, em Vera Cruz, o processo da nucleação.

⁷³ O projeto de Nucleação tinha sido lançado pela Secretária Estadual de Educação, Neusa Canabarro, visando fechar as pequenas escolas congregando alunos e professores em escolas maiores.

Durante boa parte do ano de 1993, a equipe da Secretaria se dedicou discutir e a elaborar um projeto voltado a resolver a questão das escolas unidocentes e, ao mesmo tempo, garantir terminalidade do ensino fundamental em escolas municipais, principalmente na zona rural. Uma coisa estava ligada à outra. A idéia era a desativação de pequenas escolas de uma mesma micro-região garantindo o transporte dos alunos e professores para uma escola pólo, centro-regional. O aumento do número de alunos justificaria, do ponto de vista financeiro, que cada turma tivesse seu professor, que a escola passasse a contar com direção exclusiva, setores de apoio, além de mais recursos didático-pedagógicos. Além disso, na medida em que rompia a lógica do isolamento a que estavam condenadas crianças e professores, criava as condições de uma maior socialização dos alunos bem como, o trabalho cooperativo e solidário dos professores. Seria a maneira de romper com a lógica tradicional que obrigava as crianças a sair do meio rural para estudar na cidade. O projeto de nucleação invertia esta lógica ao trazer para o meio rural o ensino fundamental possibilitando que nenhum filho de agricultor tivesse que parar de estudar ou procurar estudo na cidade.

Mas a complexidade no entorno da questão era maior. A lógica tradicional encontrava ancoradouro no senso comum prevalecente na zona rural, gerando acomodação, conformismo. Para muitos, o estudo até a quarta-série já era mais do que suficiente por que *"para o trabalho na lavoura não se precisa de estudo"*. Na realidade, no regime de trabalho familiar, a utilização da mão-de-obra infantil é coisa muito comum entre os fumicultores, mormente em picos de safra. Em muitas vezes, nas visitas às escolas, colhiam-se as queixas dos professores em relação a alunos faltosos que, em determinadas épocas do ano, simplesmente deixavam a escola. Abandonavam para ajudar suas famílias na colheita do fumo. Isso remete à situação de precariedade das próprias famílias que, muitas vezes sem condições de empregar mão-de-obra complementar, devido aos custos que representa, acabavam envolvendo todos os familiares nos períodos de safra do fumo. Mergulhados na complexidade desta situação, não havia como desconhecer a sua

perversidade que, como atesta Martins⁷⁴, não apenas impede o desenvolvimento sadio e integral da criança ao envolvê-la prematuramente no trabalho, como lhe compromete inexoravelmente o futuro, por negar-lhe acesso ao estudo. Para enfrentar e romper com esta lógica de exclusão, antes de mais nada, era necessário criar as condições materiais para que todos tivessem acesso à educação fundamental para depois exigir das famílias o cumprimento da ordem constitucional, mandando os filhos à escola. Havia muito por se fazer.

O projeto de nucleação se constituía numa alternativa possível dentro desse contexto. Não era uma alternativa fácil, ao certo, por exigir grandes investimentos, tanto na construção e ampliação das estruturas existentes, como na implantação e manutenção do transporte escolar, condição *sine qua non* para o sucesso do projeto. Porém, o mais difícil não era isso mas sim, a aceitação do projeto por parte das comunidades envolvidas. De que forma proceder para que as comunidades entendessem e abraçassem o projeto, assumindo-o dentro daquela perspectiva que norteava a Secretaria de Educação ao elaborá-lo como a “*escola de qualidade possível naquele meio rural*”? Estava claro, de qualquer forma, que não bastava o convencimento e a boa intencionalidade da equipe. Era fundamental envolver a comunidade no processo, a quem cabia, em primeira instância, a decisiva palavra. Essa foi, certamente, a marca diferencial entre o projeto de nucleação da Secretaria Municipal e o do Estado: primeiro, a equipe debruçou-se a analisar minuciosamente cada caso, elaborando projetos que, de fato, beneficiassem as comunidades rurais mantendo a escola pólo no meio rural; segundo, a equipe apresentou às comunidades envolvidas a proposta de nucleação e com cada uma discutiu o seu projeto; terceiro, a palavra final, decisiva, coube às próprias comunidades. Essas marcas diferenciais, poderiam ser anunciadas de outra maneira. Para Marli “*o Município se preocupou com a comunidade*”, afastando-se da prática de simplesmente fechar as escolas ou deixá-las morrer, considerando a importância delas na vida rural. Na avaliação da Rosa, ao contrário do Estado “*a visão do Município não era de tirar as crianças do meio rural*”, atestado no projeto municipal pela previsão de que a escola pólo, continuaria no meio rural, mas de forma qualificada. Para Cira, a grande diferença foi a forma democrática na

⁷⁴ MARTINS, 1993, op. cit.

condução do processo. “*Nós fomos discutir com as comunidades*”, afirma ela ao comentar como eram apresentadas as razões que alimentavam o entendimento da Secretaria de que o projeto resultaria em qualidade de ensino:

“...nós iríamos oferecer para eles escola que eles não tinham; nós iríamos oferecer transporte escolar para as crianças se deslocarem até a escola pólo; nós iríamos oferecer continuidade nos estudos; nós iríamos oferecer um professor por série... e isso no nosso entendimento resultaria em qualidade de ensino”.

Como disse a Helia, o começo de tudo foi “*o assopro de um sonho*” dela, que conhecia a fundo a realidade educacional no Município, para Cira, recém nomeada secretária. O “*sonho*” acabou transformado em projeto, sendo construído internamente na Secretaria, em todos os seus aspectos de abrangência. Criou-se um consenso em torno da sua necessidade. No começo do segundo semestre de 1993, o projeto foi apresentado e começou a ser debatido com o Prefeito e os demais secretários. A equipe sabia da importância política do projeto e das possíveis repercussões na comunidade. Queria garantir uma ação conjunta do Governo na sua implantação e defesa. Como era de se esperar, os questionamentos começaram logo, advindos, principalmente, da área econômica, apontando os altos gastos requeridos no projeto. Não é que não houvesse recursos. Questionava-se a conveniência de canalizá-los em obras desta natureza, considerando o leque amplo de outras necessidades de aplicação de recursos. E mais: como justificar e que destino dar aos prédios das escolas que seriam desativadas?

Foi preciso o pulso firme da secretária e a coesão da equipe para sustentar o projeto. Afinal, se argumentava “*até quando o questão da educação continuará sendo tão somente prioridade em discurso de campanha política?*” E, para encerrar as discussões: “*em educação não se pode falar em gastos, mas em investimento, pois é o futuro que está em jogo!*”. Como lembra Rosa, foi “*a teimosia da secretaria, a ousadia, a vontade de fazer*” que garantiu a aprovação do projeto junto ao Governo.

Mas o que mesmo acabou decidindo em favor do projeto foi, além da sua consistência, o fato de que a discussão se deu entre pares de velhos conhecidos na luta pela educação pública de qualidade. Um bom número dos dirigentes políticos eram professores. Pelo menos desta vez, os demais técnicos do Governo, foram obrigados a se submeter à vontade política dos que liam a realidade sob a ótica da educação. Assim, o Prefeito-professor bancou o projeto e convocou os seus secretários a nele se envolverem, no sentido de torná-lo realidade.

Nucleação de escolas: Os passos do processo

Faltava, entretanto, a parte mais difícil. A equipe da Secretaria tinha consciência da importância da escola rural na vida das comunidades. A escola rural não é apenas o local do ensino, é também o local dos encontros da comunidade, das reuniões, dos rituais religiosos. Está envolta por laços de afetividade, tanto mais profundos quando mais antiga for a escola. Quantas gerações nela deixaram os registros de suas vidas! Entretanto, isso se deu em tempos em que a concentração demográfica rural era maior. Hoje, face ao êxodo rural, pouca gente ficou. Permanece, é verdade, a escola construída no miolo da comunidade, testemunha de um tempo que não mais existe, embora permaneça vivo, como saudade, na memória dos que sobraram. O novo tempo tem outros desafios que podem ser extraídos das palavras da Cira, ditas ao se referir ao processo de nucleação:

“Sei que existe até hoje uma posição contrária à nucleação. Por que dizem assim: ‘vão tirar os pobres dos aluninhos lá do meio em que vivem para levá-los pra longe. Vai terminar a vida da comunidade por que vão fechar as escolas’. Que vida existe numa escolinha de sete crianças? É uma pergunta que nós nos fazíamos e que a gente mantém!(...) que socialização tinham essas crianças, nós que éramos crianças do interior? E a gente sabia que no interior se brincava com a priminha, com os irmãozinhos. Socialização praticamente não existia, ao contrário do que se oferece numa escola maior”.

Entretanto, para os pais daquelas crianças, tê-las na escola da comunidade, próxima de suas casas, possibilitava o controle e cuidado dos próprios filhos. Assim, propor a sua transferência para outro local era uma questão extremamente complexa de ser trabalhada. Mesmo que esse local, como era o caso, continuava sendo o meio rural, às vezes não muito distante das residências. Mas, o novo inspirava medo e desconfiança.

Havia dois projetos de nucleação: o principal deles previa a implantação de todo o ensino fundamental, envolvendo cinco escolas unidocentes; o segundo, previa a integração de duas pequenas escolas. Eram projetos distintos, em regiões diferenciadas, mas o objetivo era o mesmo. Decidiu-se, então, dar o passo na direção das comunidades rurais, começando por apresentar os projetos e discuti-los com os professores envolvidos. Não houve, a princípio, divergências. Parecia que todos concordavam com o proposto. Então, estabeleceu-se um cronograma conjunto com os professores, visando levar a discussão às comunidades, considerando a decisão política de envolvê-las democraticamente no processo.

Os problemas começaram a partir daí. Antecipando-se às reuniões que a equipe da secretaria propunha-se a fazer apresentando o projeto em cada uma das comunidades, o assunto foi ganhando domínio público a partir da reunião com os professores e de uma forma tão rápida e perigosamente distorcida que obrigou a secretaria a rever o cronograma inicial partindo de imediato para as reuniões. A equipe sabia do poder da tradição que, como diz Balandier “... é uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores dos quais tira a sua legitimidade e a sua força”⁷⁵. O que não se sabia na época é que, além da força viva da tradição que protege o instituído e resiste às mudanças, o projeto encontraria outras resistências motivadas por interesses particulares e políticos, como se comprovaria depois.

O caso mais evidente foi o de uma das escolas mais antigas do Município, situada no berço da colonização alemã da região. Ali, desde os tempos em que a escola vivia repleta de alunos, um casal de professores dedicava-se ao trabalho do magistério. Como era o costume de então, ao serem nomeados, mudaram-se para a localidade passando a residir na casa paroquial, construída ao lado da antiga igreja e da escola. Gradativamente, em função do ofício, passaram a ocupar-se também de inúmeros outros papéis ligados à comunidade católica, desde o repique dos sinos demarcando os tempos da vida rural, até a catequese e os cultos voltados à alimentação da fé. Tais fazeres, por anos a fio repetidos e concentrados neles, lhes conferiu um enorme poder e liderança sobre a comunidade. Mesmo as contestações que havia contra eles, não conseguiam se impor e subsistir, permanecendo no subterrâneo da insatisfação e do descontentamento de alguns. Assim, ao logo do tempo foi-se fortalecendo uma relação de dependência entre a comunidade e eles. O anúncio do projeto que visava fechar a pequena escola que dirigiam na comunidade, encontrou neles tenaz e militante resistência, o que chegou a surpreender a equipe. Na época, via-se com muita estranheza o fato, considerando que, tanto o professor que já estava aposentado, como a professora que dirigia uma classe multisseriada com seis alunos, e que estava em tempo hábil para a aposentadoria, sempre manifestavam-se inconformados em trabalhar daquela forma, conforme lembra Rosa. Só mais tarde se confirmaria que a defesa intransigente e extremamente agressiva que os dois faziam da permanência da escola na comunidade escondia, na verdade, o interesse deles, e o desejo de alguns da comunidade, em garantir para a filha a vaga por eles deixada na escola.

A primeira reunião foi nessa comunidade, foco central dos boatos que desvirtuavam o projeto. A reunião transcorreu num "*clima extremamente agressivo*" como lembra a Cira, destacando o papel exercido pelos professores na condição de porta-vozes da comunidade. O projeto foi exposto e duramente criticado. Não era possível o diálogo, razão alguma conseguia oxigenar a discussão. A Secretaria tinha sido colocada, de antemão, na condição de destruidora da comunidade, na medida em que estava propondo o fechamento da escola. A comunidade, estava passionalmente armada contra o projeto. O que fazer? A

⁷⁵ BALANDIER, 1997a, op. cit., p. 37.

idéia foi dar mais um tempo para que pensassem sobre a proposta apresentada e decidissem.

Havia na equipe a preocupação de confeccionar redes de apoio ao projeto de nucleação, prevendo, de antemão, as possíveis resistências. Procurou-se nos professores os principais aliados. Além deles, buscou-se apoio em outras lideranças. Uma delas, foi o pastor⁷⁶ da Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que dividia com o padre católico a liderança espiritual das comunidades que seriam envolvidas pelo projeto. Sabia-se que tal aproximação com o pastor iria facilitar a abertura de canais de comunicação. Por conhecê-lo e tê-lo como aliado, a Secretaria sabia que ele daria seu apoio ao projeto uma vez que viria para suprir uma das muitas carências sentidas. Foi o que aconteceu. Em todas as comunidades em que ele exercia o ministério pastoral, a consulta foi vitoriosa. A mesma influência exerceu o padre, só que contrária ao projeto da Secretaria. Ambos exerceram muito bem o papel de intelectuais que no dizer de Bobbio, tem a função de “... *persuadir, dissuadir, de encorajar, de exprimir juízos, de dar conselhos, de induzir as pessoas às quais se dirigem a adquirirem uma opinião sobre as coisas*”⁷⁷. Fica claro no caso, que ambos exerceram o papel da persuasão, embora situados em campos opostos e em conflito; ambos exerciam liderança intelectual e religiosa reconhecidas na comunidade: um, aliado às forças conservadoras querendo manter intacta a ordem; outro, unido aos atores da mudança, querendo transformá-la. Dois atores participantes do mesmo jogo político, mas movidos por vontades políticas distintas postas a serviço de causas distintas.

⁷⁶ Trata-se do Pastor Liro Wollbrecht, chegado a Vera Cruz nos idos de 1987, com uma atuação pastoral de cunho ecumênico, em favor da defesa dos agricultores, através da Pastoral Rural e do CAPA (Centro de apoio ao pequeno agricultor), órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Acompanhou e apoiou o movimento dos fumicultores. Durante o Governo Valdomiro, Pastor Liro teve destacada atuação na defesa das políticas implementadas, principalmente, as da área da educação. Em 1994, foi convidado e aceitou participar do Governo na condição de Secretário da Ação Social. Em 1996, encabeçou a chapa, como candidato a Prefeito, em dobradinha com a Cira, na disputa eleitoral que visava dar seguimento ao trabalho daquela gestão. Derrotado, retornou ao trabalho pastoral, de que havia se licenciado para integrar o Governo Municipal.

⁷⁷ Bobbio, 1996, op. cit., p. 82.

Para Cira na análise dos casos em que a nucleação virou polêmica, *“não podemos esquecer a influência do padre”*, que, segundo ela, passou de comunidade em comunidade trabalhando contra a nucleação. Essa influência também fica explícita nas falas de outras pessoas que entrevistamos em diferentes comunidades. Numa delas, uma mãe que participou das discussões diz que *“eu sei que o padre era contra por que nós queríamos usar esta escola para rezar as missas mensais e aí ele dizia que preferia fazer missa debaixo de uma árvore do que numa escola fechada”*, reconhecendo que a posição do padre muito pesou dentro da comunidade católica. Outra pessoa entrevistada, liderança de comunidade e professora aposentada de uma das escolas nucleadas, revela que o padre *“falava que isso não era bom”*. No caso específico da comunidade onde começou-se a discutir a nucleação, o ataque ao projeto ganhava um novo componente argumentativo: o risco de extinção que corria, não apenas o papel do professor, mas todos os outros papéis exercidos pelo professor dentro da comunidade católica. *“Aqui comunidade e escola eram sempre a mesma coisa”*, faz questão de salientar na entrevista o casal que participou do processo naquela comunidade e que ainda hoje lá reside. Vai mais longe ao expressar o temor de que o fechamento da escola resultaria no fechamento da própria igreja, porque *“a gente ia perder um grande líder comunitário”*, referindo-se ao professor. No entendimento deles, ser contrário à nucleação seria garantir a presença dos professores que, mesmo aposentados, permaneceriam na comunidade, isso por que *“... a filha estava se preparando para vir um dia lecionar aqui. Então eles iriam permanecer aqui, prestando um serviço à comunidade”*.

Não teve jeito mesmo. Nem o adiamento da decisão, permitindo que a comunidade refletisse com mais tranquilidade sobre o projeto, impediu que a maioria se posicionasse contrária à proposta. Essa foi a única escola a recusar o projeto. Mesmo sofrendo o impacto da recusa, *“... nós respeitamos e acatamos a decisão”*, conforme lembra Cira, continuando a escola a funcionar nos mesmos moldes que sempre.

Entretanto, a decisão não deixou de vir eivada de contradições, que no decorrer do tempo, emergiram com toda a força. Isso transparece nas falas do casal

entrevistado, que ao dar-se conta dos desdobramentos da decisão que eles ajudaram a definir e que atingiam a sua própria casa, passaram a liderar, no ano seguinte, a rediscussão do assunto. A decisão deles atingia a própria filha, que na época cursava a 2ª série na escola, tendo duas colegas na série. Logo ali adiante, para dar continuidade ao ensino fundamental só havia uma possibilidade: caminhar cerca de três quilômetros todo o dia, saindo de casa ainda de madrugada, pegar o ônibus convencional e ir estudar na cidade. A decisão daqueles pais tinha afastado a possibilidade concreta, de ter transporte escolar gratuito na porteira de acesso à sua propriedade e recusado a proposta de possibilitar à filha a conclusão do ensino fundamental logo ali adiante, onde estava se instalando a escola centro-regional.

O tempo fez o seu trabalho, por que há coisas que só mesmo o tempo pode tornar possíveis, construindo ou corroendo decisões. No caso, não foi preciso mais que um ano para que aquela comunidade, testemunhando a concretização do que fora anunciado como decorrência da nucleação e que duvidara que fosse acontecer, e, não suportando mais conviver com contradições decorrentes da rejeição de um projeto que a beneficiaria, procurasse a Secretaria para solicitar a sua inclusão no projeto de nucleação. Assim foi feito, um ano depois.

Outras oposições e conflitos

As resistências fizeram-se sentir também no meio político, repercutindo intensamente na Casa Legislativa onde alguns vereadores ligados à oposição questionavam e atacavam a implantação do projeto, conforme registra o artigo do jornal local *“Nucleação das escolas é questionada na Câmara”*⁷⁸. Para um deles, que coincidentemente era proprietário de uma empresa de transporte no Município, o projeto visava fechar as escolas tradicionais e transportar as crianças para longas distâncias, acusando o Município de *“não zelar pela segurança dos mesmos”*. Isso antes mesmo de

⁷⁸ Cf. Jornal Vera-Cruzensense. *Nucleação das escolas é questionada na Câmara*. Vera Cruz, 17.12.93.

iniciar a implantação do projeto. Na verdade, o que o empresário temia era que a Prefeitura investisse numa frota própria de ônibus escolares, mesmo por que ele mostrara-se intransigente em negociar uma proposta de parceria com a Prefeitura no sentido de baixar a passagem escolar. Sua preocupação, portanto, não era propriamente com a educação e muito menos com a segurança das crianças. O outro vereador, líder da oposição, acusava que o projeto tinha sido “*decidido de cima para baixo*” e alertava para os riscos das crianças virem a se transformar meramente em número, entre outros, num grande grupo. Acusava também os altos gastos que provocaria a nucleação, temendo reflexos negativos no futuro. A todas as acusações, a secretária respondeu, destacando que “*o principal objetivo da nucleação é trazer qualidade de ensino para o meio rural*”⁷⁹.

O ataque dos vereadores de oposição não ficou circunscrito à Câmara Municipal, mas recebeu deles tenaz militância junto às comunidades, no sentido de impedir que o processo de consulta saísse vitorioso. Porém, o máximo que conseguiram foi polemizar a questão. No debate público, os argumentos que usavam foram vencidos porque as comunidades apoiaram o projeto, pelas possibilidades que prometia. Pela primeira vez, essas comunidades seriam beneficiadas com uma escola de primeiro grau. Para elas, isso era uma conquista. Doravante, além da Igreja, da casa comercial e do salão de festas, o lugarejo passaria a ter também uma escola centro regional, o que lhe traria mais vida e movimento. Além disso, os pais, segundo Cira, “*olharam o futuro dos filhos*” que não precisariam mais ir concluir os estudos na cidade. Isso foi decisivo.

Concluído o processo de consulta às comunidades, e tendo colhido a aprovação na maioria delas, tratou-se de dar início à implantação do projeto. Uma nova surpresa esperava a Secretaria de Educação: o número de alunos que se matriculara estava bem acima do previsto. “*Nós tínhamos previsto abrir uma 5ª série e quase tivemos que abrir duas*”, relembra Cira. Não se contava, na época, com a possibilidade dos que tinham parado na 4ª série, quererem retornar a estudar⁸⁰. O mesmo acontecera na Escola Olavo

⁷⁹ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. **SMEC diz que nucleação das escolas era esperada**. Vera Cruz, 24.12.93.

⁸⁰ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. **Superlotação obriga SMEC a ampliar escola em Andréas**. Vera Cruz, 09.08.94.

Bilac, em Linha do Rio, onde a Secretaria abriu, emergencialmente, uma 5ª série, visando desafogar a procura de vagas na Escola Vera Cruz, impedindo assim a implantação do Calendário Rotativo, proposto pelo Governo estadual.

Esse fato da grande demanda por vagas trouxe um novo transtorno à equipe. Não havia lugar para todos na escola. Como proceder? O socorro foi-se buscar na própria comunidade local e, mais uma vez, foi “*fundamental a participação do Pastor Liro*”, como lembra Cira. Ocorre que a escola centro-regional projetara-se construir na localidade denominada Linha Andréas, em cujo centro, além da escola municipal, estavam instaladas a antiga Igreja Evangélica, o ginásio em construção, além da casa comercial e de algumas casas residenciais. Havia, também, desativada, a antiga escola da Comunidade Evangélica que servira também de moradia aos professores que a dirigiram durante anos. Foi nela que se viu a possibilidade de, emergencialmente, conseguir resolver o problema. Assim, a Secretaria, apresentou à comunidade uma proposta pela qual a ela cederia o prédio por dois anos, em troca de uma reforma geral para adequá-lo à nova realidade e de um valor, a título de aluguel, a ser pago pela Prefeitura à Comunidade Evangélica.

Falar e receber apoio do pastor Liro não foi difícil. O fato é que uma nova polêmica foi sendo criada por uma liderança da Comunidade Evangélica e que era vereador da oposição. Ele simplesmente não admitia a cedência, embora o projeto visasse a instalação de uma escola de ensino fundamental na sua comunidade. Pastor Liro conta que foi preciso mobilizar, não apenas a diretoria, mas a própria comunidade para que, em assembléia geral, se posicionasse favorável e aprovasse, por ampla maioria, o projeto da cedência. É claro que o Pastor soube exercer a sua influência sobre a comunidade, usando a arma de que dispunha: a *palavra*, o principal instrumento do poder intelectual.. Tanto nessa, como em outras situações, o exercício da palavra serviu, antes de mais nada, para *informar* a comunidade sobre o que estava ocorrendo dando a versão de um outro ponto de vista que não fosse aquele do vereador da localidade ou então aqueles divulgados pelos meios de que dispunham as forças conservadoras para defender suas posições. O que se percebia é que muitas vezes o domínio dos conservadores se fazia sobre

a desinformação ou então sobre a confusão que procuravam disseminar nas comunidades, impedindo que brilhasse a luz sobre os fatos. Pois, o que pastor Liro fez nada mais foi do que jogar um facho de luz sobre o problema, clareando-o, usando a *palavra* para dissipar a escuridão que encobria a realidade, mostrando o quanto ganharia a comunidade com a cedência da velha escola. É claro que sua palavra tinha peso, também porque, assim como o vereador e o padre, o pastor também tinha posição e não a escondia. Mas, ao contrário daqueles, o pastor exercia sua liderança permitindo que a comunidade tivesse acesso a todas as informações que dessem clareza ao caso, possibilitando a tomada consciente de decisão. E além disso, exercendo o seu poder, mobilizando e permitindo que a comunidade decidisse por ela mesma, criando uma esfera pública de cidadania e democracia direta, ao contrário do poder tradicional que se assenta sobre a dispersão, a desagregação e a anulação dos sujeitos.

Na obra “*Crítica da Modernidade*”, Touraine dedica-se a discutir a importância dos intelectuais⁸¹ a quem atribui o papel de proteger a comunidade “*contra a demagogia e a confusão*”. Mas para isso, é preciso que sejam superadas as barreiras que separam os intelectuais do resto da população. Feito isso, “*o papel dos intelectuais deveria ser o de ajudar a emergência do sujeito, aumentando a vontade e a capacidade dos indivíduos de serem atores de sua própria vida*”⁸². Fica claro que nem o sujeito, nem a sua transformação em ator acontecem de forma natural. É preciso que alguém assuma a função de parteira nesse processo. Aos intelectuais, inseridos nas comunidades e nos movimentos sociais, cabe exercer esse papel, assim como fazia o pastor ao reunir a comunidade possibilitando-lhe decidir os rumos da própria vida. E além disso, Touraine insiste em dizer que

“Os intelectuais têm por tarefa principal construir a aliança entre o Sujeito e a razão, entre a liberdade e a justiça. Como não falariam eles em nome da razão sendo que ela é a sua única força frente ao dinheiro, ao poder e à intolerância? Como não defenderiam eles o sujeito, movimento

⁸¹ TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 4ª edição, 1997. p. 381-385.

⁸² *Ibidem*, p. 384.

*de reflexão do indivíduo sobre si mesmo, contra as ordens impostas, as proibições transmitidas e todas as formas de conformismo*⁸³.

Essas características apontadas ajudam a compreender o jogo político que envolveu tantos atores e intelectuais nesse e nos demais contextos do nosso estudo. No caso da disputa em torno da cedência da velha escola, a história não terminou com a aprovação obtida na comunidade. A questão não se resolveu aí. O acordo, transformado em Projeto de Lei de autoria do Executivo Municipal, deveria ser aprovado na Câmara Municipal onde o Projeto passou a tramitar em ritmo lento, sendo a decisão adiada algumas vezes, sem que houvesse justificativa plausível. Mais uma vez, foi necessária a mobilização da comunidade que tomou a Câmara de Vereadores, para que o projeto fosse aprovado.

O caminho entre Linha Andréas e a Câmara Municipal teve de ser percorrido mais vezes pela comunidade, na defesa de outros projetos relacionados à educação e que ficavam a perigo se na exclusiva dependência da vontade dos vereadores. Num dos casos, havia sido costurado um acordo entre a Prefeitura e a Comunidade Evangélica, possibilitando o uso do pavilhão da Comunidade, que ficava ao lado da escola, para uso de atividades escolares. Em troca, a Prefeitura se comprometia, a título de aluguel, a concluir o pavilhão, colocando o piso que faltava, de forma a permitir as atividades dos escolares. Para a Secretaria, não se justificava, de maneira alguma, que se usasse o dinheiro público para construir, ao lado do pavilhão da comunidade, um outro ginásio para uso somente dos alunos. Seria uma irracionalidade e desperdício do dinheiro público. Mas o já citado vereador da localidade *“só para ser contra e complicar”*, como testemunha o pastor Liro, começou um movimento contrário a que o convênio fosse concretizado. *“Houve uma grande movimentação e a gente conseguiu convencer as pessoas”* da comunidade, conta Liro, a pressionar e garantir dessa maneira a aprovação do projeto de parceria.

⁸³ Ibidem, p.384.

A participação das comunidades envolvidas no projeto de nucleação, a sua mobilização permanente em função da sua implantação, foi fator preponderante para a sua continuidade e o seu sucesso. A Secretaria se preocupou em garantir essa participação em distintos momentos do processo. Como havia sido combinado nas comunidades, a equipe da secretaria retornou a elas, no começo do ano letivo de 1994, para fazer uma avaliação da implantação do projeto. O processo das reuniões ganhou destaque na imprensa local, dando a palavra às comunidades.

“...os pais testemunharam que os filhos estão gostando da nucleação. Indicaram, por exemplo, as vantagens com o transporte escolar gratuito, a designação de um professor por cada turma e as atividades de educação física e técnicas rurais, envolvendo os alunos de 4ª e 5ª séries”;

“Todos os pais presentes fizeram uma avaliação positiva da inovação. Na reunião que haviam realizado no dia 23 de novembro do ano passado, quatro pais chegaram a posicionar-se contrários à nucleação, mas esta semana reconheceram as vantagens nesse processo... alguns chegaram a se declarar categoricamente contrários à volta de seus filhos à escola fechada”⁸⁴.

Além da avaliação, as reuniões serviram para acertar com as comunidades o uso das escolas desativadas, que acabaram sendo assumidas pelas próprias comunidades, utilizando-as para reuniões, cultos e atividades religiosas, encontros e festas. Essa decisão, porém, somente chegou a concretizar-se por inteiro, lá onde, de fato, havia organização comunitária. E como exemplo, Cira cita as comunidades Evangélicas onde o pastor Liro⁸⁵ desenvolvia “*um trabalho mais participativo e de organização de comunidade*”. No geral, porém, “*as comunidades não estavam organizadas para ocupar os espaços*” resultando no abandono de algumas das escolas desativadas. Mas, como a Cira reconhece, “*a gente não conseguiu dar conta de tudo*”, no caso, organizar as comunidades com essa finalidade.

⁸⁴ Cf. Jornal Vera-Cruzense. **Nucleação merece aprovação de pais e alunos**. Vera Cruz, 18.03.94.

⁸⁵ Falando a respeito de seu trabalho pastoral, Pastor Liro faz questão de definir o seu papel à frente da Igreja Evangélica: “... *um papel da Igreja é o de acompanhar as pessoas do interior na sua formação no trabalho...de como ela pode participar, de como pode, em grupo, se organizar melhor, reivindicar seus*

Para promover a integração das comunidades em torno da escola pólo, a Secretaria ampliou a representação no Círculo de Pais e Mestres (CPM), possibilitando a participação dos pais de cada uma das escolas integradas ao projeto. Nos dias de reunião, e sempre que houvesse atividades na escola pólo direcionadas à comunidade escolar, os ônibus escolares eram colocados para fazer o transporte dos pais que, em número sempre elevado, compareciam à escola. Por sua vez, na comemoração de datas especiais, os alunos alternavam o retorno às suas escolas de origem, para desenvolver alguma programação especial. Nessas ocasiões, o dia era de festa para as comunidades, que assistiam às apresentações artísticas de seus filhos e colegas das escolas integradas no projeto. Uma coisa inédita para eles, embora simples e possível de ser feita, pensando na integração e na socialização das comunidades rurais.

Observa-se que essas iniciativas adotadas pelos atores políticos dirigentes da esfera de poder municipal, trazem subjacentes uma razão pedagógica donde se extrai uma perspectiva metodológica caracterizada pelo incentivo à participação dos indivíduos nos espaços públicos que são constituídos. É a vontade política dos que governam que possibilita o encontro do Poder Municipal com a Sociedade nos espaços construídos e que poderíamos chamar de *esferas públicas de participação popular*. Procura-se, dessa forma, romper com a tradição que separa os dirigentes do Estado dos súditos. A concepção que se esconde por trás dessas práticas é aquela gestada nos primórdios da Modernidade que concebe a esfera pública como “o espaço público de convivência e de deliberação política, presente em uma determinada formação social”⁸⁶. É o *locus* da participação popular e da cidadania, espaço público da palavra, da opinião, da crítica, da argumentação. No nosso caso é o espaço público onde se estabelecem relações entre o poder instituído e a sociedade em função do governo da cidade. O Estado é colocado a serviço do bem-estar e do bem-viver da sociedade.

direitos, preços mais justos para que seu trabalho seja valorizado e recompensado (...) A Igreja tem um papel importante, de ajudar as pessoas a se organizar”.

⁸⁶ DORNELES, Malvina do Amaral. *Lo Público y lo popular en el ambito racionalizador del ordem pedagogico moderno* (Tesis doctoral). Universidad Catolica de Cordoba, (Argentina), abril de 1996. p. 153.

Entretanto, se tais práticas encontravam apoio das comunidades, o mesmo não se podia dizer do Conselho Municipal de Educação que, desde o início do processo, mostrara-se contrário à concretização do projeto de nucleação. A professora Ana, que entrou no Conselho em 1995, recorda que “*em cada reunião do Conselho, o presidente voltava àquela tecla contrária à nucleação*” baseado em múltiplos argumentos. Um deles era que a nucleação iria tirar as crianças do “*seu habitat natural*”⁸⁷ e o professor de sua comunidade, trazendo gente da cidade para lecionar no interior, quando, para ele, o professor tinha que morar na comunidade. Argumento que, num primeiro momento, não conseguia sustentação na realidade vivida. A realidade mostrava que nas pouquíssimas escolas rurais em que havia professor residente, a regra geral é que fosse professor leigo⁸⁸. Porém, essa constatação provocava o questionamento de como garantir qualidade de ensino aos alunos do meio rural sem a interação com professores que tiveram acesso aos conhecimentos produzidos nas universidades, frutos do mundo urbano. Além do mais, o acesso ao cargo de magistério se faz mediante concurso público, aberto a qualquer um, independentemente, do local de residência do interessado. E, também, o argumento em relação a tirar as crianças do seu “*habitat natural*”, não se fundamentava, uma vez que isso era o que tradicionalmente acontecia com a saída para a cidade das crianças que quisessem continuar os estudos. O projeto de nucleação propunha-se a fazer exatamente o contrário, ou seja, proporcionar na própria região de origem o acesso ao ensino fundamental.

Para entender a posição do Conselho Municipal de Educação que no dizer de Cira exercia “*uma função puramente política*” é preciso compreender a sua composição:

“a gente sabia que as pessoas que compunham o Conselho eram membros do diretório do PPR, tinham sido candidatos a vereador pelo PPR. Então a gente sabia, pelo tipo de pessoa, que eram politicamente contrários a nós. Só que a gente não imaginava que eles pudessem ser tão radicalmente contrários a uma política educacional apenas por que politicamente éramos de partido distinto...”

⁸⁷ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. **Deterioração das escolas desativas é preocupante.** Vera Cruz, 17.03.95.

⁸⁸ Professor leigo é o que exerce a profissão do magistério sem ter a habilitação correspondente.

Cira faz questão de recordar isso, ao falar dos inúmeros casos em o conflito aberto foi a tônica da relação entre as duas esferas do Sistema Municipal de Ensino. Para ela, a *“direita se organizou muito bem para atacar o projeto”* ocupando e usando, na comunidade, todos os espaços possíveis. Recorda que no início, quando o Conselho se reuniu pela primeira vez, ela participou da reunião e colocou a Secretaria à disposição, solicitando sugestões para o trabalho. Uma das propostas que lhe chegou era a da criação de um Museu Municipal, que a fez sair a campo no sentido de concretizá-lo, o que acabou ocorrendo durante a gestão⁸⁹. Mas, depois, a relação foi mudando, estabelecendo-se um confronto permanente. A partir de 1995, com a escolha e a posse da Ana e da Cleonice, representantes dos professores, o Conselho passou a ter duas incansáveis defensoras das políticas educacionais desenvolvidas no Município. Elas relatam que conseguiram demarcar um espaço próprio, trabalhando para convencer os demais conselheiros, mas que *“em coisas mínimas tudo era motivo para polêmicas”*, chegando a sair em nome do presidente notas e matérias no jornal sobre assuntos que nem tinham sido discutidos pelo Conselho⁹⁰. Ao que parece, mais uma vez, *“a polêmica”* fazia parte da tática da oposição política no sentido de procurar desestabilizar as políticas governamentais.

Transporte Escolar

Como disse, até 1993 somente duas regiões da zona rural do Município eram beneficiadas com o ensino fundamental: Ferraz e Vila Progresso. Essas escolas estaduais deveriam ser alimentadas, normalmente, com as crianças que concluíam a 4ª série nas escolas do Município distribuídas na região. Cira conta que em sua campanha para vereadora em 1992, percorreu toda a região de Vila Progresso, visitando casa por casa, todas as famílias. Diz ela, que uma das coisas que lhe chamou a atenção foi o fato de

⁸⁹ Cf. Jornal Vera-Cruzensense. **Vera Cruz inaugura Museu para resgatar sua história**. Vera Cruz, 10.06.94.

⁹⁰ Entrevistei o ex-Presidente do Conselho Municipal de Educação e Cultura, que assegurou que sua função de presidente (cargo que ele ocupou durante toda a gestão do nosso estudo), foi a de acatar e cumprir

encontrar tantas crianças e adolescentes que concluída a 4ª série, estavam em casa, sem estudar. A razão principal estava relacionada ao fato de que não havia transporte que tornasse possível o acesso dessas crianças à escola. Mas havia também outra razão: “os pais não tinham condições de pagar” o transporte escolar. No entanto, a escola de Vila Progresso, tinha espaço físico de sobra, ocioso.

Assim que assumiu a Secretaria, Cira colocou-se como desafio a criação de uma política que resolvesse o problema. E, ainda no início do ano letivo de 1993, duas medidas foram adotadas. A primeira delas, foi requisitar o único micro-ônibus que havia na Prefeitura para colocá-lo a serviço do transporte escolar. Ela conta que ao tomar posse, foi-lhe apresentado um roteiro de transporte que havia sido elaborado e que nunca fora executado nas administrações anteriores. Aperfeiçoado, o roteiro serviu para dar início ao programa do transporte escolar com o único veículo que havia. Para surpresa da Secretaria, a demanda ficou muito acima da expectativa inicial. Crianças que até então tinham como única possibilidade vir estudar na cidade, pagando o transporte oferecido por empresas privadas, acabaram optando em fazer uso do programa de transporte escolar gratuito da Prefeitura, aceitando ficar na escola da sua região. O resultado disso, está expresso na notícia publicada pelo jornal⁹¹ local, com o depoimento da diretora da Escola de Vila Progresso, admitindo o grande aumento na procura por vagas na escola. De fato, a média de 125 alunos matriculados até 1992, foi de longe ultrapassada, com o aumento da procura de vagas a partir de então: em 1995, a Escola passou para 222 alunos matriculados e em 1996, para 257 alunos. A Escola, que antes tinha espaços ociosos, já não comportava tamanha procura, obrigando a direção a promover sua ampliação estrutural. Uma parceria entre o Município e o Governo do Estado possibilitou o intento, em 1996⁹² (ver quadro III, anexo III).

sempre a vontade da maioria dos conselheiros. Sobre a publicação de matérias no Jornal, disse que ‘às vezes havia divulgação no jornal sem (sua) permissão’.

⁹¹ Cf. Jornal Vera-Cruzense. **Alunos aprovam novo transporte**. Vera Cruz, 12.03.93. Em depoimento ao Jornal, a diretora admite que a média das matrículas, em anos anteriores, ficava em torno de 125 alunos, mas que, naquele ano de 1993, o número atingira 186 alunos, atribuindo o aumento das matrículas à política implementada pela Secretaria Municipal de Educação.

⁹² A Escola Estadual Frederico A. Hannemann de Vila Progresso, foi ampliada em 1996, resultando num acréscimo de três novas salas de aula, um refeitório, uma sala para a pré-escola e uma área para circulação

Uma outra medida adotada pela Secretaria, no início do mandato, foi a de promover uma discussão com as quatro empresas de transporte do Município, propondo-lhes uma parceria com a Prefeitura no sentido de baixar o custo do transporte dos alunos. Cira conta que nem todos os empresários aderiram, de imediato, à idéia. De qualquer maneira, um acordo foi selado⁹³ e, mesmo os resistentes, tiveram que se incorporar no programa que estabelecia um abatimento de 50% no valor da passagem dos alunos. Assim, segundo o registro da Secretaria, 202 alunos passaram a fazer uso desse programa de transporte⁹⁴, no ano de 1993.

O projeto de nucleação visando a implantação do ensino fundamental na região de Linha Andréas, só poderia ser concretizado com o estabelecimento de um roteiro de transporte que integrasse todas as escolas nucleadas, transportando os alunos até a escola pólo. Isso levou a Secretaria a adquirir, no início de 1994, o seu primeiro ônibus. O pedido de crédito especial para a compra, com parte dos recursos sendo próprios da Prefeitura e parte proveniente do MEC, ao ser encaminhado à Câmara de Vereadores, mereceu duras críticas da oposição. Um dos vereadores mais exaltados, e não por coincidência empresário do ramo de transportes, assumindo ares de profeta dizia que "*Vera Cruz haverá de se arrepender pelo fechamento de escolas criadas com sacrifício e orgulho*"⁹⁵, acusando a Secretaria de promover a desintegração comunitária e o êxodo rural e colocar em risco as crianças, ao promover o transporte escolar. Em todo o tempo da gestão, nunca houve qualquer tipo de problema envolvendo estudantes transportados, devendo-se isso ao zelo e à responsabilidade dos motoristas, escolhidos e instruídos pela Secretaria na função.

dos alunos. Os recursos foram repassados pelo Governo do Estado e sua aplicação administrada pelo Município. Cf. Jornal Notícia. **Escola de Vila Progresso ampliada em 303 m2**. 15.06.96.

⁹³ Pelo acordo ficou estabelecido que as empresas concederiam um desconto de 30% nas passagens estudantis, a Prefeitura entraria com 20%, e os restantes 50% seriam custeados pelo próprio aluno. Naquelas circunstâncias significou o avanço possível. O acordo valeu para o ano de 1993.

⁹⁴ Cf. Jornal Vera-Cruzense. **Passagens subsidiadas são utilizadas por 202 alunos**. Vera Cruz, 18.06.93.

⁹⁵ Cf. Jornal Vera-Cruzense. **Município adquire ônibus para transporte Escolar**. Vera Cruz, 14.01.94.

Por trás do discurso aparentemente humanista escondiam-se outros interesses que deitavam âncora numa concepção de Estado que divergia radicalmente daquela que movia os atores dirigentes da esfera executiva do poder municipal. “*No fundo das aparências*” e do discurso escondia-se uma visão privatista do Estado, posto a serviço de interesses privados ou então reduzido a uma situação mínima que não interferisse nos negócios privados de alguns. Já para os atores políticos do Poder Executivo Municipal, a concepção era a de um Estado colocado a serviço do bem-estar da sociedade. Decorrencia disso é que os atores dirigentes procuraram investir e colocar o patrimônio público a serviço do bem público, e no caso, da educação pública, mesmo que contrariando os interesses empresariais ardorosamente defendidos por vereadores da oposição.

Entretanto, na medida em que as políticas iam sendo implementadas, novas demandas surgiam. Na Câmara, os vereadores da oposição mudaram sua tática de ser contra tudo, passando a exigir que a Prefeitura arcasse sozinha o benefício do desconto nas passagens escolares, ao mesmo tempo em que exigiam a universalização dos benefícios a todos os estudantes do Município⁹⁶. Pensavam, mais uma vez, com a lógica dos empresários de transporte que tinham assento na Câmara e que se recusavam a renovar para 1994 o contrato de parceria concedendo os mesmos descontos do ano anterior. As tentativas de negociação com os empresários se estenderam até o final do mês de março e resultaram em nada. O fracasso do acordo repercutiu na Câmara Municipal onde, contraditoriamente, ao invés de tratar da recusa das empresas, os vereadores da oposição passaram a atacar a “*concorrência desleal*” dos ônibus da Prefeitura, possivelmente temendo que ela continuasse a investir numa frota própria de veículos, o que representava uma ameaça futura às empresas privadas de transporte coletivo. No mesmo sentido, um dos vereadores alertava para os altos custos da Prefeitura em manter um transporte próprio de alunos⁹⁷. Nesse contexto de crítica e de intransigência dos empresários, o projeto de autoria do Executivo foi aprovado e, assim, a Prefeitura passou a arcar com a metade do valor da passagem estudantil.

⁹⁶ Jornal Vera-Cruzeiro. **Câmara em Resumo**. Vera Cruz, 31.03.94.

Analisando os conflitos havidos, Valdomiro atribui a recusa de alguns empresários em continuar a parceria com a Prefeitura a uma manobra política da oposição que não aceitava ser coadjuvante de um processo exitoso da administração. Ao recusar-se em continuar a conceder o desconto, a oposição pensava em jogar a Prefeitura num impasse, obrigando-a ou a retroceder na concessão do benefício, ou a comprometê-la nos altos custos de sua implantação. Provavelmente, não esperava que a decisão política da administração fosse se encaminhando no sentido de assumir, de forma gradativa e integral, o transporte escolar gratuito, a todos os estudantes do Município, o que acabou se concretizando a partir de 1996. Por outro lado, o conflito com os empresários e os vereadores tornou irreversível o processo de aquisição de uma frota própria de veículos na Prefeitura Municipal que, ao final da gestão, já somava, ao micro-ônibus herdado da administração anterior, outros três ônibus grandes, adquiridos com recursos próprios e do MEC, e duas kombis-escolares cedidas pelo Governo do Estado. Para Valdomiro, a decisão de compor uma frota própria foi precedida de estudos que apontavam para a vantagem em não “terceirizar” o transporte escolar, contrariando o que tanto queriam os vereadores da oposição. Ainda assim, Valdomiro admite que “*chegamos ao final do governo sem ter completado a nossa própria frota*”, atendendo apenas um pouco mais da metade das necessidades. De fato, em 1996, mais de 500 alunos eram transportados diariamente nos ônibus da Prefeitura. Outros quatrocentos alunos continuavam a ser transportados pelas empresas, sendo a passagem paga integralmente pela Prefeitura Municipal⁹⁸.

Expressar em números a realidade vivida é uma medida de risco, porque, embora os números possam expressar a grandeza do empreendimento dizem pouco daquela realidade que a eles subjaz escondida. Eles escondem, por exemplo, a ansiedade de pais que confiavam muito cedo seus filhos aos cuidados dos motoristas de ônibus, aguardando que lhes fossem entregues de volta ao final do período letivo. “*Eu me lembro que tinha um casal novo que chorava por que o filhinho deles tinha que ir lá pra cima, longe da mãe*”, conta uma pessoa entrevistada. Os números, escondem também a realidade

⁹⁷ Jornal Vera-Cruzeiro. Vereadores aprovam 50% de subsídio para alunos. Vera Cruz, 08.04.94.

⁹⁸ Jornal Vera-Cruzeiro. Transporte Escolar atende a 939 alunos em Vera Cruz. Vera Cruz, 13.07.96.

de muitas crianças que, desde pequenas, caminhavam longas distâncias para chegar à Escola. Num dos casos que a Secretaria acompanhou, o percurso atingia até seis quilômetros, em estrada de difícil acesso. Os pais, nesse caso, solicitaram o apoio da Prefeitura para colocação do transporte escolar. Foi preciso aguardar que o tempo permitisse a aquisição dos veículos e que as máquinas da Prefeitura tornassem possível a sua trafegabilidade naquela região esquecida, para tornar realidade a sua reivindicação. Nas entrevistas que fiz as vantagens decorrentes da implantação do transporte escolar foram apontadas. Para todos, ele trouxe vantagens. O casal de Linha Cipriano que tem a filha de seis anos estudando na escola pólo, distante uns vinte quilômetros da residência e que pega o ônibus na porteira da propriedade, testemunha que antes do transporte escolar *“...os outros (filhos) tinham que levantar cedo de manhã, tinham que enfrentar o frio, a chuva, de bicicleta ou a pé, pisando o barro até o asfalto”*.

A outra vantagem apontada por eles foi a mudança na qualidade de ensino que tentam expressar assim: *“o estudo ficou duzentos por cento melhor”*, rejeitando categoricamente a possibilidade de retornar ao sistema antigo de escola unidocente. Asseguram que hoje essa proposta é impensável para a comunidade onde moram. *“Foi dado o passo certo”*, assegura outro casal entrevistado, dizendo que hoje ninguém aceitaria um retorno ao passado, embora ainda reclame da escola fechada na própria comunidade. Outra mãe, que acompanhou os filhos, um na escola unidocente e outro na escola nucleada onde se implantou a pré-escola, assegura que o crescimento de ambos foi muito diferenciado. Para ela, em termos de ensino, a nucleação trouxe excelentes resultados para as comunidades rurais. O mesmo reconhecimento tem a professora que se aposentou no trabalho com classes multisseriadas. Na discussão na comunidade sobre o projeto de nucleação, ela assumiu posição e liderança contrária. Hoje, ela admite ter agido de forma equivocada. *“Agora a gente vê que foi para o bem”*, frisando que *“não adianta ficarmos parados no tempo”* pois *“hoje em dia o futuro é grande”*. Em todas as entrevistas, porém, ressaltou-se, contraditoriamente, o desejo de ver um dia a pequena escola desativada, novamente em funcionamento.

Os depoimentos que colhi e a realidade observada colocam um tensionamento ao pesquisador, na medida em que ao revelar a satisfação dos pais pela conquista do ensino fundamental acessível e próximo das residências não deixa de mostrar também a vontade de alguns em ver a pequena escola da localidade outra vez aberta. Os entrevistados, de forma unânime, recusaram a possibilidade de retornar ao sistema antigo da escola unidocente. Alguns, porém, expressaram o desejo de ver a pequena escola de novo em funcionamento, de forma integrada com a escola pólo, com uma ou duas séries nela funcionando. Para os dirigentes daquela gestão e nas condições em que se deu o processo, isso não foi possível fazer, principalmente, por uma questão de ordem financeira. Os limites dos investimentos eram claros ao mesmo tempo em que as demandas para a sua aplicação eram múltiplas. Não há como desconsiderar que o jogo acontece dentro de uma esfera administrativa de poder, portanto, condicionado e dirigido sob determinadas regras. No entanto, o que também não se pode desconsiderar é que, mesmo que sob essas regras, foi possível produzir políticas públicas voltadas a garantir a universalização e a qualificação da educação a um setor historicamente alijado de seu acesso, a não ser nas condições aqui analisadas. Além de tudo o que foi dito sobre o processo de nucleação em Vera Cruz, permanece como desafio a novas pesquisas, outros casos de nucleação desenvolvidos no Estado, uma análise comparativa entre eles e os resultados obtidos.

Outros projetos

Além dos citados, dois outros projetos de implantação gradativa do ensino fundamental foram assumidos pela Secretaria. O primeiro deles visava atender uma área urbana de grande concentração demográfica, ao mesmo tempo em que se propunha a ser mais uma alternativa de desafogo à grande demanda na Escola Vera Cruz, ameaçada pelo Calendário Rotativo. Trata-se da Escola Municipal João Carlos Rech, que atendia somente até a 4ª série, passando a receber, gradativamente, as séries seguintes a partir de 1994. Para isso se tornar possível, o Município passou a investir, com recursos próprios, na construção de novos módulos na estrutura, que passou dos existentes 135m² para 920m², ao final. Nessa escola, a professora Ana assumiu a Direção, passando a dirigir a

implantação do projeto que, totalmente concluído, foi inaugurado em 1996⁹⁹. Nessa escola, o número de matrículas foi crescendo com a implantação gradativa do ensino fundamental, passando de 89 em 1993 para 413 alunos em 1998, quando se concluiu o processo (conferir quadro IV, anexo IV).

O segundo projeto desenvolvido foi, mais uma vez, na zona rural, numa região que reivindicava, há anos, a implantação do ensino fundamental. Na Linha Henrique D'Ávila, a Escola Estadual Jacob Blész, construída em uma ampla área de terras oferecia ensino somente até a 5ª série. Em reuniões realizadas nas escolas do Município, que gravitavam no seu entorno, os pais manifestavam o desejo de ver a antiga reivindicação realizada. As primeiras medidas adotadas pela Secretaria visaram propiciar aos estudantes o transporte escolar. Ainda no final de 1995, um convênio assinado entre a Prefeitura e o Governo do Estado, garantiu o repasse de recursos para a ampliação da escola visando a complementação das séries do ensino fundamental. Os trabalhos foram iniciados em 1996 e a primeira fase das obras concluída e inaugurada em setembro daquele ano¹⁰⁰. No início do ano letivo, a Secretaria providenciou o funcionamento da 6ª série na escola. Também, deu início ao seu processo de municipalização, que acabou ocorrendo no final da gestão. Até 1995, estudavam na escola 72 alunos; no ano de 1998, com a implantação completa do 1º grau, o número de matrículas chegou a 199 alunos (cf. quadro V, Anexo V).

As políticas implementadas durante a gestão, no enfrentamento das situações herdadas e em atendimento às demandas reprimidas, resultaram em alguns avanços na comunidade. Com a construção de novos prédios escolares agregados ao patrimônio já existente, foi possível a implantação do ensino fundamental em três escolas municipais, localizadas em regiões estratégicas. Assim, a Secretaria conseguiu criar as condições estruturais para que nenhum aluno ficasse sem o ensino de 1º grau completo, quer na zona rural, quer na zona urbana. Essa política de investimento, aliada à implantação do transporte escolar gratuito para todos os estudantes de Vera Cruz (inclusive os das

⁹⁹ Jornal Vera-Cruzensense. **Ampliação Escolar permite complementação do Ensino de 1º Grau.** Vera Cruz, 07.05.96.

¹⁰⁰ Cf. Jornal Vera-Cruzensense. **Inauguração Escolar traz Secretária a Vera Cruz.** Vera Cruz, 03.09.96.

escolas estaduais) resultou num crescimento sensível no número de matrículas nas escolas quer as do Município, quer as da Rede Estadual, como atestam o quadro V (anexo V) em relação à E.E. Walter Dreyer e os quadros anteriores.

O quadro VI (anexo VI) mostra o aumento das matrículas na Rede Municipal, que passou de 1.098, no começo da gestão, para 1.608, ao final dela. Com a conclusão do processo iniciado na gestão, de implantação gradativa do ensino fundamental nas três escolas municipais, o número de matrículas chegou a 1.730 em 1998, um aumento de 57,5% decorrente dos investimentos de uma gestão administrativa. O quadro mostra também um pequeno decréscimo nos índices de reprovação, que atingiu durante a gestão o menor índice da década, 16,7% e 16,8% em 1994 e 1995 respectivamente, no momento em que acontecia uma crescente evolução nas matrículas da Rede Municipal. Mesmo o percentual de 20,7% de reprovação atingido em 1996 ficou consideravelmente distante dos índices do anos posteriores à gestão, a saber, 27,5% em 1997 e 24,7% em 1998. Se o olhar recair sobre a evolução do número dos reprovados série por série, ver-se-á que, afora a primeira e a sexta séries, onde os números mantêm-se estáveis, em todas as demais o número de reprovados aumenta, de maneira especial na quinta-série. Como explicar esta evolução no número de reprovados? Será apenas uma correspondência normal e inevitável do aumento das matrículas na Rede?

Ao que parece, essa realidade mantém-se como tensionamento ao olhar do pesquisador. Se é verdade que o sucesso do trabalho escolar depende, em grande parte, do empenho e do compromisso dos educadores, também é verdade que é fundamental, para que esse sucesso ocorra, a sintonia de todas os setores que compõem a esfera educacional em torno de diretrizes comuns de ação. Além disso, a continuidade do processo na educação é fundamental. A derrota eleitoral em 1996 aponta para uma ruptura nesse sentido, na medida em que o poder retorna aos antigos dirigentes, os mesmos que durante a gestão procuraram combater e impedir as políticas aqui analisadas. O processo dessa sucessão dos atores dirigentes na esfera de poder, bem como aquilo que permanece, o

que é mudado, o que é abandonado, e o que de novo se apresenta, isso tudo se constitui como temática para novas pesquisas e análises.

Em relação à gestão do nosso estudo, pode-se afirmar, como sugere Moll¹⁰¹ ao tratar da “*produção cotidiana do fracasso*” escolar, que a Secretaria, conseguiu atacar um dos mecanismos geradores da exclusão da escola, na medida em que se empenhou em implantar inúmeras políticas públicas adequadas às demandas sociais reprimidas no ensino fundamental. A seguir, veremos de que forma a Secretaria tratou de enfrentar a exclusão produzida dentro da escola pública, quais as políticas implementadas e quais os resultados obtidos.

4.2. Políticas de Formação dos Professores

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma, como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”¹⁰²

Tão ou mais grave que os mecanismos que impedem o acesso das crianças à escola, é a exclusão que acontece dentro da escola, desordem produzida e que se esconde sob as cifras a cada ano atualizadas da reprovação ou repetência e evasão escolar. A experiência na escola Vera Cruz muito ensinara à equipe a respeito. Sabia-se o quanto pesa nos ombros dos professores a cotidiana contradição de viver, de um lado a insatisfação e impotência no exercício de uma profissão desvalorizada e cujo retorno em termos financeiros ficava muito aquém do sonhado pela imensa maioria; e de outro, as enormes exigências e cada vez maiores responsabilidades que lhes são atribuídas na função de educadores de uma realidade em mudanças permanentes. Pulsavam na equipe da Secretaria

¹⁰¹ Moll, Jaqueline. *Alfabetização Possível – Reinventando o Ensinar e o Aprender*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996. Analisando a ‘*trajetória da produção do analfabetismo no Brasil*’, ela aponta para a exclusão das camadas populares do processo escolar, pela inexistência de vagas e de políticas voltadas ao atendimento das demandas, e no processo escolar, devido à baixa produtividade escolar e aos mecanismos intra-escolares que resultam em reprovação e evasão escolar.

¹⁰² FREIRE, 1995a, op. cit. p. 58.

tais contradições, num latejar permanente e incômodo, a denunciar a imensa distância que separa a utopia desejada da realidade vivida e padecida na escola. Não que não houvesse resistências! Mas, em se tratando das questões relacionadas aos resultados a cada ano reproduzidos que apontavam os altos índices de reprovação e abandono da escola, o que havia, por parte de alguns, era indignação que, às vezes, se traduzia numa sincera busca das razões do fracasso que os números acusavam. Tal reflexão, porém, ficava à mercê dos que ainda se permitiam escandalizar-se com o que viam acontecer em frente aos seus olhos, todo dia, todo ano. Grande parte dos professores, em função da repetição permanente do fracasso, da sua rotinização cotidiana, já não tinham olhos para constatar a sua anormalidade. De tanto repetir-se, tais situações ganharam caráter de normalidade, e aquilo que devia ser exceção, tornara-se permanência e regra. Mesmo a escola, em seus setores de Direção e Supervisão Pedagógica, que deviam provocar e proporcionar uma profunda reflexão sobre os resultados por ela obtidos ao final de um ano de trabalho, não ousava fazê-lo, ficando na superficialidade de análise que, via de regra, jogava a culpa pelo insucesso nas costas dos próprios alunos.

A equipe da Secretaria testemunhara isso na escola pública estadual. Havia professores que, nem bem haviam concluído o primeiro bimestre letivo, já sabiam indicar, com absoluta certeza, os alunos que seriam promovidos e aqueles que seriam reprovados. Alguns professores iam além, anunciando isso publicamente na própria sala de aula. Dá para imaginar o significado simbólico deste ato, colocando-se no lugar do aluno que ouve seu professor dizer que *“não tem jeito mesmo e que ele está praticamente rodado”*. De muitos alunos ouviram-se as queixas sobre as *“profecias”* do professor. De maneira geral, as queixas antecipavam o abandono da escola, muitas vezes ainda no início do ano letivo. Claro que havia professores que se indignavam com estas posturas autoritárias e que exerciam a função docente de outra forma, inclusive permitindo-se recolher as queixas e mágoas acumuladas dos alunos. Porém, ambas as práticas tinham seu espaço e defensores na escola.

Carregou-se essa experiência para a Secretaria Municipal de Educação. Ela recomendava, ao mesmo tempo prudência e determinação, ponderação, firmeza e ousadia. Ela colocava o desafio de que nenhuma política seria viável e ganharia concretude se não contasse com o empenho e a participação dos professores. Entendia-se e compartilhava-se com o que dizia Freire ao assumir o desafio de administrar a educação pública em S. Paulo: “*não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora*”¹⁰³. Compartilhava-se também com Freire,¹⁰⁴ que o processo de formação deveria ser algo contínuo, permanente e voltado, preponderantemente, à reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Entretanto, como testemunha Cira, “*nós não tínhamos claro como iria se dar a formação*”, ou seja, quais as estratégias que seriam desenvolvidas no sentido de mobilizar os professores, motivá-los a participar do processo, e envolvê-los na tarefa de reflexão sobre suas próprias práticas escolares. Isso foi-se dando ao longo da gestão, na medida em que, impulsionados pela decisão política de algo fazer, começou-se a reunir os professores. Como de resto em todas as políticas implementadas na Secretaria, a clareza foi acontecendo na medida em que passos foram dados na direção do fim desejado, buscado: a qualificação da educação pública. Como diz o adágio: “*caminheiro não há caminho. O caminho se faz caminhando*”. Assim foi o processo desenvolvido. “*Na medida em que o tempo ia passando, que a gente ia escutando os professores, que nós íamos colocando a nossa experiência, nós fomos delineando o caminho da formação*”, conta agora a então secretária.

Mais uma vez Cira lembra que, no primeiro contato que teve com os professores vários deles manifestaram o desejo de continuar e avançar os estudos sobre o construtivismo, iniciados na gestão anterior, em direção a uma mudança na proposta curricular das séries iniciais, antiga e defasada. Buscando atender a essa demanda é que,

¹⁰³ Ibidem, p. 38.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 39.

ainda em abril de 1993, a Secretaria proporcionou dois dias de estudos sob a assessoria de professores da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) versando sobre “*a Teoria Construtivista de Jean Piaget*”¹⁰⁵. Ao final do encontro, porém, os professores, embora reconhecessem a importância da temática desenvolvida, reclamavam da repetição do estudo sobre o mesmo tema. A equipe da Secretaria percebeu que era necessário de alguma forma quebrar com o círculo vicioso que fazia girar sempre em torno do mesmo assunto sem apontar para a construção de uma linha de continuidade que levasse em consideração os anseios advindos das práticas pedagógicas. Era necessário definir uma estratégia que desafiasse os professores a caminhar e avançar.

Assim foi o começo, um misto de confusão e incertezas, um tatear no escuro, embora houvesse alguma luz, mais ou menos clara sobre como fazer: foi ficando claro que era necessário reunir os professores em pequenos grupos, criando um espaço contínuo de encontro e que possibilitasse dizer a sua palavra; foi ficando claro que o ponto de partida e de chegada de todo o trabalho deveria ser a prática pedagógica, o fazer cotidiano do professor em sala de aula; foi ficando claro que tais reuniões deveriam ser incorporadas dentro do regime de trabalho dos professores, evitando convocações e gastos extras, além de outras possíveis resistências a uma prática nova que se estava adotando; foi ficando claro que as assessorias convidadas deveriam incidir sobre assuntos nascidos do interesse dos professores e voltados ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Grupos de Encontro

Os professores foram, então, convocados a organizarem-se em grupos de estudo que podiam ser, ou por escola, ou por agrupamento de pequenas escolas. As primeiras reuniões começaram a acontecer ainda no mês de maio de 1993 com a presença da Equipe de Supervisão da Secretaria. A primeira reunião, por eles dirigida nos grupos formados, propunha-se a apresentar e discutir os objetivos da nova proposta da

¹⁰⁵ O curso foi assessorado pelas professoras Carla Pacheco da Rocha e Helga Haas da UNISC.

SMEC: fazer o levantamento da realidade de trabalho do grupo, bem como socializar as experiências desenvolvidas visando romper o isolamento das escolas unidocentes; fundamentar, pelo estudo em comum, as práticas pedagógicas do grupo, favorecendo o debate de temas específicos de seu interesse. Além disso, a equipe propunha-se a discutir, o papel da supervisão no processo: o de ser apoio, o de ouvir e caminhar com os grupos, construindo juntos, abrindo caminhos. A metodologia participativa proporcionou, desde o início, que o encontro fosse o espaço para o professor dizer a sua palavra e expressar seus sentimentos. Mas não só sobre o trabalho. A vida, com tudo o que lhe é característico, entrava na roda. Havia a preocupação em transformar esses encontros em momentos especiais esses encontros. Isso não foi difícil, pois os próprios professores, ao sair dos muros da escola para encontrar com seus colegas, demarcavam um tempo novo de vivências, na medida em que se aproximavam do outro, muitas vezes desconhecido embora próximo. Esse processo marcou em muitos a possibilidade do mútuo conhecimento, de repartir, de conviver. Não raras vezes tais encontros terminavam na confraternização.

Assim foi o começo do trabalho, com a equipe da supervisão acompanhando e dirigindo as reuniões. Logo se viu que os grupos ganhavam importância por se constituírem em espaços onde os professores, em número reduzido e conhecendo-se uns aos outros, com liberdade passavam a expressar opiniões, críticas, queixas e sugestões. Estava assumida a compreensão de que nenhuma transformação na educação é possível sem que os professores comecem por se assumir como sujeitos e atores do processo, como intelectuais que ajudam a recriar a escola pública.

Henri Giroux enfatiza isso ao argumentar que *“uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”*¹⁰⁶. Para ele, o trabalho docente é uma forma de trabalho intelectual, o que significa encarar os professores como profissionais reflexivos, chamando

¹⁰⁶ GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.161.

a atenção sobre a função social desses profissionais inseridos em escolas que ele vê como “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle”¹⁰⁷. Para ele, somente como *intelectuais transformadores* é que os professores podem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade. Diz ele que

*“os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem de lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores”*¹⁰⁸.

Entretanto, na medida em que se sucediam as reuniões nos grupos, ficava claro à equipe da Secretaria os seus próprios limites. Primeiro, a impossibilidade de estar presente em cada reunião, colocava um desafio concreto de encontrar uma alternativa que garantisse a autonomia do grupo. Segundo, fazia-se necessário definir um eixo comum de trabalho que promovesse, de forma gradativa, articulada e contínua, o crescimento dos grupos, a partir das questões colocadas e que, a essas alturas, já eram conhecidas da equipe. Terceiro, era necessário partir para a formação teórica, indo ao encontro dos anseios manifestos pelos professores. Esse papel de assessoria, a equipe foi buscar na Administração do PT em Porto Alegre. Na época, o trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, servia de inspiração ao trabalho em Vera Cruz. Pela via partidária, conseguiu-se abrir canais de conversação que resultaram em assessorias ao longo dos quatro anos da gestão em Vera Cruz.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Ibidem, p. 162.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 163.

¹⁰⁹ Os primeiros contatos foram feitos quando o Professor Nilton Bueno Fischer era Secretário de Educação do Município de Porto Alegre. Inicialmente, procurou-se no Departamento de Educação Infantil (DEI) dirigido pela professora Leni Dorneles, apoio e assessoria para o trabalho que estava se iniciando na área de educação infantil, como será inventariado a seguir; posteriormente, no exato momento em que a equipe do Dr. Nilton deixava a Secretaria, em novembro de 1993, nós formalizávamos o convite para uma assessoria sistemática ao programa de formação junto aos professores, o que iria se suceder a partir de 1994.

O ano de 1994 significou um enorme salto em termos de formação, justamente pela assessoria qualificada das professoras Leni Dorneles e Liliana Cohen, ambas oriundas do trabalho de formação de professores na DEI-SMED em Porto Alegre. Iniciou-se o ano com uma política inovadora na secretaria: a realização de um seminário municipal, com duração de cinco dias, envolvendo todos os professores da Rede. O tema “*A função social e pedagógica da escola: a formação de um novo educador*”, dava a linha das discussões. Mais importante, porém, que os conteúdos desenvolvidos pelas assessoras¹¹⁰ do evento, foi a criação de um espaço novo de encontro para o conjunto dos professores municipais, destinado à reflexão sobre os seus fazeres pedagógicos, mas dinamizado de uma maneira inovadora que forçava a desinstalação do professor, muitas vezes acostumado a simplesmente ouvir. Ouvir sim, mas também falar, contar experiências, teatralizar, cantar, rir juntos da piada contada por alguém, conversar com os colegas à mesa do almoço comum, enfim, expor-se publicamente aos colegas, revelando facetas pessoais desconhecidas, as múltiplas “*máscaras*” que compõe cada pessoa, como diz Maffesoli. Esta era a inovação: a possibilidade de estar e viver juntos uma nova experiência, repartir não apenas o trabalho mas a vida, sentir-se parte de um corpo coletivo e “*fundir-se numa causa comum*”¹¹¹. Esta era a novidade.

Rememorando o vivido, Marli lembra que a proposta desenvolvida “*abriu espaços para o professor poder falar e colocar as suas idéias*”. Uma possibilidade nova, num contexto em que, historicamente, fazer uso do palavra nem sempre era procedimento comum e aceito. Herdavam-se os resíduos de um tempo regado pelo controle de tudo, também da palavra e das idéias que ela cria. Quem ousasse insistir, pagava o preço. O silêncio, cristalizado como estratégia de resistência e sobrevivência às formas autoritárias de tratamento, era o que, via de regra, marcava as relações. “*Em boca*

¹¹⁰ O Seminário Municipal ocorreu de 21 a 25 de fevereiro de 1994, marcando o início do ano letivo. A assessoria do encontro coube às professoras Liliana Cohen, psicopedagoga e Maria Carmem Barbosa, mestre em Educação da UFRGS.

¹¹¹ Para Maffesoli, a importância e a força de um grupo está na sua capacidade de integrar pessoas que passam a operar em conjunto, fundindo-se em torno de causas comuns. Mais do que é dito, o que marca, aproxima, cria vínculos e deixa saudades que obrigam aos reencontros, é o que é vivido emocionalmente em comum. Cf. MAFFESOLI, 1997, op. cit., p.254-255

fechada não entra mosquito”, o dito popular, juntava recomendação e prudência, revelando por inteiro, a concepção de poder dominante. Sobre essa cultura do silêncio e do medo, Cira relembra que:

“Era uma coisa interessante: tu abria um espaço dentro da reunião dos professores para eles fazerem as colocações e praticamente ninguém abria a boca. Ou eram as mesmas pessoas que abriam. Eles tinham medo de falar, um medo de participar, era assim uma coisa muito estranha. Eu me lembro que nós comentávamos muito isso dentro da secretaria: o que um governo autoritário consegue fazer nas pessoas. Nós temos que voltar na história. Nós pegamos o governo depois de vinte anos de governo da Arena, PDS, PPR (...) pessoas que eram muito autoritárias, prefeitos que perseguiram, marcavam as pessoas, localizando onde estavam os opositores. Isso era marcante. Nós tínhamos um grupo de professores que praticamente não participava nas reuniões...”

Giroux, ao refletir sobre *“solidariedade, ética e possibilidade na educação crítica”*, apropria-se deste texto de Bloch que destaca o quanto o medo age como inibidor do sujeito anulando a sua emergência, indicando, porém, o seu poderoso antídoto:

“O medo em particular, como nos diz Sartre, é um estado que anula a pessoa; conseqüentemente, o oposto animador se aplica, subjetivamente e, principalmente, objetivamente, à esperança. E mesmo que seja na construção de meros castelos no ar, o gosto total de uma forma ou outra pouco importa... a esperança como um plano e em conexão com... o possível ainda é a melhor e mais poderosa coisa que existe mesmo que a esperança simplesmente se eleve no horizonte enquanto somente o conhecimento do real a mude de forma concreta por meio da prática, ainda assim é somente a esperança que nos permite obter a compreensão inspiradora e consoladora do mundo para o qual ela aponta, como a compreensão mais sólida, mais calcada em tendências e mais concreta”¹¹².

Pois a proposta que se estava construindo esbarrava nesta cultura já cimentada do medo. Sabia-se, porém, que com uma prática nova seria possível mudar esses resíduos da herança autoritária recebida. Como afirma Freire, somente com uma prática democrática seria possível materializar sonhos democráticos¹¹³. Assim, aquele Seminário de abertura do ano letivo de 1994, ratificou a caminhada iniciada com a

¹¹² BLOCH, Ernest in GIROUX, 1997, op. cit. p. 249.

¹¹³ FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987, p. 72.

instituição dos grupos de estudo, possibilitando, porém que lhes fosse dado um novo direcionamento, uma articulação mais orgânica e um novo impulso. Tinha-se conseguido constituir doze grupos de estudo, integrando todos os professores da Rede Municipal, inclusive os que atuavam nas creches municipais. A partir daí, uma nova proposta seria implantada, nascida das reflexões da equipe com a assessoria, sobre os limites identificados na prática do ano anterior. Tratava-se de criar um novo espaço na Secretaria onde pudessem transitar representantes dos grupos de estudo. Estes professores, escolhidos por seus pares, passariam a assumir um novo papel dentro dos grupos: o de coordenadores pedagógicos. Criava-se, assim, a Coordenadoria Pedagógica, uma nova estrutura que passaria a articular, congregar e orientar, regularmente, os professores escolhidos para o trabalho de coordenação dos grupos de estudo. Também novo, a partir daí, foi o acerto de uma assessoria contínua, tanto à equipe diretiva da Secretaria, quanto à Coordenadoria Pedagógica.

Novas práticas, medos e resistências

Na primeira reunião dos coordenadores eleitos, foi discutido com eles o papel que passariam a desempenhar nos grupos: ajudar os professores a pensarem sobre suas práticas de sala de aula, recolhendo as dificuldades e as queixas para serem trabalhadas, conjuntamente, no espaço da Coordenadoria Pedagógica. Os coordenadores foram orientados a fazer o registro escrito do seu trabalho que, nos encontros da Coordenadoria Pedagógica, seria socializado. A partir daí, do concreto vivido, dar-se-ia o processo de formação dos coordenadores no sentido de capacitá-los para o exercício da nova função e o enfrentamento das dificuldades. O processo serviria também para definir a continuidade da formação dos professores.

“Essa proposta fazia realmente o professor pensar, trabalhar”, lembra Ana, ela mesma eleita coordenadora de um dos grupos. A proposta “mexeu com o pessoal”, principalmente os acomodados. Relembra ela, frisando que “era uma prática pedagógica completamente diferente da que vinha sendo feita até então”. Talvez por isso

mesmo, por se tratar de algo novo, que mexia com práticas arraigadas, a proposta encontrou algumas resistências nos grupos. O primeiro reflexo disso foi a desistência de alguns coordenadores que não conseguiram levar adiante o trabalho. E, mesmo os que vinham às reuniões, não deixavam de expressar suas angústias. Na verdade, conforme salienta Marli, que ao lado da Helia passou a acompanhar todo esse trabalho, *“a gente percebia que os professores não eram acostumados a sentar num grupo”*, considerando que a maioria deles vivia isolado em suas escolas unidocentes. A maior reação era em relação às leituras sugeridas pela assessoria. Os coordenadores revelavam que os professores queriam coisas práticas e não teorias, muito embora, a assessoria oferecesse textos que ajudavam o professor a refletir suas práticas. Como diz Marli, *“eles não queriam ler”*. Provavelmente não queriam mesmo era refletir suas práticas.

Rosa reforça essa hipótese, ao recordar que durante um certo tempo passado em que desempenhou o papel de supervisora pedagógica *“se distribuía a aula pronta”*, o que era muito do agrado de professores. As queixas, para ela, tem a ver com isso, o desejo de alguns de querer os *“modelos prontos”* ao invés de pensar e criar. Neusa, que também era coordenadora pedagógica e que enfrentou as resistências ocorridas numa das creches, reforça isso ao dizer que *“a gente não estava acostumada a pensar, a criar coisas. Era mais fácil os modelos prontos”*.

Não apenas a leitura dos textos merecia resistência, no começo. O próprio registro das atividades se constituía numa dificuldade. Marli recorda que a assessora solicitava que os professores registrassem o tempo de seu trabalho, tudo o que faziam e a reação dos seus alunos. A partir desses registros, fazia-se a reflexão na Coordenadoria Pedagógica, questionando e discutindo as práticas desenvolvidas. A dificuldade aí se caracterizaria pelo fato dos professores resistirem a *“expor-se”* aos outros, com medo ou vergonha.

Houve grupos em que a resistência ao trabalho foi motivado pela questão política. Marli recorda dos desabafos que ouviu: *“uma vez, uma coordenadora*

chegou a chorar na reunião dizendo que não conseguia fazer nenhum trabalho no grupo” deixando claro que isso se dava pelo boicote de professores motivados por questões partidárias. Helia recorda que os opositores políticos chegaram a atribuir a esse trabalho com os professores a função de *“lavagem cerebral”* promovida pelo PT.

Todas as resistências e queixas que chegavam às reuniões da Coordenadoria Pedagógica eram analisadas e discutidas também dentro da Secretaria com a presença da assessoria. Para cada uma, discutiam-se formas de solução. Onde as resistências eram motivadas por questões políticas, a supervisão viu-se obrigada a intervir marcando presença permanente nas reuniões, tanto para dar sustentação ao papel da coordenadora do grupo como para garantir o cumprimento da política de formação definida para toda a Rede Municipal.

O trabalho de acompanhamento dos grupos foi fundamental no sentido da superação das crises vividas, a quebra das resistências havidas e o seu fortalecimento como estratégia pedagógica da SMEC. A equipe da supervisão que, de início, sentiu um certo desconforto e viveu uma certa crise com o novo papel da assessoria, acabou, pouco-a-pouco, redefinindo-se e assumindo um outro papel dentro do processo. Isso não foi coisa fácil. Ocorre que também para a equipe da SMEC, no seu conjunto, o processo se constituía numa novidade. Helia recorda que isso *“era uma construção nova. Não tinha modelo para ninguém”*. Estava se abrindo caminhos. E, o abrir caminhos, significava colocar-se ao lado dos demais, caminhar juntos, expressar dúvidas, estudar e buscar juntos respostas aos desafios. Na Coordenadoria Pedagógica, todos eram aprendizes. Por isso mesmo, Marli confessa *“nós crescemos junto com os professores”*. A estratégia mostrara-se acertada por possibilitar novos aprendizados nascidos do tensionamento entre as práticas desenvolvidas, o desvelamento das teorias a elas subjacentes e as exigências de mudanças decorrentes dos novos conhecimentos trazidos pela assessoria e socializados no espaço da Coordenadoria Pedagógica. De forma concatenada, as mudanças iriam contagiando o conjunto dos professores, embora que lentamente.

O fundamental do acompanhamento dos grupos pela equipe de supervisão é que ela tinha nas mãos o processo todo, conhecia cada professor no seu mister diário, por uma interlocução aberta e permanente. “*A gente buscava com o professor conversar, ver as dificuldades e também o professor tinha uma necessidade de contar para nós o que estava fazendo*”, lembra Marli, frisando que, muitas vezes, o seu papel na visita às escolas se resumia a escutar os professores. Na verdade, havia um acordo tácito entre a supervisão e os professores das escolas e que caracterizava o papel da supervisão como o de colaboração ao trabalho pedagógico nas escolas. Estava se procurando romper mais uma vez com a tradicional prática fiscalizadora, comum num passado recente e que sobrevivia no imaginário de muitos. O abandono dessa prática, não significou deixar de lado a responsabilidade de interferência no processo, quando necessário. Mas o diálogo era o pressuposto fundamental dessa relação de papéis diferenciados no entorno da mesma questão.

Mas há que se dizer também que, essa “*qualificação*” do trabalho da supervisão na sua relação com os professores nas escolas ou nos grupos de estudo, muito se deveu à oportunidade de manter, periodicamente, encontros com a assessoria, onde as dificuldades e o específico do trabalho passava por profundos questionamentos. Mais uma vez, há que se reconhecer a importância da presença da assessoria no sentido não apenas de contribuir, mas também, de cobrar a definição de uma política global dentro da Secretaria. O tensionamento e os questionamentos das práticas desenvolvidas forçavam a equipe a pensar em criar estratégias que respondessem aos desafios que sobressaíam do trabalho. O crescimento da equipe, proporcionado por esses encontros com a assessoria, resultaria no acompanhamento qualificado dos grupos de estudo. No decorrer desse processo, fruto das novas práticas e dos embates teóricos que as tornarem possíveis, foi-se elaborando o projeto político-pedagógico da secretaria¹¹⁴. Antes de ser escrito, foi vivido, na cotidianidade das práticas pedagógicas em todas as esferas da SMEC.

¹¹⁴ SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político-Pedagógico da SMEC**. Vera Cruz, 1995; SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura. **Projeto de Ação Pedagógica**. Vera Cruz, 1996.

O resultado desse processo fez-se sentir, embora que lentamente, ao longo dos quatro anos da gestão. “*A gente sentiu o progresso do grupo*”, relembra a Ana ao recordar a participação dos professores nos seminários, estudos, projetos que seriam depois realizados, todos eles nascidos de desafios que as práticas suscitavam e centrados na reflexão teórica como forma de superá-los.

Assim, ao iniciar o ano de 1995, a secretaria propôs aos professores uma nova discussão, visando avançar a reflexão sobre as estruturas internas da Escola, responsáveis pela permanência, promoção, inclusão dos alunos ou pela sua exclusão. O seminário de início do ano letivo versou sobre a avaliação escolar, uma proposta amadurecida nos grupos de estudo e que iria ganhar, a partir daí, a centralidade nas discussões e estudos. Mais uma vez viriam à tona pela discussão, práticas tradicionais de avaliar e as concepções epistemológicas a elas subjacentes. Mas também, as novas práticas que iam ganhando corpo a partir da abertura proporcionada pela Secretaria e o empenho de muitos professores em promover mudanças. O choque entre práticas e concepções tradicionais e novas era inevitável. Não que não existissem antes. Só que não apareciam com a intensidade como afloravam, alçadas do chão das rotinas cotidianas para o patamar da reflexão. Ganha razão Balandier ao propor a “*sociologia das mutações*” como uma janela alternativa que permite o acesso ao conhecimento desses movimentos que estão presentes na realidade: “*o novo perturba, sobretudo inquieta enquanto figura ameaçadora contra o estado de coisas vigente*”¹¹⁵. Para ele, ao olhar por essa janela, o que se vê é que “*toda sociedade é constantemente o lugar dos confrontos de fatores de permanência e mudança*”¹¹⁶. Como salienta, e que muito bem se aplica ao caso do nosso estudo, a ação das forças de mudanças, protagonizadas pela Secretaria e os professores comprometidos com a proposta, ao operarem em conjunto, acabaram gerando contradições que foram se acentuando à medida que avançava o processo. Foram essas ações as promotoras das mudanças operadas no interior das escolas.

¹¹⁵ BALANDIER, Georges. *O Contorno – Poder e Modernidade*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997b. p. 153-154.

¹¹⁶ BALANDIER, 1997b, p. 154.

Não foi somente a avaliação que centralizou as atenções naquele ano. Aproveitando o processo que fazia da reflexão o espanador da poeira que o tempo depositara sobre as práticas, a Secretaria trouxe à discussão o regimento e os currículos das escolas. Tais discussões perpassavam toda as esferas da Secretaria de forma orgânica e articulada. “*Os professores participaram diretamente desse processo... estudando o currículo, fazendo nossa proposta pedagógica de cada disciplina*” recorda Ana, salientando a importância desse processo participativo. De fato, os professores, ou por área de estudos ou por níveis, foram chamados a participar, a discutir o instituído e a sugerir as mudanças necessárias. Afinal, estava-se tratando de um instrumento de trabalho que o professor, mais do que ninguém, sabia como manusear, fosse de que forma fosse.

O resultado desse processo foi a confecção de um novo regimento escolar, acompanhado também de mudanças nos conteúdos programáticos das séries iniciais e na elaboração da grade curricular da 5ª e 6ª séries que estavam sendo implantadas nas escolas municipais. Quanto à avaliação, foi o processo que mais exigiu estudo e discussão, não apenas pelas resistências mas, principalmente, pelas dificuldades de se chegar a um acordo sobre como proceder. Ao final, embora a equipe soubesse que mudanças de práticas não aconteceriam por decreto, e sim por acordos com os professores que se comprometessem com o processo, foi anunciada a proposta a ser implementada. Pelo novo regimento, gradualmente seria implantada em todas as escolas da Rede, a avaliação sob a forma de parecer descritivo, a começar, ainda em 1995, da pré-escola e da 1ª série. O novo causava insegurança. Por isso mesmo, a secretaria procurou aproximar-se mais e mais dos trabalhos nas escolas, sabendo que somente assim garantiria o sucesso da nova proposta. Mais uma vez estava nas mãos dos professores travar ou acelerar o processo. Mas, para não ficar ao gosto do “*laissez faire*” de cada um, a equipe favoreceu e proporcionou a discussão e a socialização de práticas exemplares dessas mudanças, assessorando de perto sua implantação. Continuou, desta forma, a Coordenadoria Pedagógica e os grupos de estudo, a serem o espaço estratégico para os novos aprendizados.

Novas Demandas

O processo em curso apresentava mais e mais demandas, auscultadas pela equipe que acompanhava o trabalho. Assim como fizera durante o ano anterior, com a promoção de um curso intitulado “*A alfabetização nas séries iniciais*”¹¹⁷, ficava cada vez mais clara a necessidade de proporcionar o estudo específico de áreas de conhecimento.

É o caso do Ensino Religioso que fazia parte das práticas escolares e era ensinado em todas as escolas, ficando a cargo de cada professor o exercício dos conteúdos. Patrocinado pelas diversas Igrejas presentes naquele contexto e mesmo pelo setor de Ensino Religioso da 6ª Delegacia de Educação, uma vez que outra aconteciam encontros de formação, para os quais os professores eram convidados. Mas, nada havia de organizado por parte da Secretaria do Município e o reclame maior era por uma proposta de conteúdos mínimos a serem trabalhados.

A idéia de se iniciar um trabalho nessa área resultou de conversas fora do âmbito da Secretaria e de uma proposição do pastor da IECLB, de realizar um primeiro encontro para se discutir o assunto. A idéia foi bem acolhida na secretaria também pela razão que se julgava importante uma aproximação maior com as igrejas locais. O encontro acabou acontecendo na sede da própria Secretaria e acabou reunindo mais gente do que o esperado, vinda de Municípios da região¹¹⁸. Além dos representantes das Igrejas (Católica, IECLB, IELB), havia professores responsáveis em suas respectivas igrejas por este setor, e participaram também dirigentes das Secretarias de Educação de três Municípios (Vale do Sol, Candelária e Vera Cruz) para acertar um trabalho que tivesse abrangência regional e caráter ecumênico. Em todos os presentes encontrou abertura e comprometimento com a elaboração de um projeto de formação destinado a professores de

¹¹⁷ O Curso foi desenvolvido em etapas, de julho a setembro de 1994, assessorado pelas professoras Liliana Cohen e Leni Dorneles, atingindo todos os professores da Rede Municipal.

¹¹⁸ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. **Ensino Religioso é discutido em Vera Cruz**. Vera Cruz, 07.10.94; Jornal Notícia. **Encontro discute o Ensino Religioso**. Vera Cruz, 01.10.94.

Ensino Religioso dos três Municípios envolvidos, e que tivesse caráter ecumênico, garantindo a participação de todas as Igrejas que quisessem se envolver.

Nascia assim, de necessidades sentidas e de um acordo estabelecido, um novo projeto dentro da Secretaria, que iria proporcionar aos professores interessados, outros espaços de encontro e de estudo e um novo olhar, a partir de um outro viés, a educação. Sabia-se da importância da reflexão sobre a educação e o Ensino Religioso feita pelos setores afins das Igrejas, principalmente na perspectiva da busca de seu desenvolvimento integral. Sabia-se também que passos importantes estavam sendo dados no sentido de superar práticas dogmáticas de ensino e de catequese para uma prática direcionada mais para a compreensão e o comprometimento com a vida, foco central a garantir o caráter ecumênicos dos esforços empreendidos pelas Igrejas. Em razão dessas contribuições que iriam proporcionar a oportunidade de revisão das velhas práticas e possibilitar a sua superação e, mais que isso, a possibilidade de mobilizar mais uma vez os professores e promover seu encontro para intercâmbio e socialização de saberes, fez com que a Secretaria assumisse a liderança desse processo, tornando-se a sua referência principal.

A coordenação formada se reunia periodicamente para dar seguimento ao processo nessa área, e a partir dela foram planejados os cursos que seriam desenvolvidos, em sucessivas etapas no decorrer dos anos seguintes¹¹⁹.

A Secretaria de Vera Cruz não só procurou possibilitar sempre aos professores interessados, a sua participação nos encontros como também incentivava essa participação. Havia, como disse, o interesse em lhes proporcionar o intercâmbio e novas

¹¹⁹ Em abril de 1995 aconteceu o primeiro encontro no Município de Vale do Sol. O tema abordado foi *as igrejas e os excluídos* assessorado pelo Prof. João Pedro Schmidt da UNISC. Em agosto do mesmo ano, na Comunidade Evangélica de Ferraz, em Vera Cruz, aconteceu o segundo encontro que tratou da *construção de uma prática ecumênica no ensino religioso*. A assessoria ficou sob a responsabilidade de professores da Associação das Escolas Católicas (AEC) de Porto Alegre. Em 1996, na cidade de Candelária, houve novo encontro. Dessa vez o assunto tratado foi *planejamento e metodologia na prática ecumênica e pedagogia*

aprendizagens a partir de múltiplas experiências e contribuições vindas de outras vozes e atores que gravitavam no entorno da escola. Mais uma vez, não era apenas o conteúdo do que era visto que ganhava importância mas o fato de se criar novas relações entre os professores e aproximações com outras esferas sociais, como a comunidade religiosa.

Outras áreas de conhecimento que passaram a merecer a atenção da equipe da Secretaria foram a de Estudos Sociais e a de Educação Física cujas práticas seguiam a forma tradicional de ensino. A busca de superação de tais práticas levou ao oferecimento de espaços de reflexão e de fundamentação teórica¹²⁰. Esse trabalho formativo que teve na sua origem demandas expressas pelos professores ou auscultadas pela equipe de supervisão no acompanhamento das práticas pedagógicas resultou numa lenta mas importante mudança em sala de aula. Marli, ao referir-se a esse processo, afirma que “*com esse trabalho muitos professores (...) mudaram a sua prática, aos poucos, devagar, mas a gente sentiu a mudança*”. A visualização dessas mudanças puderam ser vistas, nos momentos especiais promovidos pela Secretaria como, por exemplo, as caminhadas cívicas da Independência quando as escolas e as entidades passaram a representar na avenida, de acordo com o sugerido pela Secretaria, os resultados dos trabalhos de pesquisa histórica envolvendo as comunidades e suas instituições¹²¹. O pedagógico extrapolava os muros das escolas imiscuindo-se na vida das comunidades, envolvendo-as, mobilizando-as, na medida em que o foco do trabalho passava a ser a vida e a história vivida, sendo que muitos nas comunidades eram fontes orais de testemunho. Foi assim também que sucedeu quando, antecedendo a inauguração do Museu Municipal, a Secretaria coordenou o projeto intitulado “*As histórias do tempo da vovó...*”, objetivando, ao tempo em que desenvolvia uma campanha de doações ao Museu, despertar nas crianças

cristã. A assessoria coube a educadores ligados ao Instituto Superior de Teologia da IECLB de S. Leopoldo. Cf. Jornal Notícia. **Ensino Religioso busca a totalidade da pessoa**. Vera Cruz, 26.08.95.

¹²⁰ Para assessorar o curso “*Estudos Sociais: reconstruindo uma prática*” a Secretaria convidou o Professor Antônio Carlos Castrogiovanni da UFRGS. A partir dessa assessoria os professores se empenharam em elaborar e desenvolver projetos de estudos com os alunos, procurando valorizar as histórias e realidades locais. “*Muitas escolas produziram os seus projetos de resgate da história da localidade, da própria escola, da própria família. Sairam trabalhos lindíssimos*” testemunha Helia. Os Cursos de Educação Física foram assessorados por professores da UNISC.

¹²¹ Cf. Jornal Vera-Cruzeense. **Desfile Cívico desvenda a história de cada escola – caminhada teve a participação de mais de 3.800 pessoas**. Vera Cruz, 10.09.96; Jornal Notícia. **Dia da Pátria: o maior desfile da história**. Vera Cruz, 14.09.96.

o gosto e o interesse pela história do Município, incentivando-as à pesquisa e ao resgate dessa história a partir da localidade em que viviam. A identificação e a visita aos lugares “marcos” da história local, as entrevistas com os protagonistas vivos dessa história sobre o processo vivido e as condições de vida na época, enfim, o contar e recontar essas histórias envolvia e mobilizava não apenas a escola mas a própria comunidade. Dessa forma, compreende-se por que uma mobilização cada vez mais crescente passou a participar efetivamente das caminhadas cívicas, como por exemplo, aquela citada de 1996. No caso, a Secretaria procurou fazer com que cada escola trouxesse para a avenida a sua história e os seus protagonistas. No maior desfile já realizado até então, cada escola mobilizou todos os que, ainda em vida, contribuíram para torná-la possível: os pais, os professores, desde os primeiros que por ela passaram, os diretores, os alunos. A caminhada cívica mobilizou uma multiplicidade de personagens, gente de todas as idades, para desfilar na avenida. Como esse, tais eventos passaram a agregar novos significados às datas tradicionalmente comemoradas, o da representação da própria história e da vida da comunidade.

Tais mudanças não podem ser traduzidas em números, entretanto elas se deixam mostrar ao observador atento que procura, para além das aparências da realidade que se mostra, as razões encobertas do que se deixa ver. E mesmo que pudessem, os números não saberiam expressar as qualidades inerentes às mudanças efetuadas, como por exemplo, o processo de integração cada vez maior entre a escola e a comunidade.

Desse processo saíram novas demandas como o projeto denominado “*Paternidade Consciente*”, foi assumido pela Secretaria e desenvolvido em parceria com a equipe da Emater local, o Sesi e o COMDICA de Santa Cruz do Sul. O trabalho formativo era direcionado aos educadores e lideranças da comunidade a quem era oferecida a oportunidade de aprofundar-se em temas relacionados ao conhecimento da sexualidade e afetividade humana, bem como de questões relacionados à concepção, uso de drogas e doenças sexualmente transmissíveis. A presença nas chamadas “*oficinas de paternidade consciente*” de profissionais das mais diversas áreas e o exercício de uma metodologia participativa desembocava não apenas na formação pessoal do educador para

o entendimento de temas relacionados ao desenvolvimento integral dos alunos, mas também, conduzia-o a um compromisso de se tornar um multiplicador dos conhecimentos adquiridos no meio profissional. Além disso, colocado no centro de uma discussão que lhe enobrecia no papel de educador de vidas humanas, muito além, portanto, do simples “técnico” ou “*repassador de conteúdos*”, o professor saía fortalecido, também por sentir-se integrante de um projeto novo, com novos parceiros com quem podia contar. Esse sentimento de sentir-se vinculado a um projeto e ligado a uma “comunhão” de outros profissionais que o apoiavam, esse reconhecimento social do seu papel de educador, mais que tudo, era o responsável pelo entusiasmo vivido por aqueles que participavam dos encontros. No ano de 1996, já se amadurecia a idéia de desenvolver o mesmo modelo de projeto, com conteúdos mais específicos, aos jovens estudantes, proporcionando-lhes viver a mesma experiência do auto conhecimento. A derrota eleitoral de 1996 não possibilitou avançar nesse sentido.

A ruptura política impediu a continuidade do processo que, na educação, é fundamental para se atingir algum sucesso. Ainda assim, as políticas implementadas no curto espaço de tempo de uma gestão, começavam a apontar importantes mudanças dentro do contexto escolar. É verdade que nem tudo a equipe conseguiu fazer e que, ao deixar a esfera educacional, ainda tinha em frente os números que apontavam para a continuidade de algumas situações que teimavam em continuar, como por exemplo, a questão das referidas “*transferências*” e mesmo os índices de reprovação que, embora tivessem decrescido, ainda continuavam altos. A equipe tinha consciência de que havia situações que fugiam ao controle e à solução da Secretaria, como por exemplo as transferências dos alunos que continuam a seguir os passos da família na luta pela sobrevivência. Havia outros, que exigiam uma mudança de mentalidade e de prática de professores que ainda continuavam presos a uma tradição que atribui naturalidade à repetência e reprovação de alunos. Não foi possível, em tão curto espaço de tempo, conseguir lograr êxito nessa questão, embora alguns pequenos avanços fossem registrados. O mais importante e significativo foi o sensível decréscimo dos percentuais de evasão escolar, como se pode ver no quadro VII (anexo VII). O ano de 1996 representa o mais baixo índice de evasão em toda a história da Rede Municipal, com 1,6% de evadidos,

ganhando esse dado mais significação pelo fato acontecer justamente no momento de aumento nas matrículas na Rede Municipal. Tal conquista provavelmente está relacionada às políticas implementadas pela Secretaria¹²² no período e, ainda, ao trabalho em parceria desenvolvido com os Conselhos de Direitos e o Ministério Público.

4.3 – Políticas de Educação Infantil

“O real se constrói”¹²³

“Mudar é difícil, mas é possível”¹²⁴

A primeira vez que a equipe da Secretaria buscou conhecer por dentro o funcionamento das creches municipais se deparou com uma cena patética¹²⁵. A Secretaria tinha uma visão, a partir de um olhar externo, do que acontecia nas creches. Embora reclamações chegassem à equipe sobre o trabalho nelas desenvolvido, a Secretaria tinha uma avaliação de que tudo estava bem, dentro dos parâmetros normais. Mas o que a equipe presenciou naquela manhã de um dia de maio de 1993, demonstrava que, de fato, não se conhecia os meandros de como era a vida naquele micro-espço, de que se conhecia delas apenas as aparências. À hora do almoço, depois de uma manhã de trabalho, umas setenta crianças foram reunidas numa única sala, aquela mesma que servia também para

¹²² A Secretaria conseguiu implantar, em 1996, dois projetos sócio-educativos: O *projeto acolher* que visava oferecer a crianças estudantes, cujos pais trabalhavam o dia todo, a oportunidade de um local de acolhimento e convivência com outras crianças e profissionais da educação, no turno alternado ao da escola regular. O projeto foi implantado numa das escolas desativadas no processo de nucleação e funcionou durante todo aquele ano, tendo o projeto sido desativado pela nova gestão da SMEC. O outro projeto desenvolvido objetivava “proporcionar um atendimento especial aos alunos que apresentavam defasagens de aprendizagem no processo de alfabetização”, tendo sido instalado na Escola João Carlos Rech.

¹²³ BALANDIER, 1997a, op. cit., p. 11.

¹²⁴ FREIRE, 1995a, op. cit., p. 7.

¹²⁵ No caso, o autor deste trabalho com colegas da equipe da Secretaria foram substituir algumas monitoras que tinham ido a Porto Alegre conhecer experiências de trabalho em escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino. A idéia era possibilitar que as monitoras das creches municipais de Vera Cruz tivessem um contato pessoal *in loco* com experiências congêneres e que isso se constituísse como desafio às monitoras pelas possibilidades concretas que apresentavam de olhar diferente o trabalho nas creches. A equipe da Secretaria teve, portanto, a oportunidade de olhar por dentro a “rotina” do trabalho nas creches. Cada um olha com os olhos que têm e a partir de onde pisam os seus pés. Uma coisa é olhar de fora a creche, fazer a sua leitura, interpretá-la. Outra coisa é olhá-la por dentro e observar o seu funcionamento dia-a-dia. São olhares diferentes, que proporcionam pontos de vista diferentes.

assistirem aos programas de televisão, a maior de todas que havia na creche. Nela, as crianças foram dispostas em grupos, ao redor das mesinhas, para o almoço, enquanto duas monitoras se encarregavam de servir a comida. Ao fundo, a televisão ligada, atraía alguns olhares. Não precisou mais que alguns minutos, assim que passou a ser servida a refeição, para que a sala se transformasse numa verdadeira praça de guerra. A comida e os talheres começaram a ser usados como artefatos arremessados, uns contra os outros. Crianças choravam, outras gritavam, outras brigavam chutando e agredindo colegas. Em pouco tempo, o chão, as paredes, o teto, não havia criança que não tivesse em suas roupas um pouco da comida servida como almoço. Enquanto tudo isso acontecia, duas monitoras desdobravam-se entre os serviços da mesa e o atendimento aos chorosos e aos agredidos, além de tentar controlar a confusão generalizada. Ao lado da sala, separados por uma porta apenas, ficava a cozinha, onde todas as demais monitoras, as cozinheiras e serventes, almoçavam tranqüilamente, como se aquilo que estava acontecendo não lhes dissesse respeito. E as crianças, entre três e seis anos, sozinhas, na sala de almoço, viviam a experiência do abandono total à própria sorte.

A indignação que se apossou da equipe (e do autor) naquela manhã, mais que em relação à “guerra” entre as crianças, foi o de dar-se conta que aquilo que acontecia era uma coisa... normal! A “guerra” não era coisa daquele dia, que pudesse ser justificada por algumas ausências de monitoras. Não! Aquilo tinha caráter de normalidade. Não só a “babel”, que por si só já era chocante. Mas, mais que isso, a indiferença e a ausência total de organização das monitoras frente ao caso¹²⁶.

O espetáculo presenciado trazia subjacente uma determinada maneira de conceber e desenvolver o trabalho nas creches, uma ordem pedagógica que lhe dava sustentação e concretude. Por outro lado, o choque que a cena provocou também tinha origem numa concepção pedagógica do como deveria ser o trabalho nas creches: muito

¹²⁶ Registrei assim, naquele dia, o acontecido: “...desorganização total, falta de planejamento de trabalho, voluntarismo e amadorismo das monitoras, falta de todo senso pedagógico, falta de tato, jeito de lidar com as crianças, bagunça generalizada, fazer as coisa por fazer. Crianças chorando, outras brigando, outras

mais do que amparo, alimentação e cuidados com a saúde, a Secretaria queria fazer avançar nas creches a questão pedagógica. No entender da Secretaria, isso só se tornaria realidade se houvesse um comprometimento das monitoras no sentido de transformar suas práticas tradicionais em práticas educativas. Também nas creches seria necessário apostar na capacidade das monitoras em transformar a sua realidade.

Os fatos testemunhados serviram para confirmar algumas iniciativas que já vinham sendo tomadas e provocar a discussão de novas políticas de enfrentamento dos problemas constatados. As duas creches municipais que atendiam algo em torno de duzentas crianças, até 1992 eram dirigidas pela Secretaria da Saúde e Ação Social e como afirma Rosa “*não existia muito a preocupação pedagógica*”. Segundo ela, as críticas é “*que eram um depósito de crianças*” a serem alimentadas. “*As crianças eram atendidas para comer, para sestar de tarde e brincar um pouquinho*”. Valdomiro lembra que, como vereador, recebia, inclusive, denúncias “*de maus tratos em crianças*”, e que a grande reclamação era por falta de vagas, havendo, como ele diz, uma “*dívida social*” com a comunidade. Ocorre que, em tempos de safra da colheita e beneficiamento do fumo, muitas mães tinham a oportunidade, às vezes única durante o ano, de conseguirem um emprego, mesmo que temporário. Todo final de ano era a mesma coisa, havia uma enorme procura por vagas nas creches, condição para que essas mães pudessem empregar-se. A demanda sempre fora muito acima da capacidade de atendimento das creches municipais. Como diz o Valdomiro “*havia uma demanda muito acentuada e reprimida*”.

As Mudanças

Quando Cira assumiu a Secretaria, anunciou ao Prefeito que desejava ver sob sua jurisdição o controle do trabalho nas creches, no que foi atendida. Tinha a idéia de começar um novo trabalho, centrado na questão pedagógica, inspiração nascida da visita que ela fizera, com a equipe da supervisão, a experiências promovidas pela

chutando, outras mexendo onde não deviam e a 'tia' louca, se equilibrando dentro de uma situação desequilibradora...”.

Departamento de Educação Infantil da SMED em Porto Alegre. Assim, em repetidas ocasiões, as monitoras e demais funcionárias das creches municipais se deslocaram para conhecer o trabalho desenvolvido na Capital pela Administração Popular.

Ao tempo em que isso acontecia, uma outra ação da equipe da Secretaria passou a congrega as monitoras, professoras, serventes e cozinheiras das creches para os primeiros encontros conjuntos. Uma ação simples, mas inexistente até então. A reunião de todas as forças atuantes nas creches vinha carregada de significados: primeiro o fato em si, do encontro entre elas, possibilitando um conhecer-se mútuo, um olhar-se de outras maneiras que não aquele que a rotina já tornara comum, um olhar que permitisse a visão a partir de um outro ponto, de um outro espaço, o do encontro comum; depois, a possibilidade de falar, de expor-se, de cantar, de reviver juntos a prática corriqueira do dia-a-dia. Por si só, o fato de encontrar-se já era um enorme ganho para quem, pela força do que se repete todo dia, fizera do tempo uma rotina sem outros espaços que não fosse o da dedicação exclusiva ao trabalho. Encontrar o outro possibilitava também a superação de barreiras e muros construídos que separavam e isolavam a cada uma na sua rotina diária. Permitia o reatamento e o estreitamento de relações, muitas vezes rompidas pela fofoca, pelo preconceito, pela divisão e a concorrência de querer ser a melhor creche do Município, sentimentos geradores de discórdia e desagregadores.

Além disso, esses encontros proporcionavam a reflexão sobre as práticas e a vida vivida nas creches. Ao juntar-se, as pessoas socializavam o vivido, inclusive as muitas queixas que cada uma trazia, e com isso, tornavam possível estabelecer alguns acordos para caminhar. O horário diferenciado do expediente e a garantia da compensação ou remuneração extra pelas horas dedicadas, possibilitaram a institucionalização desse espaço de encontro, integração e interlocução. Era o primeiro passo visando superar a fragmentação vivida no trabalho. O primeiro texto a ser trabalhado foi elaborado pela equipe da Secretaria e se intitulava "*a creche dos nossos sonhos*" que convidava à criatividade e à coragem de investir nas pequenas mudanças possíveis no trabalho de cada uma dentro das creches.

Também nesse caso, não há como desconhecer a importância dessa “força imaginal”, como a nomeia Maffesoli, ou a força da “utopia” que Boff conceitua como “aquele conjunto de projeções, de imagens, de valores e de grandes motivações que inspiram sempre práticas novas e conferem sentido às lutas e aos sacrifícios para aperfeiçoar a sociedade”¹²⁷. Como em todas as políticas desenvolvidas, a “utopia” proposta e trabalhada pela equipe da Secretaria se constituía num desafio para que aqueles sujeitos envolvidos passassem a se assumir como atores procurando transformar o meio em que estavam inseridos. Porém, era mais do que o aperfeiçoamento das condições de vida nas creches, considerando-as como realidades historicamente construídas e, portanto, possíveis de serem transformadas e alçadas para um patamar mais próximo daquilo que era o desejo do grupo. Era, antes de mais nada, a produção de uma vontade de querer mudar, de uma crença na possibilidade da mudança, de permitir-se o sonhar conjuntamente. Por isso mesmo, antes de falar de trabalho, a equipe tratou de ativar os “sonhos” que povoavam a vida de cada sujeito, tentando despertar a capacidade de pensar e de explicitar seus desejos. Boff realça muito bem, toda a importância e a força da “utopia”:

“Pela utopia se procura sempre ver para além da realidade dada. A realidade dada nunca é dada porque é, na verdade, sempre feita. E é feita a partir das potencialidades e virtualidades presentes na história. Por isso a utopia não se opõe à realidade. Ela pertence à realidade, ao seu caráter virtual. A prática humana procura transformar o virtual em real, quer dizer, tenta alcançar a utopia. Mas nunca o consegue. A utopia está sempre um passo à frente...Em primeiro lugar, a utopia funciona como crítica das realizações do presente; elas não são a perfeição acabada; sempre podem ser melhoradas; portanto, a utopia relativiza, desfataliza e desabsolutiza as melhores realizações históricas. Elas podem ser sempre aperfeiçoadas. Em segundo lugar, a utopia serve de provocação para mantermos a história sempre aberta e permanentemente buscando aproximações da utopia. Se não buscarmos o impossível, acabamos por não realizar o possível”¹²⁸.

Nesse contexto de sonhos possíveis de serem realizados, havia, por parte da equipe da Secretaria, uma preocupação quanto à formação possível de ser feita com as monitoras, considerando que, em sua grande maioria, tinham, como era exigência

¹²⁷ BOFF, Leonardo. *O Despertar da águia – o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998, p. 98.

para inscrição no concurso público, apenas o primeiro grau completo. Como salienta Helia “*a preocupação era poder oferecer um espaço para essas pessoas buscarem fundamentação teórica para fazer uma prática diferente*”. Partir, portanto, da realidade vivida e possibilitar que elas pudessem falar de si, de suas experiências, de seus sonhos, de suas dúvidas, que expressassem suas queixas, foi a maneira encontrada para começar a construir um processo que a equipe não sabia ao certo aonde iria dar. A experiência, porém, recomendava, que se procurasse “*dar os passos conforme as pernas*”, para usar um dito da sabedoria popular.

No entanto, para surpresa da equipe, as primeiras ações da Secretaria encontraram receptividade e adesão de muitas delas. Algumas, tão logo retornaram das visitas às escolas infantis de Porto Alegre, começaram a efetuar pequenas mudanças. Helia atesta que “*logo a seguir, a gente notou a vontade de fazer diferente*”. Isso se constituiu, porém, num primeiro desafio à Secretaria, pois havia uma ansiedade por questões práticas, de como desenvolver o trabalho no dia-a-dia. A equipe, porém, propunha-se a desenvolver um trabalho que oferecesse aportes teóricos à compreensão do desenvolvimento das crianças que desse significado e fundamentasse o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Quando isso foi feito, já no decorrer do processo, “*o teórico começou a fazer parte do trabalho delas*”, como diz Helia, por que elas sentiram a necessidade de conhecer as crianças com quem trabalhavam como requisito para definir as atividades a serem desenvolvidas com elas.

A decisão da Secretaria em mudar o trabalho nas creches e o processo inicial desenvolvido apresentava novas necessidades e demandas. Uma delas revelava-se da seguinte forma: não havia com proceder de forma articulada e conjunta as mudanças, sem que houvesse, dentro das creches, quem as ordenasse e promovesse. A primeira oportunidade para que se avançasse nesse sentido ocorreu quando, após denúncia de maus tratos a uma criança ocorrida numa das creches e concluída a respectiva sindicância, a Secretária optou pela substituição da antiga diretora que permanecera no

¹²⁸ Idem.

cargo com a mudança de Governo. Para seu lugar, Cira convidou a professora Neusa, que, na época, atuava na Escola Vera Cruz. Ela mesma diz que *“ao entrar na creche a gente sentiu, em primeiro lugar, a necessidade de organização do trabalho e das reuniões de estudo”*. A partir daí, o trabalho começou a ganhar um novo ritmo e a avançar.

Ainda no ano de 1993, a Secretaria tomava duas outras medidas importantes para garantir o avanço do processo de mudanças nas creches: criou, dentro do setor pedagógico, o papel do coordenador da área de educação infantil, para acompanhar e dar sustentação ao trabalho, sendo o elo de ligação entre a Secretaria e as creches. Além disso, procurou garantir de forma sistemática e qualificada, os encontros de formação, aproveitando a mesma assessoria especializada que trabalhava com os professores¹²⁹. Embora com peculiaridades próprias, o programa de formação foi, aos poucos, seguindo os mesmos passos que os dos professores, constituindo cada creche, o seu grupo de estudos.

Neusa conta que começou por promover reuniões internas na creche para refletir sobre o trabalho e que esse espaço criado, começou por se constituir inicialmente no espaço das queixas. E havia muitas queixas, por que os problemas eram múltiplos. *“Uma das primeiras exigências delas é que tinha muitas crianças e poucas atendentes na creche”*, lembra Neusa. As demandas não eram novas. Novo, ao que parece, era o fato de serem ouvidas e encaminhadas para solução. No caso, recorda ela que conseguiu a nomeação de novas monitoras, ao mesmo tempo em que reorganizava as turmas, garantindo um número menor de crianças em cada uma delas. Conseguiu também, que a turma do Jardim passasse a receber o acompanhamento de uma professora habilitada, o que até então era feito apenas para a turma do pré. Além disso, diz ela, passou a organizar com as monitoras, as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, assessorando-as, com o apoio da Secretaria, nessa tarefa. *“Nós começamos a investir na própria formação delas, o que elas tinham que fazer, por que contar histórias, por que brincar de roda, por que cantar...”*

¹²⁹ A professora Leni Dorneles e o Professor Antônio Carlos Castrogiovanni, da UFRGS, muito contribuíram nesse processo formativo das monitoras.

Entretanto, as resistências às mudanças no trabalho pedagógico que estavam sendo implementadas começaram cedo, embutidas no mesmo movimento que as dirigia. Lembra Neusa que:

“... teve uma grande resistência. Nós pedimos que todas as monitoras fizessem atividades planejadas. Depois veio a questão do trabalho em forma de projetos. Nós fornecemos a cada uma um caderno. Elas faziam atividades soltas (...) Começamos a trabalhar a importância das rodas cantadas, as atividades psicomotoras, começamos a cobrar esse planejamento delas (...) A gente sentava, olhava os diários delas, chamávamos para conversar, colocando o que estava bom, o que podia melhorar (...) no começo foi horrível. As reuniões, quando feitas fora do período, tinha que ser em troca de compensação. Teve algumas com pouca participação e nós tivemos que fazer a convocação por escrito, por que do contrário elas não vinham. A resistência foi muito grande. Mas, depois, no final dessa fase, elas por conta já estavam fazendo esse planejamento, não havia mais necessidade de ir lá e cobrar (...) A gente exigia o trabalho mas se dava o assessoramento e a orientação constante”.

Reforçando o depoimento, Cleonice, que a partir de 1994 passou a coordenar a área de educação infantil da Secretaria¹³⁰, testemunha:

“...cada creche teve um jeito diferente de organizar o trabalho. Na creche da Neusa a gente analisava os cadernos de planejamento, os registros, depois conversávamos com o pessoal, ouvíamos as sugestões delas, a gente também dava as nossas. Na outra creche, além de assistir as atividades (...) tínhamos um momento quando nós sentávamos e conversávamos a respeito do que tinha sido trabalhado e também fazíamos uma análise dos registros e aproveitávamos o momento para fazer o planejamento”.

Havia, portanto assessoria, orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico que era feito, respeitadas as particularidades que marcavam as diferenças entre as creches e, dentro delas, as singularidades das pessoas que lá atuavam. Perseguia-se, porém, a integração de todos e a sua articulação em torno de uma linha comum de atuação.

¹³⁰ Durante o ano de 1993, o acompanhamento ao trabalho das creches foi feito por Dinair de Bruchard, que a partir de 1994, passou a coordenar o trabalho da Biblioteca Municipal, onde inovadores projetos educativos foram desenvolvidos, como por exemplo o da Biblioteca ambulante, que levava livros às escolas promovendo o gosto e o hábito pela leitura, ou então o “*Cantinho do autor*”, onde mensalmente era exposta a literatura de escritores famosos. O aniversário da biblioteca sempre foi alvo de uma ampla programação festiva que envolvia todas as escolas do Município.

Diversidade e unidade. O resultado disso fazia-se sentir nas lentas mas progressivas mudanças que iam ocorrendo. Neusa relembra como foi o começo do processo de mudanças no tocante à relação das monitoras com as crianças.

“Eu lembro que quando entrei na creche fiquei apavorada com as crianças do berçário que ficavam deitadas na cama o dia inteiro; elas eram cobertas, eram trocadas, alimentadas e voltavam para o berço. Não tinham contato com o chão, as crianças não tinham brinquedos no berçário. No momento da troca não era conversado com as crianças (...) No berçário “b”, com crianças de um a dois anos, as crianças não falavam e eu fiquei apavorada por que o meu filho, nessa época, começou a falar com um ano e eu comecei a fazer um comparativo. Então a nossa preocupação primeira foi com o berçário. Eu me lembro muito bem que era uma sala enorme e nós tiramos os tapetes, cortamos em duas partes. Eu fui muito criticada por que o tapete tinha custado um dinheirão e ele tinha sido doado pela primeira dama da época e eu me atrevi a cortar aquele tapete para que pudesse ser lavado, levado para a rua, para que as crianças fossem colocadas num tapete para poder engatinhar, tocar brinquedos, irem pro chão. Compramos balanços para que as crianças saíssem do berço (...) Na hora da alimentação e da troca, as monitoras tinham que conversar com as crianças. Foram comprados brinquedos, livros de histórias com muitas gravuras, foram feitos cartazes e pinturas nas salas (...) Nós combinamos com as monitoras das outras turmas de cada dia irem ao berçário para pegar uma ou duas crianças no colo e levá-las a tomar banho de sol no pátio e encontrar-se com outras crianças. Fizemos um horário para elas brincarem na areia, poder usar os balanços que até então só os maiores usavam (...) Os pais começaram a contar para nós que as crianças não choravam mais para irem à creche de manhã”

As mudanças eram visíveis. Os jornais da região registravam o que estava acontecendo, anunciando a decisão da Secretaria em reestruturar as creches e transformá-las em escolas infantis. Cira dizia que *“até aí a única preocupação das creches era atender bem (saúde, diversão, alimentação) mas agora a preocupação passou a ser também com o aprendizado da criança”*¹³¹.

As mudanças internas nas creches não paravam. Neusa relembra que com reestruturação das atividades em torno da questão pedagógica, até na alimentação foi

¹³¹ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro de 28 de maio de 1993: *“Creches passam a cuidar mais da parte pedagógica”*. Jornal Gazeta do Sul (Santa Cruz do Sul), 30 de maio de 1993: *“Vera Cruz adota novo sistema de trabalho nas creches”* e de 03 de julho de 1993: *“Sistema implantado nas creches muda comportamento das crianças”*.

preciso mexer. É que da forma como estava organizada, praticamente “*não tinha horário pra fazer um trabalho pedagógico*”. Neusa situa o problema:

“as crianças tinham que receber um café às oito horas. Às nove horas tinha um lanche; às dez e meia era servido o almoço; das onze até as duas as crianças tinham que dormir; depois, vinha o lanche da tarde e às quatro e meia tinha outra refeição”

Neusa conta que essa organização era justamente para poder ocupar as crianças, uma vez que a cada alimentação repetiam-se os mesmos rituais de lavar as mãos, antes e depois, escovar os dentes, etc. A saída foi estabelecer “*uma rotina de trabalho tendo em vista o pedagógico*”, acertada com os pais e as monitoras. Mudou-se o horário, diminuiu-se o número e distribuiu-se de forma mais equilibrada as refeições, com a elaboração de um cardápio alimentar, feito com a ajuda da Secretaria da Saúde. Todas medidas simples, mas inexistentes até então. Essa nova “*rotina*” possibilitou criar novos espaços e organizar o tempo para que as crianças pudessem, conforme a faixa etária, desenvolver atividades pedagógicas orientadas. Tais atividades, que passaram a ser planejadas, foram, aos poucos, se tornando um fato comum.

Outra rotina que passou por mudanças foi a que provocou a indignação, narrada anteriormente, ou seja, o fato de todas as crianças almoçarem juntas, acompanhadas por algumas monitoras enquanto as demais almoçavam na cozinha da creche. Com a divisão das crianças em turmas menores, as monitoras foram orientadas a almoçar com as crianças, cada turma na sua sala. Insistia-se na importância pedagógica subjacente a tal ato. “*As crianças vendo as monitoras comendo com elas com garfo e faca, elas também poderiam comer com garfo e não com a colher como era feito na época*”, relembra Neusa. “*Começamos a trabalhar com elas a importância da própria criança se servir*” recorda. As mudanças no comportamento das crianças aos poucos tornavam-se visíveis. Até mesmo o silêncio passou a fazer parte da hora das refeições. Como relembra Cleonice “*se procurou fazer com que a refeição se transformasse num ato pedagógico*”. E deu certo.

De alguma forma isso demonstra que nas brechas possíveis de interferência, a vontade política move os atores na luta pela transformação das coisas instituídas e que relutam em se deixar vencer. Mesmo que pequenas, idéias e ações circunscritas a um espaço pequeno como o de uma creche acabam por se constituir de importância tal que atraem a oposição de quem se sente ameaçado pelas novidades que elas trazem. Talvez porque, somadas a tantas outras pequenas mudanças que estão ocorrendo em cadeia, tais ações podem se constituir em referência de como é possível dominar as desordens instituídas em função de um projeto em cujo centro se coloque questões de ordem ética, como o valor da vida humana.

Claro que houve resistências, dessa vez por parte das cozinheiras *“que não queriam servir as bandejas, que achavam que era muita panela para levar dentro da sala, que ia dar confusão, que era muito trabalho”*, lembra Neusa, dizendo que o tempo se encarregou de mostrar-lhes que isso era o melhor para as crianças. Lembra ela como foi importante que também as cozinheiras e serventes participassem do trabalho formativo em curso, mesmo que elas, a princípio, questionassem as razões dessa exigência. Passaram a compreender que o trabalho que realizavam também era educativo e sentiam-se valorizadas. A abertura delas possibilitou uma mudança de atitude nas próprias crianças que *“aprenderam a valorizar, ajudar a limpar, ajudar a cuidar”* da creche.

O ambiente ia sendo transformado aos poucos, com medidas simples que eram adotadas e que promoviam a integração de todas nas creches. Neusa recorda o que significou, por exemplo, romper um tabu e permitir que as monitoras pudessem, sem que fosse escondido, tomar o seu chimarrão, em momentos de convivência que o trabalho possibilitava, enquanto conversavam de si e repartiam as coisas da vida. O objetivo era proporcionar um clima de cordialidade, amizade e integração. Para isso, muitas outras atividades foram promovidas, desde o tradicional amigo secreto até os encontros festivos de todas as monitoras que a Secretaria passou a realizar todo o ano por ocasião do dia do funcionário público. A cooperação, a solidariedade, a amizade, a integração e tantos outros

valores e sentimentos fundamentais ao trabalho e ao bem viver, não acontecem por acaso, necessitando que sejam cultivados e promovidos permanentemente.

Caracterizava-se, dessa forma, a importância do papel intelectual desempenhado pelos atores dirigentes do processo que, movidos por uma vontade política coletiva, usavam sua força criadora para transformar a realidade, motivando, articulando, comprometendo outros sujeitos, no caso as monitoras, a fazerem o mesmo.

Conselho de Pais

Concomitante a esse processo de mudança pedagógica, a Secretaria começou a desenvolver uma política de aproximação dos pais às creches. No seu entendimento, organizar os pais, dar-lhes conhecimento e discutir com eles as ações que estavam sendo implementadas, traria um enorme ganho, apoio e sustentação às políticas de mudanças desenvolvidas. Afinal, estava em jogo a busca da qualidade dos serviços prestados aos seus filhos e filhas. A idéia começou a ser discutida com os próprios pais nas reuniões em que se começou a explicar-lhes as mudanças que estavam em curso. Neusa recorda que dessas reuniões nasceu a proposta "*de se criar uma comissão de pais para auxiliar no funcionamento das creches*" e que isso se constituiu em apoio importante às creches..

Adriano Thomás¹³², acompanhou desde o início esse processo, na condição de pai e de presidente do Conselho de Pais. Conta ele que ao participar de uma reunião em homenagem aos pais, em agosto de 1993, a diretora da creche falou das mudanças que estavam ocorrendo e apresentou a proposta de se criar um Conselho de Pais.

¹³² Convidei Adriano Thomás para integrar o grupo da amostra de atores que entrevistei coletivamente. Colhi dele o testemunho de quem ajudou a construir, desde o princípio, a proposta da Secretaria no sentido de organizar e aproximar os pais do trabalho das creches. Ajudou a criar o Conselho de Pais da Creche Vovô Adail, e foi, por duas vezes consecutivas, escolhido para presidir o Conselho. Seu testemunho relata a visão de quem, ao assumir a função, insere-se no processo, contribuindo com ele em todos os sentidos, responsabilizando-se pela creche tanto quanto pela sua própria casa.

Diz que a idéia foi vista, no início, com desconfiança pelos pais presentes por se tratar de uma coisa nova. Na medida, porém, que o assunto foi sendo clareado, a idéia foi ganhando força e o Conselho de Pais foi criado no decorrer do segundo semestre¹³³. A partir daí, sob a liderança do Conselho, os pais começaram a ter uma participação efetiva no trabalho das creches. As primeiras manifestações nesse sentido, foram os mutirões de final de semana, voltados à manutenção e embelezamento dos prédios e dos pátios de recreação. Porém, mais do que isso, o importante foi o movimento de aproximação dos pais com as creches, despertando o interesse e a responsabilidade, também, pela qualidade dos serviços prestados. *“As reuniões dos pais começaram a aumentar”*, conta Adriano, salientando essa adesão dos pais ao trabalho promovido pelo Conselho. *“O nosso objetivo, além do financeiro, era a organização e o convívio dentro das creches”*.

A participação dos Conselhos também seria importante para a formulação dos critérios de entrada e permanência das crianças nas creches, inexistentes até então. Neusa recorda que, certa vez, bem no início do seu trabalho de diretora, recebeu o telefonema de um vereador indicando alguém a quem deveria ser dada vaga na creche e como ela disse que as vagas estavam esgotadas, o vereador, arrogando-se em direitos, passou a exigir que fosse atendido no seu pleito. Evidentemente que não foi, pois os tempos já eram outros. Mas o fato em si revelava uma prática já arraigada de clientelismo político, sendo comum a interferência de políticos na destinação das vagas. *“Havia pessoas que não trabalhavam, mas por que tinham vínculos políticos conseguiam vaga na creche”*, recorda Neusa. Nasceu daí a decisão de se estabelecer, junto com os Conselhos de Pais, os critérios definidores da distribuição das vagas a partir de uma inscrição prévia, pois a demanda era bem maior que as possibilidades de oferta. Referindo-se a esse processo, Adriano recorda que no início de cada ano, por ocasião da maior demanda, o Conselho de Pais se reunia para definir a destinação das vagas existentes. *“A gente escolhia sempre o mais fraco”*, referindo-se às pessoas que mais necessidade tinham de colocar as crianças na creche.

¹³³ Cf. Jornal Notícias, 11 de novembro de 1993: *“Creches municipais criam Conselhos de Pais”*.

Dessa forma, o processo pedagógico gestado na esfera do poder público se ampliava e, mesmo que de forma ainda incipiente, era suficiente para confrontar as práticas tradicionais da cultura política. O novo, portanto, não ficava circunscrito às esferas de domínio dos atores que procuravam transformar a realidade, mas, perigosamente aos olhos dos que detinham a força da tradição, imiscuia-se na vida social, questionando e corroendo as bases de seu poder.

Impasses e conflitos

Mas houve uma questão pelo menos que se tornou insolúvel durante o período da gestão, mesmo que houvesse o empenho e a vontade de mudar: a questão salarial das monitoras. Essa foi, desde o começo, a principal reclamação delas que no quadro geral do funcionalismo estavam situadas no padrão mais baixo, equiparadas aos funcionários que desenvolviam serviços gerais, como o da coleta do lixo na cidade. Essa herança recebida das administrações anteriores, foi o "*tendão de Aquiles*" que mereceu contínua busca de solução, sem que pudesse ser resolvido, constituindo-se, com o tempo, em fator de desgaste da administração.

Ocorre que, com as novas exigências de trabalho e o fato de começarem a desenvolver atividades educativas, elas passaram a exigir uma remuneração correspondente, tendo como protótipo o salário percebido pelos professores, que, em âmbito regional¹³⁴, estavam na liderança de seus colegas. Neusa recorda que, inclusive, favoreceu que elas se encontrassem na própria creche, fora do horário de trabalho, para discutir a situação, organizar-se e apresentar suas reivindicações ao Prefeito. Lembra ela que várias alternativas foram estudadas pela Secretaria de Educação no sentido de equacionar o problema mas todas esbarravam no aspecto da legalidade. Algumas alternativas, porém, não encontravam consenso entre as próprias monitoras. Uma das

¹³⁴ Cf. Jornal Vera-Cruzense. Professores de Vera Cruz estão entre os mais bem pagos do RS. Vera Cruz, 16.09.93.

alternativas apresentadas era a da redução da carga horária, de oito para seis horas, sem prejuízo da remuneração.

Valdomiro recorda que *“nós tentamos, fizemos vários estudos”*, até pensando em uma reforma administrativa que pudesse contemplar e resolver a sua situação. Entretanto, a iniciativa esbarrava em que não se podia beneficiar apenas uma categoria do quadro dos funcionários e que a possibilidade de uma reforma geral, mesmo que reconhecidamente necessária para corrigir as distorções que havia, esbarrava num fato político: *“nós tínhamos minoria na Câmara Municipal”*. O receio, segundo Valdomiro, é que os vereadores da oposição, com o controle total da Câmara, aproveitariam para *“bagunçar”* ainda mais a situação, tentando criar o *“caos”* administrativo. Essa, segundo ele, foi a razão que impediu que fosse feita uma reforma administrativa geral que beneficiasse também as monitoras. *“Ficamos de corrigir aquilo que era até de justiça”*, reconhece ele.

O interessante nessa história, como lembra Neusa, é que o então Presidente da Câmara Municipal e líder da oposição política, em reunião com as monitoras, acusava o Prefeito Valdomiro de falta de vontade política ao não resolver a questão aumentando os salários delas. *“E elas acreditaram nele”*, relembra Neusa. Seria ele o candidato vitorioso nas eleições de 1996. Entretanto, passados mais de dois anos à frente da Prefeitura, até a época em que as entrevistas foram feitas, as monitoras continuavam no mesmo padrão de remuneração. *“E isso que ele tem a maioria absoluta na Câmara”*, frisa Valdomiro.

A preocupação do Valdomiro era procedente. Em quase todas as oportunidades em que foram encaminhados projetos visando dar sustentação legal às mudanças que estavam sendo efetuadas na Educação, ou então às novas demandas que surgiam, tais projetos foram reprovados. No tocante ao trabalho desenvolvido nas creches, pelo menos dois projetos mereceram a reprovação dos vereadores, revelando as contradições existentes entre os interesses comunitários e os interesses políticos da

oposição defendidos na Câmara de Vereadores, além da deterioração total das relações entre situação e oposição. Mais que tudo, porém, o abandono total de qualquer princípio ético que fundamentasse o agir político.

O primeiro projeto visava dar à creche uma nova estrutura diretiva, com a criação do cargo de vice-diretora. Lembra Neusa que o horário de funcionamento das creches era equivalente a onze horas e que a diretora ficava nela apenas oito horas. Por um período de três horas, a creche ficava sem ninguém que respondesse por essa função, sem falar nas ausências necessárias em que era convocada a participar de reuniões. Com a nova orientação do trabalho, fazia-se mister a presença permanente da direção na creche. *“Só a diretora não dava conta desse trabalho”*, lembra ela. Adriano recorda que *“a diretora não podia estar sempre ali”* à disposição das crianças ou, então, dos pais. Da interlocução do Conselho de Pais com a Secretaria e o Executivo nasceu a idéia de se criar o cargo de vice-diretora, pensando que o cargo poderia ser preenchido, inclusive, por monitoras da própria creche. Para facilitar o entendimento, como lembra Adriano, o Conselho de Pais, marcou uma reunião exclusiva com os vereadores, visando apresentar e discutir a proposta. *“Só veio um vereador”*, diz ele, que se posicionou contra a proposta. Qual era a razão? Não havia razão. *“Se posicionou contra por que os outros vereadores eram contra”*, recorda Adriano. O que os outros vereadores diziam, sem ter participado da discussão, é que o Executivo queria simplesmente criar um *“cabide de empregos”*, acusando-o de incompetente por não saber organizar as creches municipais.

O Executivo encaminhou o projeto à Câmara em dois anos consecutivos. Os Conselhos de Pais, chegaram a organizar um abaixo assinado pedindo a aprovação do projeto e o entregaram à Câmara de Vereadores. Entretanto, nas duas vezes em que foi a plenário, o projeto foi reprovado. Como diz Neusa *“eles não tinham a visão pedagógica da creche”*. Mais que isso, eles não queriam que mudanças prosperassem a ponto de colocar a perigo a (des)ordem tradicional de que se serviam para permanecer no poder.

O outro projeto que também mobilizou os pais foi o que visava regulamentar o funcionamento das pré-escolas dentro das creches, e mesmo, todo o novo trabalho que vinha sendo implantado. Toda essa inovação centrada na questão pedagógica estava a exigir uma mudança também no plano jurídico com a transformação das creches em escolas de educação infantil. O assunto mais uma vez foi para a arena da polêmica. A Câmara solicitou um parecer ao Conselho Municipal de Educação. *"Para convencer o conselho foi um drama"* recorda Cleonice, dizendo que tiveram que até chamar o Secretário de Finanças para superar os empecilhos colocados. *"Nós tivemos que chamar o secretário para nos orientar como eram os custos, a questão das finanças, quem pagava o quê, de onde saía o dinheiro das creches, toda aquela questão que o Conselho de Educação nos exigia para aprovar o projeto"*, recorda Ana. *"O interessante, é que o Conselho não viu a essência do que é este trabalho de educação infantil (...) preocupando-se mais com o aspecto administrativo"*, relata a Cleonice. A persistência das duas conselheiras foi coroada no conselho com a aprovação de um parecer favorável ao projeto. Entretanto, nem isso e nem a mobilização dos pais, foram suficiente para mudar a posição dos vereadores. Preocupados com os *"prejuízos"* que tal ato provocaria às crianças, a oposição reprovou o projeto¹³⁵.

O interessante é que, com as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a mesma oposição que reprovava o projeto, foi obrigada, meses depois, a rever sua posição, aprovando a transformação das creches em Escolas Municipais de Educação Infantil. Mas aí a situação já era outra, pois eles já tinham retomado o controle do poder político da cidade.

¹³⁵ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. **Transformação de creches em escolas é reprovada.** Vera Cruz, 15.09.96. Pelo menos desta vez, alguns vereadores justificaram seus votos. Um deles, líder da oposição, dizia-se preocupado com a possível exclusão das crianças em fase de berçário do atendimento nas escolas infantis. Não conseguia ou não queria entender que a mudança fundamental era no plano pedagógico e que a Secretaria estava preocupada em incluir mais crianças e aperfeiçoar o trabalho nas creches. Outra justificativa é que, se aprovado o projeto, a denominação tradicional das creches, cujos nomes eram uma homenagem a pessoas ainda vivas, deveria ser mudada. Por isso, reprovaram o projeto.

Demandas reprimidas

Como disse, havia uma demanda muito grande por vagas nas creches e isso se fazia sentir, principalmente, na época da safra do fumo quando os pais tinham oportunidade maior de emprego. A última creche tinha sido construída em 1986. A creche cumpria então o papel de acolher crianças cujos pais precisavam trabalhar. Ainda assim, nem todos conseguiam vagas. Com a mudança de orientação, com a centralidade da questão pedagógica, com o entendimento de que toda criança tinha por direito ter acesso à educação infantil, era mister e urgente uma política de investimento na ampliação do número de vagas.

A primeira medida a ser adotada nesse sentido foi a ampliação em uma das creches, passando a receber, ainda no início de 1994, mais quarenta crianças. Entretanto, como registra o jornal da época, na lista de espera havia 80 crianças. O jornal também registra, as cobranças dos vereadores de oposição que, criticando a “lentidão” do executivo, passaram a exigir a construção de novas creches, inclusive indicando os locais onde deveriam ser construídas¹³⁶. Vale lembrar que os governos anteriores que se sucederam por mais de vinte anos tinham construído somente duas creches, reprimindo enormemente a demanda que agora aflorava com toda a força, dada a possibilidade oferecida pelo novo Governo de ouvir a comunidade.

Ainda no final de 1994, a Secretaria dava início aos trabalhos de uma nova creche. A definição do local, foi decidida, após consulta feita aos moradores da vilas que seriam beneficiadas. A capacidade de atendimento da obra seria de cem novas vagas, elevando em 70% a oferta em dois anos de administração¹³⁷. Assim como a definição do local nasceu de uma consulta à comunidade, também a escolha do nome da creche foi precedida de uma ampla consulta, principalmente envolvendo as crianças e

¹³⁶ Cf. Jornal Vera-Cruzense, *Câmara em resumo*. Vera Cruz, 31 de março de 1994.

¹³⁷ Cf. Jornal Vera-Cruzense, *Investimentos ampliam em 70% as vagas nas creches*. Vera Cruz, 31 de janeiro de 1995.

estudantes da cidade. “*Pingo de Gente*” foi o nome que mais menções recebeu. Começou o atendimento em março de 1995, mas somente foi inaugurada oficialmente no final do ano¹³⁸.

Mas não parou aí. No início do ano de 1996, eram iniciadas as obras de uma nova creche, situada na denominada Vila Triângulo, na zona rural do Município e em área de ocupação onde viviam dezenas de famílias pobres. A maioria dos seus moradores trabalhava nas lavouras de fumo da região ou como “*safristas*” na empresa fumageira. Havia alguns anos tinha sido lá edificada uma escola municipal para dar atendimento às crianças a partir da 1ª série. Nessa escola, inicialmente, a Secretaria implantou a pré-escola, assim como fizera em outras escolas da zona rural. Isso se constituía numa novidade, embora também no meio rural houvesse grande demanda e necessidades.

A nova creche foi inaugurada em junho de 1996, dentro das comemorações da Semana do Município. Sua denominação foi decidida pela Câmara de Vereadores, tendo sido a Secretaria tomada de surpresa quando do anúncio do projeto que visava homenagear uma liderança comunitária e política do Município. A nova creche abria 75 novas vagas e, com isso, aumentava em 100% a oferta em relação ao recebido das administrações passadas. Havia, porém, por parte do Governo, a consciência da necessidade em continuar os investimentos nessa área educacional. Assim, um novo projeto começou a ser estudado, visando atender uma das vilas mais populosas e carentes da cidade. Era para começar a ser implantado no segundo semestre de 1996. Entretanto, problemas de caixa adiaram o início do projeto e, depois, a derrota eleitoral de outubro não permitiu concretizar.

4.4. Políticas de Proteção à Infância e Adolescência

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral”

¹³⁸ Cf. Jornal Vera-Cruzensense. Escolinha *Pingo de Gente* é oficialmente inaugurada. Vera Cruz, 25.11.95.

de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”¹³⁹

Uma das primeiras sugestões apresentadas nas reuniões dos professores foi com relação à necessidade de se criar em Vera Cruz o Conselho Tutelar. Por certo, ao sugeri-lo, pensavam na possibilidade de poder contar com um instrumento a mais de apoio ao trabalho desenvolvido nas escolas. Pensavam, talvez, no elevado número de crianças que abandonavam a escola no decorrer do ano letivo sem que houvesse quem com elas se preocupasse e as trouxesse de volta. Ou mesmo, pensavam numa instância a quem recorrer na hora de resolver problemas de ordem disciplinar. Enfim, sugeria-se que a Secretaria encaminhasse a sua criação.

No entanto, o senso comum, pelo menos de parte das elites locais, satisfazia-se em perpetuar o dito de que não havia problemas com crianças a resolver em Vera Cruz. Talvez por isso, a lei que regia sobre a criação dos Conselhos de Direitos, permaneceu letra morta desde que fora promulgada no final de 1990. Mas por que fora criada então? “*Era uma exigência do MEC*”, aponta Rosa, como condição de repasse de verbas. Assim “*foi elaborada a lei, mas ela ficou na gaveta*” recorda Helia, por que sua aplicação iria exigir recursos financeiros. Por ser uma iniciativa nova, exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, “*nenhum município queria pegar a dianteira*”, relembra Rosa.

Entretanto, para os que estavam iniciando o Governo, outra era a leitura que faziam da realidade. O contato com as escolas, os professores e as crianças, e os contextos de suas vidas, aos poucos ia desvelando problemas existentes que, com o passar do tempo, foram pintados com um verniz que lhes assegurava inclusão dentro da ordem e da normalidade, embora com o tempo fossem se agravando, sem que houvesse quem

¹³⁹ OLIVEIRA, Juarez de. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)*. São Paulo: Editora Saraiva, 3ª edição, 1993. Artigo 3º.

desse conta de enfrentá-los e resolvê-los. Como bem diz Balandier, toda ordem social, procura mostrar-se bonita e atraente, embora carregue dentro de si, a desordem, que, no nosso caso, se caracterizava pelas situações de miséria, abandono à própria sorte e desamparo de muitas crianças.

“A ordem e a desordem são como as duas faces de uma mesma moeda: indissociáveis...a desordem se torna uma dinâmica negativa que cria um mundo ao contrário... todas as sociedades reservam um lugar para a desordem, mesmo temendo-a; por não terem capacidade de eliminá-la – o que as levaria a matar o movimento em seu interior e a se degradar até o estado das formas mortas -, é preciso de alguma forma compor-se com ela”¹⁴⁰.

A desordem estava, aparentemente, sob controle, delimitada e confinada em nichos de pobreza e miséria como o da estrada velha, e outros espaços que se multiplicavam espalhados também pelo interior do Município¹⁴¹. Neles viviam homens, mulheres, jovens e crianças que se dedicavam ao trabalho braçal nas lavouras do fumo, portanto, integrados ao sistema produtivo da ordem social. Nessa condição, ao mesmo tempo em que apareciam como vítimas do sistema, eram os sustentáculos de sua perpetuação.

É interessante registrar o que fala Martins ao analisar essas situações de marginalidade e exclusão social que se reproduzem e ampliam em todos os recantos do País. Na introdução aos estudos que coordenou sobre *“a criança sem infância no Brasil”* diz que, mais grave que a pobreza material a que estão submetidas milhões de crianças em nosso torrão, é a *“supressão da infância na periferia do mundo moderno, desenvolvido e abastado”*. Mais grave que a fome é o que ele chama de *“pobreza de direitos”*, que suprime das crianças a infância, transformando-as em adultos precoces e assim mutilando a sociedade inteira, na medida em que *“mata o sonho e a esperança e antecipa cruelmente o futuro como momento de carência e brutalidade sem remédio”*. Lembra que *“criança sem infância”* amplia a noção de criança abandonada, incluindo também multidões de crianças que têm lar e família, mas não têm infância. *“...Crianças sem*

¹⁴⁰ BALANDIER, Georges, 1997a, op. cit., p. 121.

infância estão por toda parte”, carentes também de amor, de justiça e daqueles direitos que a Modernidade consagrou como inerentes à pessoa humana. “Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce”¹⁴².

A luta em Vera Cruz pretendia tornar possível e estender a todas as crianças os direitos à infância e a uma vida feliz, cuidando para que os ideais precursores e definidores da Modernidade, finalmente, pudessem ser inscritos na realidade daquele recanto social. Há uma ética subjacente a esta prática que embala os sonhos e a razão e que os transforma em políticas públicas possíveis e aplicáveis. É a ética do compromisso com o outro, o bem do outro, sua promoção, seu cuidado, seu bem-estar. É a ética que coloca como fim da ação política o interesse coletivo e a promoção da vida humana, definindo os meios para atingi-lo. As políticas públicas desenvolvidas nesse período, estavam embaladas por esse élan, propunham-se como os meios para que essa promoção da vida e o cuidado do outro fossem se materializando e estruturando novos espaços dentro da ordem social. Buscava-se resgatar a compreensão fundante da política que, no dizer de Chauí, “tem como finalidade a vida justa e feliz, isto é, a vida propriamente humana digna de seres livres”, e que, nesse sentido, “é inseparável da ética”¹⁴³. Ela se fundamenta em Aristóteles, para quem “o fim da política é o bem propriamente humano”¹⁴⁴. Heráclito dizia que “a ética é o anjo protetor do ser humano”¹⁴⁵. Para os gregos era inconcebível a ética fora da comunidade política. Para eles, como assegura Chauí¹⁴⁶, três aspectos principais marcam a vida ética: o racionalismo, pelo qual a vida virtuosa significa agir em conformidade com a razão, que conhece o bem, o deseja e guia a vontade até ele; o naturalismo, pelo qual a vida virtuosa é agir em conformidade com a natureza; e a inseparabilidade entre ética e política, entre os valores do indivíduo e da sociedade, pois

¹⁴¹ Cf. Jornal Notícia. *Miséria faz parte da realidade rural de Vera Cruz*. Vera Cruz, 16.09.95.

¹⁴² MARTINS, José de Souza. *O Massacre dos Inocentes – a criança sem infância no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1993, p. 9-18.

¹⁴³ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995, p. 384.

¹⁴⁴ ARISTÓTELES. “*Ética a Nicomaco*” apud CHAUI, Marilena. Op. cit. p. 385.

¹⁴⁵ HERÁCLITO apud BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha – Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1997, p. 96.

¹⁴⁶ CHAUI, Marilena. Op. cit. p. 342.

somente na existência compartilhada com os outros é possível a liberdade, a justiça e a felicidade. “*A busca do bem e da felicidade são a essência da vida ética*”¹⁴⁷

Entretanto, a lógica da tradicional cultura política de Vera Cruz não contemplava aqueles, como Liége e tantos outros, para quem a sociedade não construía redomas de proteção e cujas vidas viviam em situações limites de permanente risco.

Veja que outra, os problemas chegavam até a Secretaria, trazidos, às vezes por pais, outras por professores, e mesmo por pessoas preocupadas ou escandalizadas com o que viam acontecer, procurando ajuda. Eles eram múltiplos, situações de todo tipo a atingir a parte mais sensível do corpo social, as crianças, ferindo-lhes o presente e negando-lhes o futuro.

Cira recorda como foi se fortalecendo a idéia de se investir num “*órgão para proteger a criança*”, testemunhando sobre o que ouvia seguido acerca de crianças que freqüentavam as creches:

“Eu lembro dos relatos que ouvia sobre crianças maltratadas. Às vezes, ela (a diretora) vinha na Secretaria e colocava de crianças que apareciam, depois de um final de semana, queimados com ponta de cigarro, crianças que tinham dor nos órgãos genitais. Então ela imaginava que tinham sido abusados no final de semana, principalmente naqueles prolongados. Isso deixava a gente bastante apreensivos. E pensávamos: precisa ter um órgão para proteger a criança”.

O Conselho de Direitos: esfera pública de cidadania

Para debater a questão, a Secretaria organizou uma reunião com o Prefeito e alguns secretários. A proposta era analisar a lei existente e ver os

¹⁴⁷ Idem.

encaminhamentos possíveis. Foi convidada para assessorar a reunião, a Irmã Inês Pretto¹⁴⁸, conselheira tutelar no Município de Porto Alegre. Da análise da lei, viu-se o seu caráter excessivamente centralizador e autoritário que reservava ao prefeito, entre tantas atribuições, até o ato de escolha e nomeação dos representantes das poucas entidades que fariam parte do Conselho da Criança e do Adolescente a ser criado. Da reunião saiu a decisão de mobilizar a comunidade para discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente e de se estudar mudanças na Lei municipal.

A decisão política que optou por chamar a comunidade a participar do processo tinha subjacente uma razão pedagógica, que de resto, foi a marca das iniciativas que marcaram o período, pois, podia-se muito bem decidir entre quatro paredes e redigir com poucas mãos o que devia ser mudado na Lei Municipal. Para que chamar a comunidade a opinar sobre uma questão legal? Não era melhor deixar tal caso para os técnicos e o assessor jurídico resolver? Há, portanto, que se perceber que a decisão política vinha embasada por uma compreensão de que o processo de participação da comunidade, em si, era o suficientemente pedagógico para que mais sujeitos oriundos das comunidades se transformassem em atores e passassem a reforçar as lutas travadas naquele contexto, o que de fato aconteceu. Trazidos para a esfera pública, participando, opinando, fazendo uso da própria razão, decidindo, tais sujeitos foram, aos poucos, transformando-se em cidadãos e atores na sociedade.

A primeira reunião pública aconteceu em agosto de 1993, e a Secretaria convidou o Promotor da Infância e da Juventude de Santa Cruz do Sul para discorrer sobre o ECA e a criação dos Conselhos de Direitos¹⁴⁹. A mobilização da comunidade surtira efeito com a presença significativa de participantes, entre eles,

¹⁴⁸ Irmã Inês Pretto, religiosa da Congregação da Divina Providência e formada em sociologia, durante muitos anos atuou no Município de Vera Cruz, tendo sido uma das principais responsáveis pelo trabalho de pastoral popular a que, anteriormente, fizemos referência. No final da década de oitenta, transferiu-se para Porto Alegre, onde participou do processo eleitoral de instalação do Conselho Tutelar, tendo sido eleita. Em seguidas oportunidades, atendendo a nosso convite, contribuiu com o processo de instalação dos conselhos e, depois, com a formação dos conselheiros tutelares eleitos em Vera Cruz. Recentemente, Irmã Inês foi eleita para o cargo de Superiora Provincial das Irmãs no RS.

representantes de entidades e muitos professores. Ao final dos debates foi criado o Fórum Municipal da criança e do adolescente, amplamente representativo, com a finalidade de continuar os estudos, sugerir mudanças na Lei municipal e encaminhar a criação do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (COMDICA).

O processo caminhou bem e rápido. Após concluir os estudos, o Fórum Municipal entregou oficialmente ao Prefeito as sugestões que julgava necessárias para mudar a Lei, entre elas, a ampliação do número de representantes no COMDICA e a devolução às entidades do direito de indicação dos seus representantes. Acatando as sugestões, que eram muitas, o Prefeito decidiu encaminhar um novo Projeto de Lei à Câmara Municipal a quem cabia votar as mudanças sugeridas e revogar a lei existente. A partir daí, iriam começar e recrudescer novos conflitos que serviriam para travar o processo e adiar a instituição do Conselho Tutelar. Mais uma vez, forças de mudança e de conservação entravam em choque, digladiando-se na arena em luta permanente.

No projeto encaminhado pelo Prefeito, a Câmara fez algumas importantes modificações as quais o Prefeito submeteu à análise do Fórum Municipal que, julgando algumas dessas modificações um retrocesso, solicitou que ele as vetasse, mantendo a sua proposta original. Basicamente eram três as questões: a não inclusão de critérios específicos para concorrer ao cargo de conselheiro tutelar, como o de ter experiência com crianças e adolescentes e ter alguma escolaridade que, segundo o Fórum, se constituíam em garantias de qualidade ao conselho; a habilitação dos candidatos através de provas orais e escritas conduzidas pelo COMDICA, para poder concorrer ao cargo, com o que não concordaram os vereadores; e a remuneração condigna, equivalente, à época, ao percebido por um professor municipal. Os vereadores, de forma surpreendente, baixaram significativamente o valor¹⁵⁰. O Prefeito acatou a decisão do Fórum e vetou as emendas

¹⁴⁹ Cf. Jornal Vera-Cruzense. Conselho da Criança e do Adolescente será ativado. Vera Cruz, 17.09.93; Jornal Gazeta do Sul. Vera Cruz discute criação do Conselho da Criança. Santa Cruz do Sul, 22.09.93.

¹⁵⁰ Cf. Jornal Vera-Cruzense. "Fórum recomenda veto". Vera Cruz, 24.09.93

legislativas. De volta à Câmara, os vereadores derrubaram os vetos do Prefeito e mantiveram as suas próprias emendas. A lei¹⁵¹ foi promulgada em janeiro de 1994.

A continuidade do processo, a partir daí, estava definida em lei e atribuía à Secretaria de Educação os encaminhamentos para a constituição do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Amplamente representativo¹⁵², o Conselho foi empossado em maio de 1994¹⁵³ e como lembra Neusa, uma das conselheiras eleitas, “o trabalho foi dividido em comissões. O primeiro passo nosso era a formação do Conselho Tutelar”. Tendo assumido a comissão responsável pelos encaminhamentos necessários à sua implantação, Neusa recorda que, ao ler a lei, deu-se conta dos limites que a mesma apresentava e que sugeriu ao COMDICA a rediscussão do assunto com a presença dos vereadores. A reunião foi marcada e contou com a presença do Promotor da Infância e da Juventude¹⁵⁴ que explanou sobre a importância do papel do Conselho Tutelar na comunidade. Os vereadores aceitaram o convite e alguns chegaram a defender os seus pontos de vista, o que era raro em reuniões públicas. Normalmente, reservavam-se a falar no espaço da Câmara, onde não podiam ser contestados. O líder da oposição, ao defender a baixa remuneração dos conselheiros justificava que assim “apenas as pessoas vocacionadas se candidatariam”, recorda Neusa. Ao final, o presidente do COMDICA¹⁵⁵ sugeriu a formação de uma comissão mista paritária com os vereadores para discutir possíveis mudanças na Lei que viessem a se constituir em garantias de um Conselho Tutelar qualificado. A idéia de negociar um acordo que resolvesse o problema foi aceita e até parecia que a iniciativa iria prosperar e ser coroada de êxito.

¹⁵¹ Prefeitura Municipal de Vera Cruz. **Lei Municipal 1.164/93 que dispõe sobre a Criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente.** Vera Cruz, 1994.

¹⁵² O COMDICA era composto por vinte e dois membros, sendo sete representantes do Governo Municipal, e os demais representantes de entidades como os Clubes de Serviço, Associação Comercial e Industrial, Igrejas, Associações de Bairros, Escolas, Creches, Sindicatos, Ordem dos Advogados, etc. Essa ampla representatividade garantiu legitimidade a todo o trabalho desenvolvido.

¹⁵³ Cf. *Jornal Vera-Cruzense. Posse do COMDICA.* Vera Cruz, 06.05.94; *Jornal Gazeta do Sul. COMDICA inicia na próxima semana elaboração do regimento interno.* Santa Cruz do Sul, 07.08.94.

¹⁵⁴ Cf. *Jornal Gazeta do Sul. Impasse na Lei impede a eleição do Conselho Tutelar em Vera Cruz.* Santa Cruz do Sul, 30 e 31.07.94.

¹⁵⁵ A diretoria do COMDICA ficou assim constituída: Presidente: Sílvio Antônio Bedim; Vice-Presidente: Neusa Meert Ferreira; Secretária: Ivânia Ferr. substituída por Helga Albrecht.

Ledo engano. A comissão, após repetidos adiamentos a pedido dos vereadores, chegou a reunir-se para discutir as sugestões de mudanças. Neusa, que integrava a comissão, lembra que *“saímos da reunião com os vereadores concordando conosco que realmente era importante o conselheiro ter uma experiência mínima de dois anos, que eles concordariam com o salário proposto... eles concordaram plenamente conosco”*. Mais uma vez, o Prefeito se encarregou de encaminhar o projeto¹⁵⁶, com as mudanças acordadas, para a Câmara votar em regime de urgência. O acordo estabelecia como requisito básico para alguém se candidatar, a escolaridade mínima de 2º grau, experiência comprovada no trabalho com crianças e adolescentes e a remuneração equivalente a de um professor da Rede Municipal, além do processo de escolha passar pelo crivo do COMDICA sob a fiscalização do Ministério Público. Mas, conta Neusa,

“Qual não foi a nossa surpresa (...) Mobilizamos todos os conselheiros do COMDICA para participar da reunião na Câmara de Vereadores, mobilizamos as escolas, muitas pessoas a participarem, encheu a sala da Câmara. E aí, um dos vereadores me chamou para uma salinha dizendo que não era bem isso que tinha sido concordado, que onde eu estava com a cabeça, que eu não parecia professora para ter mobilizado tanta gente para participar. Me pressionou de forma terrível, ameaçadora (...) O projeto nem entrou em pauta naquela noite”

O artifício usado para adiar a votação foi inusitado, por não constar no Regimento Interno da Câmara: um dos vereadores, alegando desconhecimento, pediu vistas ao projeto e, com isso, a votação foi adiada. O vereador, no caso, era um dos que participara das discussões na comissão mista paritária e que, portanto, mais do que ninguém devia saber do que tratava o projeto.

O mesmo procedimento foi adotado nas reuniões seguintes¹⁵⁷, sendo a votação adiada reunião após reunião. *“Quando a gente percebeu que eles adiavam a votação do projeto três, quatro vezes, e nós necessitando da criação do Conselho Tutelar...”*

¹⁵⁶ Cf. Riovale Jornal. “Projeto do Conselho Tutelar é acolhido pelos vereadores. Santa Cruz do Sul, 01.09.94.

¹⁵⁷ Cf. Jornal Gazeta do Sul. “Câmara adia votação de projeto ignorando acordo com o COMDICA. Santa Cruz do Sul, 10 e 11/09.94.

resolvemos fazer uma Carta Aberta à comunidade” relembra Neusa. A Carta elaborada pelo COMDICA propunha-se a tornar conhecido da comunidade o processo até aí desenvolvido e o acordo estabelecido na comissão mista entre o Conselho e os vereadores. “*Só uma comunidade consciente e participativa pode cuidar da dignidade de suas crianças e jovens*”, dizia a Carta¹⁵⁸ conclamando a comunidade a apoiar a aprovação do projeto e a participar das sessões na Câmara de Vereadores. A Carta foi amplamente divulgada na comunidade e reproduzida na imprensa regional.

O COMDICA ainda tentou, inutilmente, dialogar com os vereadores¹⁵⁹. O Presidente da Câmara, defendendo uma análise “*sem pressa*” e “*cuidadosa*” do projeto, chegou a afirmar que “*não há conhecimento de problemas ocorridos nos últimos meses com crianças em Vera Cruz*”¹⁶⁰. O líder da oposição chegou a dizer que, em represália à Carta Aberta, o projeto não tinha ido ainda à votação.

Parece ficar claro que, mais uma vez, a questão acabou se configurando numa disputa de poder entre o Legislativo, cioso e ciente de que detinha o poder da lei e o COMDICA, que, tendo fracassado em sua iniciativa de estabelecer pelo diálogo as bases de um acordo, passou a exercer múltiplas formas de pressão para que a Câmara decidisse de acordo com o que pensava ser o certo e o justo. Duas maneiras de agir, duas maneiras de compreender o processo em andamento, duas formas de exercício de poder. De um lado a Câmara dirigida por uma maioria oposicionista, representando as forças de conservação, detentora de um poder, a lei, usada para “*provocar o conformismo*”¹⁶¹; do outro lado, o COMDICA constituído em espaço público de cidadania aglutinando pessoas dispostas a dar a sua contribuição na solução dos problemas.

¹⁵⁸ Cf. Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (COMDICA). *Carta Aberta às Entidades e Comunidade em Geral*. Vera Cruz, Setembro de 1994.

¹⁵⁹ Cf. Jornal Gazeta do Sul. *Formação do Conselho Tutelar de Vera Cruz ainda depende da Câmara – adiamento nas votações do projeto vem causando grande polêmica*. Santa Cruz do Sul, 16.09.94.

¹⁶⁰ Cf. Jornal Gazeta do Sul. *Presidente da Câmara defende análise sem pressa*. Santa Cruz do Sul, 16.09.94.

¹⁶¹ BALANDIER, 1997b, op. cit., p.104.

De um lado, vereadores eleitos, bem remunerados¹⁶², investidos de um poder tido por inquestionável e soberano, na medida em que separava, sacralizava e dominava os seus detentores¹⁶³. De outro, os conselheiros, escolhidos por suas entidades, dedicados de forma voluntária ao trabalho social, exercendo um poder cuja fonte advinha da nobreza das causas que defendia. Para esses, a busca do bem da comunidade; para aqueles, a autoafirmação pela imposição de um poder alheio a qualquer racionalidade ética que não fosse a do próprio interesse e do grupo que representavam.

Assim, o jogo ganhava a cada dia novos desdobramentos, dividindo as opiniões na comunidade. Como relembra Ana, *“o padre falava do absurdo de querer instituir o Conselho Tutelar”* em Vera Cruz, pois não havia problemas que justificassem sua criação. Cira recorda que *“na missa da matriz ele batia nos bolsos e dizia que isso era cabide de empregos para encher os bolsos de alguns”*, repetindo o mesmo discurso dos vereadores de oposição. *“Eles eram muito unidos”*, recorda Valdomiro que, certa vez recebeu do padre a proposta de acabar com o plantão de atendimento médico integral, uma das primeiras medidas tomadas ao assumir o Governo do Município, alegando que à noite as pessoas não precisariam de assistência e que mantê-lo nesse período, portanto, representava desperdício do dinheiro público. Esse era o jogo, duro, complexo, muitas vezes, ultrapassando os limites da racionalidade. As elites políticas que sempre governaram o Município e que tinham responsabilidade pelas situações contra as quais se insurgia o COMDICA, tinham seus defensores, os seus próprios intelectuais.

Em contrapartida, o Delegado da Polícia Civil de Vera Cruz, um dos que se destacara no processo de implantação do Conselho Tutelar e que integrava o COMDICA, afirmava em reportagem publicada pela imprensa local que *“uma média de vinte casos mensais, envolvendo menores, são levados ao conhecimento da polícia*

¹⁶² O provento mensal dos vereadores, que tinham uma sessão semanal, era o equivalente a R\$ 527,42 em valores da época. A proposta do Executivo visava remunerar os membros do Conselho Tutelar, que presta atendimento a tempo integral, com R\$ 244,00 em valores da época. Considerado por alguns vereadores um valor muito alto, foi *reduzido* pela Câmara para R\$ 158,00. Cf. *Jornal Vera-Cruzense. Câmara ignora pressão e reprova projeto polêmico*. Vera Cruz, 23.09.94; *Jornal Gazeta do Sul. Câmara rejeita projeto de lei e adia criação do Conselho Tutelar*. Santa Cruz do Sul, 23.09.94.

*civil*¹⁶⁴, considerado por ele “*muito elevado*” para um Município como Vera Cruz. Isso sem falar dos casos que permaneciam encobertos pelo anonimato e pelo medo das vítimas.

O COMDICA ainda procurou apoio em personalidades e instituições fora do Município, como a Diocese de Santa Cruz, o Ministério Público, o Juizado de Menores e o Conselho Estadual da Criança e do Adolescente, procurando exercer novas formas de pressão sobre a Câmara. Nem assim adiantou, pois a maioria oposicionista da Câmara acabou rejeitando o projeto sem que fossem apresentadas as justificativas. Lamentando o fato, o presidente do COMDICA dizia que “*a decisão da Câmara foi uma derrota da comunidade de Vera Cruz cujos interesses estão acima dos políticos*”, salientando que “*o COMDICA representa a sociedade organizada*”¹⁶⁵ e, que, portanto, tinha legitimidade para definir as regras do jogo. Alertava que a decisão, inclusive, inviabilizava a continuidade do processo, uma vez que uma das emendas aprovadas pelos vereadores atribuía a responsabilidade da escolha do Conselho Tutelar à Justiça Eleitoral, o que feria a Legislação federal.

Além de contrariar a comunidade, a Câmara infringia o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente. O COMDICA decidiu encaminhar a questão ao Ministério Público que se manifestou dizendo que “*a opção feita pela Lei Municipal de Vera Cruz foi a mais complicada... Uma das alterações a ser feitas é de que o COMDICA deve presidir a eleição dos membros do Conselho Tutelar e não o Juiz Eleitoral*”¹⁶⁶. O promotor, que tantas vezes viera a Vera Cruz orientar o processo, ameaçava entrar na Justiça, contra a Câmara de Vereadores, argüindo a ilegalidade da Lei Municipal.

Mas não foi preciso. O poder legal exercido pela Câmara para derrotar o projeto do COMDICA teve que se dobrar ao poder legal exercido pelo Ministério

¹⁶³ BALANDIER, 1997b, op cit., p. 97 e 104.

¹⁶⁴ Cf. Jornal Notícia, 24.09.94: “*Vinte casos mensais envolvem menores. Vera Cruz, 24.09.94.*”

¹⁶⁵ Cf. Jornal Gazeta do Sul. Câmara rejeita projeto de lei e adia criação do Conselho Tutelar. Santa Cruz do Sul, 23.09.94.

¹⁶⁶ Cf. Jornal Notícia. Promotor estuda medida para contornar a situação. Vera Cruz, 24.09.94.

Público. Imediatamente, os vereadores se reuniram em sessão e corrigiram com uma Emenda Legislativa o seu próprio erro, devolvendo ao COMDICA a responsabilidade pela condução do processo de escolha do Conselho Tutelar. Como foi noticiado pelo Jornal Notícia, *“com a elaboração e aprovação ‘relâmpago’, o Legislativo corrige um erro deixado quando da elaboração da Lei Municipal, adequando-a à Lei Federal”*¹⁶⁷.

O COMDICA, acabado mais este capítulo da novela, elaborou um dossiê de todo o processo vivido, com a finalidade de informar a comunidade sobre os fatos. Como conclusão, dizia que

“O COMDICA de Vera Cruz fez o possível para assegurar na Lei Municipal critérios mais rigorosos que garantissem um Conselho Tutelar de qualidade. Ao derrubar nossas propostas, que única e exclusivamente visavam garantir essa qualidade, a Câmara de Vereadores comprometeu este processo. Cabe a ela (...) explicar-se à sociedade dando as reais razões da sua decisão: com que interesse derrubaram o critério da escolaridade? Por que não aceitaram o critério da experiência mínima? Por que não prevaleceu o bom senso da escolha dos conselheiros ser feita por um colégio eleitoral, mecanismo ágil, simples e menos oneroso aos cofres públicos que agora terão que arcar com os gastos de uma eleição direta? Por que impedir uma remuneração mais condigna aos conselheiros tutelares, quando o acordo do COMDICA com o Executivo já isso garantia?”¹⁶⁸

Não houve respostas. Mas o tempo se encarregou de confirmar que os temores que recomendavam prudência ao COMDICA não eram infundados. Referindo-se à eleição do Conselho Tutelar, Cira diz que *“temos que registrar que a eleição foi feita dentro dos moldes políticos dos mais tradicionais do nosso Município, com transporte de gente e troca de favores. Na última, mais ainda, mas na primeira também, houve de tudo um pouco(...) quem mais carregou, mais votos fez”*. Helia completa dizendo que *“na última foi até pior. Aconteceu que em alguns lugares os vereadores escolheram a pessoa para ser candidato”*¹⁶⁹. Tudo isso aconteceu, segundo Rosa, por que os vereadores tinham *“medo*

¹⁶⁷ Cf. Jornal Notícia. Câmara corrige item da Lei do Conselho Tutelar. Vera Cruz, 01.10.94

¹⁶⁸ Cf. Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Dossiê: Criança, prioridade absoluta. Vera Cruz, 1994.

¹⁶⁹ Entrevistei pessoas ligadas ao Conselho Tutelar que revelaram que na última eleição, inclusive houve mudanças no Regimento Eleitoral dos conselheiros candidatos. Na primeira vez, o Regimento elaborado pelo COMDICA garantia que cada eleitor pudesse votar em cinco candidatos, uma vez que eram cinco as vagas

de perder o poder e até de fazer uns favorzinhos, de resolver problemas do interior que dão voto". Na visão da Cira "o Conselho Tutelar e o COMDICA representavam uma ameaça à hegemonia política que eles tinham" e, por isso, tudo fizeram para impedir a sua ação.

O Conselho Tutelar

Enquanto tudo isso acontecia, na estrada velha de Vera Cruz, a vida continuava seu curso. Irmã Terezinha, que também integrava o COMDICA, continuava o trabalho à frente da Escola São Francisco e na comunidade local. Já tinha, inclusive, mobilizado a comunidade para ajudar aquela família com seis filhos menores, cujo pai morrera atropelado meses antes, no retorno da cidade à vila. Além disso, garantia na escola a alimentação necessária à sobrevivência das crianças. Mas como "*nem só de pão vive o homem...*"

O COMDICA, engolindo em seco a derrota sofrida, preparava o processo eleitoral para a escolha do primeiro Conselho Tutelar de Vera Cruz, a partir das regras definidas pela Câmara de Vereadores. Ainda ecoavam nos ares as palavras do pároco e de vereadores de que não havia crianças com problemas a resolver em Vera Cruz quando eclodiu a trágica notícia do assassinato da Liége¹⁷⁰. O fato, como diz Irmã Terezinha "*marcou profundamente a nós todos e é uma marca que a gente leva para toda a vida*". A dor e a revolta sentidas a cada desdobramento do fato gerava angústia, questionamentos e, ao mesmo tempo, confirmava, mesmo que com o sangue de uma criança inocente, que a

para o Conselho. Além de ampliar o arco de possibilidades de escolha, incentivava-se, dessa forma, o trabalho de grupo na campanha, evitando-se, até onde fosse possível, os vícios de uma campanha tradicional. Na última eleição isso foi mudado, permitindo-se o voto em apenas um candidato o que provocou uma "*feudalização*" na campanha, bem ao molde das campanhas políticas. Aproveitando-se disso, como foi dito, os vereadores indicaram e elegeram os seus candidatos, muitos dos quais, seus cabos eleitorais. Mas não só os vereadores. A disputa, conforme um depoimento colhido, chegou a ponto de "*a Prefeitura e todos os órgãos fazerem campanha para uma só pessoa*".

¹⁷⁰ Cf. Jornal Vera-Cruzensense. Menor é violentada e morta. Vera Cruz, 29.11.95; Jornal Gazeta do Sul. Menores estupram e matam menina de seis anos. Santa Cruz do Sul, 29.11.95; Riovale Jornal. Assassinato de menina de seis anos revolta comunidade. Santa Cruz do Sul, 29.11.95.

luta era essa mesma, dura e difícil e que devia ter continuidade. Não que se alimentasse esperanças de que, com o Conselho Tutelar, a tragédia poderia ter sido evitada. Talvez sim! O que ganhava claridade ofuscante era a necessidade de se continuar a investir, como fazia Irmã Terezinha na Vila São Francisco, como fazia o COMDICA, como fazia a Secretaria de Educação, na criação de estruturas que defendessem e promovessem a vida de pessoas como Liége, dando-lhes condições de ter seu lugar ao sol e de viver dignamente. Mesmo que para isso fosse preciso enfrentar as forças que só conseguem se manter no espaço vazio da desorganização, na obscuridade e no caos. A luta, o jogo duro contra essas forças tinha sua razão de ser.

Longe de se intimidar, o COMDICA e a Secretaria de Educação, organizaram um seminário e chamaram a comunidade a debater os problemas existentes com crianças e adolescentes. Várias autoridades da região foram convidadas e estiveram presentes no evento que mobilizou de maneira surpreendente a comunidade¹⁷¹. Os resultados de tanto esforço começavam a se refletir na consciência das pessoas.

A eleição do primeiro Conselho Tutelar de Vera Cruz teve ares de campanha política. Além do já dito, também pelo clima que se criou, com o intenso trabalho dos dezessete candidatos que concorreram, além do envolvimento de dezenas de pessoas que coordenaram o pleito. A imprensa local e regional deu ampla cobertura ao fato¹⁷². O domingo, 22 de janeiro de 1995, coroou de êxito todo o trabalho desenvolvido. Um número acima das expectativas acabou indo às urnas¹⁷³.

¹⁷¹ Cf. Jornal Notícia. Debate sobre crianças e adolescentes reúne 400 pessoas. Vera Cruz, 10.12.94.

¹⁷² Cf. Jornal Vera-Cruzense. Número de candidatos ao Conselho Tutelar surpreende. Vera Cruz, 13.12.94; Jornal Gazeta do Sul. População volta às urnas em Vera Cruz. Santa Cruz do Sul, 12.01.95; Jornal Vera-Cruzense, 20.01.95: Eleição define Conselho Tutelar. Vera Cruz, 20.01.95; Jornal Notícia. Comunidade escolhe seus representantes. Vera Cruz, 21.01.95.

¹⁷³ Cf. Jornal Vera-Cruzense. Quase 16% do eleitorado vota no Conselho Tutelar. Vera Cruz, 24.01.95; Jornal Gazeta do Sul. Mais de dois mil eleitores definem o Conselho Tutelar em Vera Cruz. Santa Cruz do Sul, 24.01.95; Riovale Jornal. Eleição do Conselho Tutelar mostra comunidade amadurecida. Santa Cruz do Sul, 24.01.95.

Do sonho à realidade

A posse do Conselho Tutelar foi muito concorrida e festiva, como planejara e organizara o COMDICA¹⁷⁴. Era mais uma oportunidade de afirmar-se, como instituição nova perante a comunidade. E foi o que aconteceu. As autoridades vieram todas para a posse festiva, inclusive o Presidente da Câmara e alguns vereadores. O Promotor ao fazer seu pronunciamento dizia que “o Conselho Tutelar precisa trabalhar para amenizar a miséria social”, negando que fosse um cabide de emprego, mas um órgão de trabalho para quem deseja auxiliar a sociedade¹⁷⁵. No mesmo tom, o Prefeito Valdomiro, enfatizava que “os conselheiros vão atacar os frutos das diferenças sociais produzidas pela sociedade” salientando que “se uma criança se salvar, o Conselho já ganhará importância comunitária”¹⁷⁶.

Desde o começo, o COMDICA e a Secretaria de Educação procuraram estabelecer uma relação cordial e de apoio ao Conselho Tutelar. Havia a preocupação comum de oferecer aos conselheiros eleitos oportunidades de conhecer experiências mais avançadas de trabalho bem como o estudo e o aprofundamento sobre as funções específicas de seu cargo. Nesse sentido, o COMDICA convidou, em repetidas oportunidades, assessores ligados ao campo de trabalho do Conselho Tutelar, proporcionando momentos de integração, troca de experiências e estudo¹⁷⁷. Havia a vontade de se trabalhar em parceria, considerando que, embora com responsabilidades específicas, o campo de trabalho era o mesmo para todos.

Nem tudo foi tranqüilo o tempo todo. O primeiro problema surgiu com a exoneração, por ato do Prefeito, de uma conselheira empossada e que continuava,

¹⁷⁴ Cf. Jornal Vera-Cruzense. Conselho Tutelar empossa seus membros. Vera Cruz, 03.03.95; Jornal Notícia. Posse do primeiro Conselho Tutelar. Vera Cruz, 04.03.95.

¹⁷⁵ Cf. Jornal Notícia. Infância sadia, prisões vazias. Vera Cruz, 11.03.95.

¹⁷⁶ Cf. Jornal Vera-Cruzense. Conselho aposta no trabalho pelas crianças e adolescentes. Vera Cruz, 10.03.95.

¹⁷⁷ Cf. Jornal Notícia. Irmã Inês vem respaldar trabalho dos conselheiros. Vera Cruz, 11.03.95; Jornal Notícia. Conselho Estadual faz palestra em Vera Cruz. Vera Cruz, 29.07.95.

após a posse, acumulando dois cargos públicos, o de professora e de conselheira tutelar. Baseado no parecer do setor jurídico e em consulta realizada ao Tribunal de Contas, o Prefeito efetivou o ato de exoneração, embora esta atitude não tivesse consenso dentro do Governo. A Secretaria de Educação e o COMDICA, levaram o problema ao Ministério Público que informou que, por se tratar de situação nova e cargo novo, criado após a Constituição de 1988, resguardando-se que houvesse conciliação de horários sem prejuízo das atividades, haveria possibilidade do acúmulo dos cargos em questão. Insistia o Ministério Público que o fato poderia se constituir numa jurisprudência nova. A Secretaria e o COMDICA passaram a defender a idéia junto ao Executivo, também por que viam a importância do Conselho contar com a contribuição de uma professora, a única eleita. No caso, não havia impedimento prático para ela, que tinha um cargo de 22 horas no Município, se encaixar no quadro de atendimento que o COMDICA elaborou junto com o Conselho Tutelar. Mas o Prefeito não quis correr riscos. Isso acabou gerando uma crise dentro do Governo que chegou a envolver os partidos de sua sustentação e chegou a ser explorada publicamente pela imprensa local.

Nem bem tinha baixado a poeira, a imprensa noticiou que o Conselho Tutelar ameaçava paralisar as atividades, alegando falta de condições para trabalhar¹⁷⁸. O fato caiu como uma bomba, mesmo porque não havia razão plausível para tal atitude. Aos poucos ficou claro que se tratava de um jogo político escondido por trás dessa e de outras ações que iriam se suceder, promovido por quem tinha interesse, dentro do Conselho, em se promover pela intriga e a discórdia. Mas, no momento, por sugestão do COMDICA, que intermediou a discussão, o Prefeito tratou de explicar aos conselheiros os trâmites do processo licitatório que estava em andamento para a aquisição dos materiais que ainda estavam faltando. A reunião serviu, também, para estabelecer os marcos de uma relação co-responsável, garantida pelo diálogo aberto entre as partes que, diferenciadas nas suas atribuições, tinham por finalidade a mesma causa. Pelo menos temporariamente, saiu derrotado quem jogava, dentro do Conselho, em busca de auto-promoção política.

¹⁷⁸ Cf. Jornal Vera-Cruzeiro. Conselho Tutelar ameaça paralisar. Vera Cruz, 05.04.95.

A idéia da co-responsabilidade pelo trabalho, fazia o COMDICA e a Secretaria de Educação marcarem presença constante junto ao Conselho Tutelar buscando, com isso, promover uma integração entre as esferas que passava pelo encontro e discussão entre as pessoas que nelas atuavam. Coisas simples e práticas, como por exemplo, marcar presença em momentos em que o Conselho Tutelar se reunia ou, mesmo, levar ou buscar informações de trabalho, anunciar algum curso, proporcionar a presença deles em reuniões tanto da Secretaria, como do COMDICA. Tinha-se claro a importância de assim se proceder, contribuindo com que o Conselho Tutelar ocupasse o seu lugar e, com isso, se evitasse o seu isolamento e a fragmentação de um trabalho que deveria ser conjunto. Além disso, depois de tanto esforço para torná-lo realidade, a Secretaria e o COMDICA, sentiam-se responsáveis pela sua atuação, passando, inclusive a assessorar, de início, a organização do trabalho, como por exemplo os horários de atendimento de cada conselheiro e as reuniões de Conselho Tutelar. Não eram vãs as preocupações, uma vez que havia quem, pelo fato de ter passado pelo crivo das urnas, se dava o direito de não acatar as normas acordadas e de agir de forma individualista. É verdade que essa era uma situação muito individualizada e que, como se veria depois, escondia interesses políticos de promoção pessoal. Entretanto, tanto o COMDICA como a Secretaria sentiam-se responsáveis em não permitir que o Conselho Tutelar fosse desvirtuado em suas funções, servindo de trampolim político de quem quer que fosse.

Por ocasião dos cem dias de atuação do Conselho Tutelar, o COMDICA organizou e mobilizou a comunidade para ouvir o balanço de sua atuação. O ato serviu, mais uma vez, para realçar aquilo que durante meses, tinha sido o centro das discussões envolvendo a Secretaria, o COMDICA e a Câmara de Vereadores. Como registrou a imprensa local

“os relatos feitos pelos conselheiros mostrou uma Vera Cruz que muitos não conheciam e nem imaginavam...Inúmeras tentativas de estupro, adolescentes grávidas, agressão familiar, evasão escolar, roubos praticados por menores, prostituição infantil, adolescentes alcoólicos, crianças abandonadas, menores excepcionais e crianças sem registro”¹⁷⁹

¹⁷⁹ Cf. Jornal Notícias. Vera Cruz vai ganhar Casa do Menor. Vera Cruz, 17.06.95.

Atrás das aparências, a radiografia de uma (des)ordem perpassada por incontáveis situações a comprometer vidas humanas. A reunião também serviu para o Conselho Tutelar apresentar ao COMDICA, ao Prefeito e Vereadores presentes, as suas sugestões para resolver ou amenizar a situação. Uma delas, apresentada com ênfase pela coordenadora do Conselho Tutelar, foi a necessidade de se criar uma Casa do Menor em Vera Cruz, no intuito de dar abrigo a crianças desamparadas e vítimas de situações de violência. A idéia foi bem recebida e o COMDICA ficou de analisar a proposta.

Desde a eleição do Conselho Tutelar, o COMDICA centralizava o seu trabalho na criação do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente¹⁸⁰, objetivando com isso captar os recursos de pessoas jurídicas e físicas de Vera Cruz, em conformidade com o que regia a Lei Federal. Também nesse assunto, o COMDICA buscou assessoria, ou visitando Municípios como Porto Alegre onde o fundo já estava há anos instituído, ou trazendo para o debate em Vera Cruz, pessoas especializadas no assunto. O COMDICA passou a visitar as empresas locais, além de promover reuniões com empresários e contabilistas vera-cruzenses, no intuito de esclarecer e motivá-los a contribuir¹⁸¹. Os resultados, ao final, foram muito aquém do esforço despendido. Entretanto, uma vez instituído, o Fundo passou a receber doações de uma das empresas do Município.

Parece importante, mais uma vez destacar que a razão pedagógica que fundamenta o agir dos múltiplos atores desse jogo está centrada na busca de envolver o maior número possível de sujeitos no entorno das questões relacionadas a crianças e adolescentes, trazendo-os para a esfera pública para transformá-los em cidadãos participativos na sociedade. Todas as ações desenvolvidas, os debates, os conflitos, o

¹⁸⁰ Cf. *Jornal Gazeta do Sul. COMDICA de Vera Cruz estuda a instalação do Fundo da Criança.* Santa Cruz do Sul, 06.06.95; *Jornal Vera-Cruzensense. Fundo quer sensibilizar empresas a reter recursos.* Vera Cruz, 16.06.95.

¹⁸¹ Cf. *Jornal Gazeta do Sul. Comunidade faz mobilização para resolver problemas com crianças.* Santa Cruz do Sul, 14.07.95; *Jornal Notícia. Em discussão o Fundo da Criança e a Casa do Menor.* Vera Cruz, 15.07.95.

processo eleitoral, os estudos, em tudo isso está subjacente a idéia de movimento que ao questionar o instituído, desinstala provocando o surgimento de coisas novas.

Sobre a Casa do Menor, o COMDICA criou uma comissão especial para estudar a fundo a questão. A primeira preocupação foi de conhecer experiências de acolhida e atendimento a crianças em Municípios como Santa Cruz do Sul, Porto Alegre e Guaporé, onde há anos funcionavam entidades do gênero. Além disso, o COMDICA procurou assessorar-se na discussão do assunto com pessoas que tinham conhecimento e experiência nesse campo de trabalho. Assim, ouviu e debateu a experiência da Casa da Menina de Rua de Porto Alegre, com a diretora responsável que esteve em Vera Cruz e se reuniu com a diretoria do COMDICA, a Secretária de Educação e o Prefeito Municipal¹⁸². Ao final de meses de estudo, o COMDICA apresentou ao Prefeito Municipal os resultados do estudo feito, apontando para a necessidade de altos investimentos, quer materiais quer humanos, na manutenção da Casa do Menor, questionando se de fato havia demanda em Vera Cruz que justificasse tal empreendimento. Além disso, apontou possíveis alternativas para resolução, a curto prazo, dos problemas que existiam, entre elas, a possibilidade de o Município estabelecer um convênio com uma Instituição filantrópica de Santa Cruz do Sul, enquanto fossem criadas as condições necessárias para a criação da Casa do Menor em Vera Cruz¹⁸³.

A proposta agradou ao Executivo que procurou, em Santa Cruz do Sul, a diretoria da Associação Comunitária Pró-Amparo do Menor (COPAME)¹⁸⁴, que recebeu com muita simpatia a idéia, mesmo por que, há muitos anos vinha tentando

¹⁸² Cf. Jornal Vera-Cruzensense. Criação da Casa do Menor será avaliada por Comissão. Vera Cruz, 14.07.95.

¹⁸³ Cf. Jornal Notícia. Casa do Menor e Fundo Municipal são prioridades. Vera Cruz, 26.08.95.

¹⁸⁴ A COPAME, é uma instituição que presta atendimento, em regime de internato, a crianças desamparadas e abandonadas por suas famílias ou vítimas de maus tratos, lá colocadas pelo Juizado de Menores. Sobrevive do trabalho de voluntários e de doações de empresas locais e pessoas, além, da Prefeitura de Santa Cruz do Sul. Além do trabalho voluntário, lá atuam profissionais especializados que são remunerados para atender uma média de cinquenta crianças, cuja idade varia de zero a dezessete anos. Muitas das crianças e adolescentes eram oriundos da região, inclusive de Vera Cruz. O caso mais recente, quando foi-se procurar a diretoria da Entidade para discutir a possibilidade do convênio, era o atendimento prestado aos cinco irmãos de Liège, que por decisão judicial, foram recolhidos à instituição. A professora Vera Assmann, vera-cruzensense, já há dez anos dirigia, voluntariamente, a instituição.

estabelecer convênios com as Prefeituras da região. Não foi difícil, portanto, estabelecer o acordo entre a COPAME, o COMDICA e a Prefeitura de Vera Cruz. O Prefeito Valdomiro, logo encaminhou um Projeto de Lei¹⁸⁵ à Câmara para oficializar o repasse de recursos que seria feito mensalmente à COPAME que, por sua vez, passaria a atender casos encaminhados pelo Conselho Tutelar de Vera Cruz. O projeto foi aprovado. Entretanto, no dia marcado para a assinatura do convênio, estando reunidos, o Prefeito, a Secretária de Educação, a diretoria do COMDICA e representantes do Conselho Tutelar, a diretoria da COPAME anunciou, constrangida que, devido a pressões políticas, estava impedida de assinar o acordo¹⁸⁶.

Quem estaria pressionando para que o convênio não fosse assinado? E por quê? Na época, foram perguntas sem resposta embora, o fato em si, levantava suspeitas de que havia pessoas, dentro do Conselho Tutelar de Vera Cruz, articulando as forças conservadoras do Município e trabalhando contra os avanços promovidos pelo COMDICA e o Governo Municipal. A criação da Casa do Menor, provavelmente, serviria como plataforma política e promoção pessoal de algum candidato nas eleições. Como analisa Valdomiro “o convênio representava um corte nessa possibilidade”. Daí se explica que, como diz o ex-prefeito, essa pessoa “preferiu ir pressionar o Prefeito em Santa Cruz e impedir que saísse o convênio”. Mas muitas coisas ficaram nos subterrâneos da obscuridade e só vieram, em parte, a ser esclarecidas com o tempo¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Prefeitura Municipal de Vera Cruz. Lei 1359/95 que autoriza o Poder Executivo a firmar convênio com a COPAME. Vera Cruz, 10 de outubro de 1995.

¹⁸⁶ Cf. Jornal Notícia. Pressão política impede convênio com a COPAME. Vera Cruz, 02.12.95; Jornal Gazeta do Sul. Convênio entre a Prefeitura de Vera Cruz e a COPAME não sai mais. Santa Cruz do Sul, s/d.

¹⁸⁷ Entrevistei a professora Vera Assmann, que na época era a Presidente da COPAME, que relatou o seguinte: que, às vésperas da assinatura do convênio, o Prefeito de Santa Cruz do Sul, adversário político do Prefeito Valdomiro, e correligionário dos que exerciam oposição na Câmara Municipal de Vera Cruz, procurou a COPAME cheio de ameaças, dizendo que, caso fosse assinado o convênio, ele deixaria de repassar a contribuição da Prefeitura de Santa Cruz que sempre era feita. Disse a ex-diretora, que ainda tentaram dialogar com o Prefeito, naquele dia e depois disso, procurando-o no Gabinete, mas que ele foi muito ríspido e taxativo: “no momento em que assinarem, vocês não recebem mais um real”, chegando a dizer que “*tinha força para fechar a instituição*” e que, inclusive já até tinha falado com o Juiz. “*Aí, a gente ficou com medo e fomos obrigados a tomar uma atitude em benefício da instituição, sendo preferível não assinar o convênio e continuar recebendo as crianças de Vera Cruz, como sempre fizemos. Foi o que aconteceu*”. Revelou também, o que suspeitávamos, que tinha gente de Vera Cruz, “*que tinha contato e era bem recebido, ia lá tomar cafezinho, se dava muito bem com ele*”.

Logo a seguir, a coordenadora do Conselho Tutelar, que tinha sido a conselheira mais bem votada, pedia demissão do cargo¹⁸⁸, revelando que assim fazia para poder concorrer a cargo eletivo nas eleições de 1996, o que acabou, de fato, ocorrendo.

¹⁸⁸ Cf. Jornal Vera-Cruzeense. Conselheira mais votada pede demissão do Conselho Tutelar. Vera Cruz, 17.11.95.

5. Da Vontade Política e Educação

A Razão e a Ética movendo atores

“Em toda parte onde se revela a vontade de ser ao mesmo tempo memória e projeto, cultura e atividade o sujeito está presente, ao passo que está ausente em toda parte onde a emoção é recalcada, o passado é ocultado, a disciplina é reforçada, tanto a da razão como a da lei”¹⁸⁹

“É’ na solidão e no abandono, diante do que parece inelutável e que se pinta geralmente com as cores do futuro, que a consciência de certos indivíduos se sente responsável pela liberdade dos outros”.¹⁹⁰

Marcos era o nome de um menino de oito anos que freqüentava a Escola São Francisco no ano de 1994. A história é real, assim como a tragédia de Liége foi real¹⁹¹. Aconteceu na estrada velha de Vera Cruz, mas poderia ter acontecido em qualquer lugar, pois estradas velhas onde vicejam e florescem vidas, para viver ou morrer, existem em toda parte. É só olhar e ver.

Pois o menino, que freqüentava a escola desde pequeno, começou a dar sinais de que alguma coisa não andava bem em sua vida: agia com extrema agressividade com seus colegas, respondia e não obedecia à professora, faltava à aula e quando vinha, dava um jeito de fugir, geralmente depois de garantida a refeição do dia. Falavam que ele ia se juntar a um grupo de moleques que saía pelas arredondezas sempre “aprontando” alguma.

Entre tantos outros casos e problemas, irmã Terezinha trouxe esse à Secretaria, procurando ajuda. O que fazer? Dizia ela que já tinha tentado de tudo na escola, mas que não tinha conseguido nenhum sucesso e cada vez mais o caso tornava-se grave. Ultimamente, além de tudo, ninguém mais agüentava o menino na sala de aula, pois além

¹⁸⁹ TOURAINE, 1999, op. cit., p. 352.

¹⁹⁰ TOURAINE, 1997, op. cit., p. 255.

¹⁹¹ Optei por não revelar a identidade do menino, usando o pseudônimo Marcos.

da habitual falta de higiene, o menino passara a fazer ali mesmo, dentro da sala, suas necessidades fisiológicas. Como enfrentar o problema?

Não existia ainda em Vera Cruz o Conselho Tutelar, estando o projeto de sua criação no bojo da polêmica aqui já registrada. Também não existia sequer um psicólogo ou uma assistente social no quadro de funcionários da Prefeitura a quem se pudesse buscar apoio e orientação. Bem que o Prefeito Valdomiro tentara criar os cargos mandando o projeto à Câmara, mas os edis, pelas mesmas razões que questionavam e protelavam a criação do Conselho Tutelar ou mesmo sem razão nenhuma, negavam-se a aprovar. Bem, já foi dito que havia uma boa parte da elite local sustentando que não havia problemas com crianças a resolver em Vera Cruz.

No entanto, havia pessoas como a professora do Marcos, a irmã Terezinha, a equipe da Secretaria, a psicóloga que, gratuitamente, prestava consultoria à equipe e os membros do COMDICA que, sensíveis à situação do menino, tentavam compreender o porquê de tudo aquilo, pois, evidentemente, nem o Marcos, nem ninguém, faria o que estava acontecendo, por prazer. Alguma coisa de muito grave estava acontecendo que colocava o pequeno Marcos na situação de vítima.

A decisão desse conjunto de pessoas foi a de encontrar uma solução para o caso, recusando terminantemente a proposição de quem achava que o menino merecia mesmo era ser transferido da escola pois ele já passara todos os limites do tolerável. Mas transferi-lo para onde? Qual escola aceitaria um menino naquelas condições? Além do mais, como aceitar mais esse fracasso da escola em cumprir com o seu papel de educar e formar o cidadão? Não se tratava de jogar para outros a solução de um problema que, no mínimo, por incapacidade de compreensão, a escola não soubera resolver? Não se tratava de jogar à própria sorte, e, portanto, “*jogar no olho do furacão*”, um menino de oito anos que, mais que tudo, necessitava de proteção e todo cuidado possível, sendo que a escola representava, naquele momento, a única e, quem sabe, a última possibilidade de salvá-lo?

Recusando qualquer forma autoritária de tratar a situação, a equipe resolveu agir, centrando sua atenção sobre o caso pois que significava uma emergência. Primeiro, ele foi levado ao médico do “*plantão 24 horas*” que o Prefeito Valdomiro instituiu no início do seu governo para dar atendimento gratuito a qualquer cidadão veracruzense, e depois ao especialista e à psicóloga a quem a Secretaria encaminhou o caso. O resultado do diagnóstico revelou que o menino estava com “*incontinência intestinal*” resultante, possivelmente, de habituais abusos sexuais que vinha sofrendo de forma sistemática.

Já era meio caminho andado saber aquilo pois sua condição de vítima oferecia suporte à equipe encaminhar soluções coerentes e que viessem a resolver o problema. Ruíam por terra todas as alternativas autoritárias que jogavam sobre os ombros do menino a responsabilidade do que estava acontecendo.

O passo seguinte foi procurar, mais uma vez, a “*família*”. Chamada à Secretaria, certo dia veio a mãe, aproveitando o pequeno intervalo de almoço que tinha, para contar uma história que começava a dar sentido ao que estava acontecendo com o filho. Disse ela que saía de casa para o trabalho muito cedo, antes mesmo do Marcos acordar, carregando pela mão o filho menor que ela levava à creche. Trabalhava como “*safrista*” na empresa fumageira, e que não podia dispensar a oportunidade de trabalhar naqueles meses, os únicos do ano com emprego “*fixo*”. Nos demais, vivia de “*bicos*”. Desse trabalho dependia a comida dos dois filhos que ainda viviam com ela. Não que a mãe gostasse disso, mas para sobreviver o gosto era coisa supérflua. Era esse o trabalho que tinha, e graças a Deus que, apesar da idade, ainda conseguia a oportunidade de trabalhar na safra do fumo. Marcos ficava em casa sozinho e, sobre seus ombros pesava a responsabilidade de acordar na hora certa para ir à escola. Estava assim explicado uma série de “*queixas*” da escola: o menino que não cumpria o horário, que um dia chegava às oito, outro às dez horas, quando vinha. E que não tinha hábitos de higiene, que vinha sujo para a escola, etc., etc., etc.

Disse a mãe não saber que o menino faltava à escola, pois ficava o dia inteiro no serviço, retornando à tardinha para casa que, invariavelmente, encontrava desarrumada. Desconfiava que, além do Marcos, outras pessoas a pudessem estar freqüentando durante o dia, revelando algum temor pois ouvira comentários que moleques andavam aprontado pela vila. Disse que, ultimamente, o menino vinha pedindo muito pelo pai, que ela não sabia onde estava pois há anos não o via. O outro filho tinha outro pai, que também sumira.

Ao diagnóstico biológico do menino, juntou-se essa radiografia social que possibilitava olhar e julgar a situação a partir de um outro ponto de vista. Bernard Lahire no livro¹⁹² que trata da questão do fracasso escolar de crianças dos meios populares, insiste na importância do observador social procurar “conhecer” a realidade das crianças a partir das “configurações sociais” que “constituem uma parte da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana”¹⁹³. Considera ele fundamental, para o ponto de vista do conhecimento, o observador Ter em mente que

“a personalidade da criança, seus ‘raciocínios’ e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares”¹⁹⁴.

Pois, foi a partir da “configuração familiar” que a equipe procurou entender o comportamento do menino. E, desse lugar distinto daquele proporcionado pela instituição escola, a vista era outra, o olhar permitia ver “o contorno” de uma situação dramática que só podia ser vista daquele lugar social onde vivia o menino. Permitia ver um menino que só tinha mãe e um irmãozinho, que, embora quisesse muito, não conhecia o pai, que todo dia tinha que seguir o relógio regrado de um tempo escolar embora ninguém

¹⁹² LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar Nos Meios Populares – as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

¹⁹³ Ibidem, p. 40.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 17.

estivesse ao lado para ensiná-lo a acordar na hora certa, para cuidar que fizesse o asseio pessoal, para encaminhá-lo à escola...

A partir daí, o olhar permitia ver de outra forma a situação. A equipe, então, organizou-se para dar o “*flagrante*” no caso, muito embora esse não fosse especificamente o seu papel. Mas o que fazer se não havia a quem recorrer, restando à Secretaria, ao COMDICA e à Escola, o exercício desse papel de proteção da vida de um menino? Não havia, portanto, como se furtar dessa responsabilidade. A própria Constituição Federal afirmava categoricamente que “*é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação(...) à dignidade(...) além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência...*”¹⁹⁵

Assim foi feito. Primeiro, o “*flagrante*” conseguiu o efeito de desarticular a ação dos adolescentes que estavam abusando do menino; a seguir, uma atitude de vigilância permanente conseguiu fazer com que o menino tivesse seus passos guiados, a começar de casa, onde o motorista da Prefeitura, que fazia o transporte escolar, passou a buscá-lo, toda manhã. Depois, na escola, Irmã Terezinha se encarregou de dar-lhe acompanhamento pedagógico. Finalmente, passados alguns meses, o menino pode conhecer o pai, que foi localizado, após persistente procura por parte do Conselho Tutelar (a essas alturas já em funcionamento e para quem a Secretaria e o COMDICA repassaram o caso) numa cidade vizinha onde constituíra nova família. Com o pai, o menino quis e foi morar.

¹⁹⁵ OLIVEIRA, Juarez. *Constituição da República Federativa do Brasil*, art. 227. 22ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

A vontade política que dinamiza a ação

Esse foi o final feliz dessa história que tinha todos os elementos para ter outro desfecho, assim como foi o caso da Liége. Mas, o que fez com que casos e situações tão parecidas, tivessem finais tão díspares? A par de tudo o que se possa dizer, parece claro que o final feliz no caso do menino resultou de uma ação política eficaz que moveu inúmeros atores no sentido de resguardar aquela vida que estava em situação de risco. Em tempo suficiente para evitar a tragédia, a equipe teve a oportunidade de “conhecer” o fato, aproximando-se dos “contornos” que pudessem tornar compreensível o que realmente estava acontecendo. Algo foi possível fazer para salvá-lo, ao contrário da menina cujo caso chegou tarde demais à Secretaria. Mas, nada disso teria ocorrido, nem a preocupação com o fato, nem a aproximação do caso, e muito menos, o desenvolvimento das ações anunciadas, se não tivesse tido uma vontade política dos atores em assim proceder.

Foi a vontade política que tirou Marcos do olho do furacão salvando-lhe a vida, assim como foi ela que dinamizou inúmeras outras ações envolvendo crianças e adolescentes em igual situação de risco naquele contexto. Foi a vontade política que impulsionou os atores da Secretaria a enfrentarem as forças da tradição e do conservadorismo nas inúmeras lutas aqui registradas, na busca de criar em Vera Cruz os órgãos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, o COMDICA e o Conselho Tutelar.

Foi ela que instigou a promoção das mudanças que resultaram na transformação das creches em escolas de educação infantil, mais que uma simples mudança de rótulo, um processo que resultou em profundas transformações de concepção e de prática pedagógica, mudanças na forma de olhar e de trabalhar o cuidado das crianças naquelas instituições. Foi ela que incentivou a formação dos Conselhos de Pais, dos grupos de estudos das monitoras, que possibilitou a discussão de seus problemas e que apresentassem suas reivindicações. Foi por vontade política que, no tempo de uma gestão, o

Governo Municipal tratou de atender a antigas demandas comunitárias dobrando a capacidade de atendimento das creches municipais.

Foi a vontade política que estimulou os atores a investirem na universalização da educação pública, inaugurando a implementação do ensino fundamental na Rede Municipal, construindo e ampliando escolas e creches para atender a demandas historicamente reprimidas, garantindo, assim, a possibilidade de sua universalização num contexto de grande evasão escolar. Foi ela que impeliu o desenvolvimento de um projeto distinto de nucleação que procurava criar a escola possível no meio rural, num contexto em que, historicamente, para completar os estudos, os filhos de colonos tinham que sair para estudar na cidade. Foi por vontade política que os atores enfrentaram os interesses privatistas de quem usava a educação como fonte de lucro, instituindo, gradativamente, o transporte escolar gratuito a todos os estudantes do Município. Foi a vontade política dos atores dirigentes que fez o Município investir na constituição de uma frota própria de ônibus escolares.

Ao conjunto articulado dessas ações políticas movidas pela vontade política deve-se atribuir a grande expansão de matrículas na Rede Municipal que, não só impediu momentaneamente a implantação do Calendário Rotativo como também possibilitou a um grande contingente de crianças e jovens rurais a continuidade nos estudos, pelo menos até completar o ensino fundamental. Ao cuidado dispensado à educação pública naquele período é que se deve atribuir a considerável e gradativa queda na taxa de evasão escolar que atingiu, em 1996, o menor índice, justamente no momento em que a oferta de matrículas encaminhava-se para o mais alto pico.

À vontade política deve ser atribuída o processo de formação permanente que envolveu os educadores de todos os níveis e esferas da Rede Municipal de Ensino. Foi ela que definiu e dirigiu todo o processo, que possibilitou criar os grupos de encontro de professores e monitores das creches. Foi ela que estruturou o espaço da

Coordenadoria Pedagógica e investiu na assessoria especializada visando tornar mais qualificada a educação pública no Município.

Na raiz de todas as ações há uma vontade, uma determinação política, um querer fazer. Parecem ser esses os ingredientes fundamentais que compõem o receituário da forma de conceber a atividade política que caracteriza os intelectuais e atores políticos apresentados nesta investigação.

Mas o que vem a ser esta vontade política que se coloca na origem e antecede a ação, colocando-se como condição *sine quae non* na realização de políticas públicas voltadas para as necessidades comunitárias como foi o caso deste estudo?

O sentido que aqui se busca fundamentar tem a ver com a ética, entendida como “*uma atitude ou disposição moral para querer algo*”¹⁹⁶. Na tentativa de conceituá-la, Mora afirma que,

*“De maneira geral, se considera que em todo fenômeno da vontade há uma prévia representação, ou melhor, um conhecimento, uma finalidade, uma decisão, uma resolução e uma ação”*¹⁹⁷.

Historicamente, o conceito de vontade se desenvolve relacionado e interligado a desejo e razão. Na Antigüidade clássica, Platão advertia que enquanto o desejo pertence à ordem do sensível, a vontade pertence à ordem do intelecto. Por sua vez, Aristóteles assinalava que ambos, desejo e vontade, são motores, embora que a vontade tenha índole racional. Desde então, a racionalidade da vontade não foi quase nunca desmentida. Santo Agostinho considerava a vontade o princípio propulsor fundamental da vida mental. Para ele, um “*primeiro pensamento*” penetra na consciência, servindo de estímulo à vontade que reage, aceitando-o ou rejeitando-o. Mais tarde, os escolásticos viriam a vontade e o intelecto como as duas faculdades racionais da alma humana. Só o

¹⁹⁶ MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1965. p. 919.

homem tem vontade. Os animais têm que obedecer às leis da natureza, enquanto o homem é livre na medida em que dirige a si mesmo para a ação que escolhe e sua vontade pode agir contra o seu intelecto. O objeto próprio da vontade racional é o bem em seu aspecto universal. Em Santo Tomás, vontade e livre arbítrio são uma mesma potência. Assim como o intelecto move a vontade para um determinado fim, assim também a vontade move o intelecto para o exercício do ato. Para Duns Scoto, a vontade é um verdadeiro motor que impulsiona e dirige o movimento em todas as faculdades.

No começo da era Moderna, Hobbes, influenciado pela mecânica de Galileu e por Aristóteles, interpreta a vontade como um empenho natural em direção a uma causa excitante ou em sentido contrário a ela, seja ela agradável ou dolorosa. *“Vontade é o ato de querer”*¹⁹⁸.

O querer é a energia fundamental que alimenta a vontade. Querer, em sentido etimológico, significa buscar, desejar, ter a intenção firme e resoluta de fazer alguma coisa. Antecede a ação e está na raiz da vontade. Querer e vontade são termos de sentido próximos. *“A potência do querer é que se denomina vontade”*¹⁹⁹. Para Locke, esta potência, que ele chama de vontade, é a capacidade intrínseca do espírito de poder dirigir o corpo por qualquer tipo de movimento, ou mesmo fazê-lo permanecer na inércia. Na mesma direção, David Hume, interpreta a vontade como

*“a impressão interna que sentimos e de que temos consciência quando engendramos cientemente um novo movimento de nosso corpo ou uma nova percepção de nosso espírito”*²⁰⁰.

¹⁹⁷ Idem.

¹⁹⁸ HOBBS. *“Leviatã”*. Apud: RUSS, Jaqueline. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: editora Scipione, 1994. p. 314.

¹⁹⁹ LOCKE. *“Ensaio filosófico sobre o entendimento humano”*. Apud: RUSS, Jaqueline, 1994. p. 314.

²⁰⁰ HUME. *“Tratado da natureza humana”*. Apud: RUSS, Jaqueline, 1994. p. 315.

A razão que dirige a vontade

Com o advento da Modernidade, o conceito de vontade se articula cada vez mais estreitamente com o da razão. Longe de ser um conceito unívoco, o termo latino “*ratio*”, na sua etimologia pode designar cálculo, conta, sistema, procedimento, método, faculdade de raciocinar, razão, juízo, inteligência. Pode significar a faculdade de calcular, de analisar, de elaborar. Em Descartes, razão é a faculdade de julgar, de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso. Para Leibniz, é a faculdade de raciocinar, formar conceitos abstratos e encadeá-los, logicamente, de maneira discursiva, conhecimento que o espírito humano pode atingir naturalmente por suas próprias forças, sem a ajuda das luzes da fé²⁰¹.

Em Kant, encontra-se a distinção entre razão pura e razão prática.

*“a razão é o poder que nos fornece os princípios do conhecimento a priori. Assim, a razão pura é a que contém os princípios que servem para conhecer algo absolutamente a priori”*²⁰².

Para ele, faculdade *a priori* significa que não é proveniente da experiência e considerada como contendo a regra da moralidade, o imperativo categórico, o que determina a vontade. *“A razão pura pode ser prática, isto é, determinar a vontade por ela mesma, independentemente de qualquer elemento empírico”*²⁰³

Kant vê na Ilustração, o movimento que convoca o homem a fazer uso da própria razão, deixando de ser tutelado e domesticado como a animais. Esse movimento da Ilustração constitui-se para ele como a busca da *“saída do homem de sua menoridade”*²⁰⁴. *“Sapere aude! Tenha coragem de usar seu próprio entendimento”*²⁰⁵,

²⁰¹ RUSS, Jaqueline, 1994, op. cit., p. 244.

²⁰² KANT. “*Crítica da Razão Pura*”. Apud: RUSS, Jaqueline, 1994. p. 245.

²⁰³ Ibidem, p. 245.

²⁰⁴ CASTRO, Régis Andrade. “*Kant, a liberdade, o indivíduo e a República*” in: WEFFORT, Francisco. *Os Clássicos da Política (2)*. São Paulo: Ática, 7ª edição, 1998. p. 83.

romper com a dependência, aprendendo a caminhar com as próprias pernas. Ter vontade própria, pensar por si mesmo, esta é a vocação de todo homem. Kant reivindica a liberdade como requisito básico necessário para que todo homem tenha possibilidade de fazer uso público da própria razão a respeito de tudo. Para ele é a razão que determina a vontade, “a vontade nada mais é do que uma razão prática”²⁰⁶, compreendida como uma faculdade *a priori* e que contém a regra da moralidade a ser seguida. A razão é um poder que incide diretamente sobre a vontade dirigindo-a para um determinado fim a ser buscado.

Parece ficar claro que a vontade política tem suas raízes plantadas numa racionalidade da ação cuja afirmação teórica ganha projeção com a Ilustração. Defendendo esse impulso crítico e renovador que se manifestou na Ilustração e cujo legado permanece para os dias de hoje, diz Rouanet que

*“A ilustração foi, apesar de tudo, a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano. Ela acenou ao homem com a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e da superstição. Propôs ideais de paz e tolerância, que até hoje não se realizaram. Mostrou o caminho para que nos libertássemos do reino da necessidade, através do desenvolvimento das forças produtivas. Seu ideal de ciência era o seu saber posto a serviço do homem, e não um saber cego, seguindo uma lógica desvinculada dos fins humanos. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando como nenhum outro período a vida das paixões e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pelo Estado, o fiel não fosse oprimido pela religião, e a mulher não fosse oprimida pelo homem. Sua doutrina dos direitos humanos era abstrata mas por isso mesmo universal, transcendendo os limites do tempo e do espaço, suscetível de apropriações sempre novas, e gerando continuamente novos objetivos políticos”*²⁰⁷.

Mas que razão é essa que marca e define o advento da modernidade? É a que confere ao homem, como propugna Kant, o estatuto da maioria, desde que com coragem e decisão dela souber fazer uso contra todos os poderes de tutela que o oprimem. Falando da “racionalidade, a modernidade e a crítica da razão”, Prestes afirma que

²⁰⁵ Ibidem, p. 83.

²⁰⁶ KANT. “Fundamentos da Metafísica dos Costumes”. Agrad: RUISS, Inquelin, 1994 p. 313.

²⁰⁷ ROUANET. Sé gio. As razões do iluminismo. 3ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1997. p. 27.

*"A modernidade que nasce com o iluminismo, no século XVIII, apoia-se justamente na possibilidade da razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, de forma a emancipar o homem. Retira-se a tutela de um princípio organizador exterior ao próprio homem, surgindo a possibilidade de que ele construa racionalmente seu destino, livre da tirania. Caem assim os fundamentos teológicos e o mundo é secularizado. Propõe-se uma ordem fundada na razão, um ideal de ciência, que permita a liberdade do reino da necessidade(...) Uma razão capaz de libertar a humanidade"*²⁰⁸

Constitui-se a razão nesse poder capaz de, ao humanizar e libertar o homem, conduzi-lo a conhecer e a transformar o mundo, libertando-o de toda tutela e tirania. *"A modernidade é uma encarnação do princípio da subjetividade"*²⁰⁹ que proclama a soberania do sujeito, devolvendo a todo o homem a capacidade de discernimento próprio. Assim:

*"Ao trazer à tona o princípio da subjetividade, a modernidade expressa sua fé no sujeito com capacidade de reflexão que conquista sua autonomia e liberdade. A idéia de sujeito autônomo surge, portanto, com a modernidade e sua fé na razão. Tem-se, assim, uma razão apoiada no princípio da subjetividade e, como auto-consciência, é capaz de construir toda a verdade"*²¹⁰.

A confiança, porém, nessa razão capaz de libertar o homem de toda tutela e de, assim, assegurar o progresso da humanidade, desmoronou diante do não cumprimento das metas anunciadas pela Modernidade e pela continuidade de múltiplas formas de domínio do homem sobre outros homens, do obscurantismo e do retorno da barbárie. É a chamada *crise da Modernidade*.

Rouanet²¹¹, falando disso, insurge-se, porém, contra os que denunciam a razão como adversária da vida e órgão de repressão, e se propõe a resgatar o conceito desde os primórdios da Modernidade, estabelecendo um paralelo entre o *irracionalismo*, ou a *razão louca* e a *razão crítica ou sábia*. Acentua ele que *"hoje, como*

²⁰⁸ PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e Racionalidade – Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCS, 1996. p. 19.

²⁰⁹ Ibidem, p. 23.

²¹⁰ Ibidem, p. 24.

²¹¹ ROUANET, 1992, op. cit., p. 11.

ontem, só a razão é crítica por que o seu meio vital é a negação de toda facticidade”²¹², denunciando o irracionalismo como conformista com o *status quo*. A verdadeira razão, segundo ele, deve ser crítica e autocrítica, consciente dos seus limites e vulnerabilidade ao irracional. A “razão louca” está “a serviço do poder e do desejo, e é uma razão narcísica, ingênua e arrogante”²¹³ tornando-se presa do irracional que a cerca. Apropriando-se de conceitos de Habermas para quem “a modernidade é um projeto inacabado”²¹⁴, diz Rouanet que a “razão louca” é a razão do sistema que se distancia do mundo da vida tornando-se dela adversária na medida em que passa a servir à lógica opressiva da razão instrumental, do poder dominador. Na mesma linha, acentua Boff²¹⁵ que a racionalidade instrumental é uma razão subjetiva que se submete aos interesses do poder dominador, desconsiderando o valor intrínseco dos seres da natureza, inclusive os humanos, utilizando-os como meros instrumentos para fins do lucro e do bem estar individual. É a razão do interesse próprio.

Entretanto, Rouanet acentua que é preciso “dar-se conta de que existe uma outra razão, que longe de opor-se à vida, permite combater as formas que realmente a asfixiam”²¹⁶. Parece concordar com Whitehead para quem “a função da razão é promover a arte da vida”²¹⁷. Para Rouanet, o que asfixia e oprime a vida não é a razão, mas o irracionalismo que impede a autêntica emancipação do indivíduo. Ao contrário do irracionalismo “a razão sábia é a que identifica e critica a irracionalidade presente no próprio sujeito cognitivo e nas instituições externas, assim como nos discursos que se pretendem racionais”²¹⁸.

Aponta ele, para um “novo iluminismo” na atualidade, pronto para prosseguir a tarefa que a Ilustração não pode concluir. Diz que assim como ontem, é

²¹² Ibidem, p. 12.

²¹³ Ibidem, p. 13.

²¹⁴ HABERMAS. Apud: PRESTES, Nadja H., 1996, op. cit., p. 12.

²¹⁵ BOFF, Leonardo. *Ecologia, grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995. p. 115.

²¹⁶ ROUANET, 1992, op. cit., p. 16.

²¹⁷ WHITEHEAD. Apud: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo. Ed. Mestre Jou, 1960. p. 794.

²¹⁸ ROUANET, 1992, op. cit., p. 13.

preciso continuar combatendo todos os mecanismos que promovem a infantilização do homem, impedindo a realização do ideal maior da Ilustração, a maioria, o advento da autonomia para todos os homens. Essa autonomia é definida por Kant como

“a propriedade que a vontade possui de ser para si mesma sua lei (...) o princípio da autonomia é, pois, sempre escolher de tal sorte que as máximas de nossa escolha sejam compreendidas ao mesmo tempo como leis universais nesse mesmo ato de querer”²¹⁹

Para que haja autonomia é preciso haver liberdade que, em sentido filosófico, significa o estado do indivíduo cujas determinações são racionais e em quem a razão e a moralidade têm primazia. Para Kant, a liberdade significa a obediência da vontade a uma lei moral que ela própria se prescreve. Liberdade se equívale à autonomia, sendo ambas faces da mesma moeda e garantindo à vontade as condições necessárias para tornar-se ato, ação.

Nesses conceitos construídos na Modernidade é que parece estar ancorada a razão que dinamizou a vontade política dos atores que participaram do jogo no contexto deste estudo. Um jogo que pôs em permanente confronto e conflito forças políticas antagônicas da sociedade vera-cruzense, movidas por racionalidades distintas, na forma de conceber e exercer a atividade política. Nos embates desse jogo político contínuo estão subjacentes não apenas concepções distintas do papel a ser desempenhado pelo Estado mas, também, razões pedagógicas diferenciadas de como deve ser a relação dele com a sociedade. Ademais, subjacentes às práticas a que este relato analítico deu significado, estão presentes, de forma distintas, igualmente, perspectivas antropológicas, metodológicas e teleológicas, de um ideal de sociedade e de homem e dos meios para atingi-lo. Parece claro também que subjacente à racionalidade que move a vontade política dos atores no contexto em que se desenrola o jogo descrito, pode-se detectar uma *Ética política* voltada à formação de homens éticos e de uma sociedade eticamente fundamentada, garantia do bem viver e da felicidade, por ser ela, como dizia o velho Heráclito, o anjo protetor da vida. Nesta perspectiva teleológica, buscaram os atores na

²¹⁹ KANT. “Fundamentos da Metafísica dos Costumes. Apud: RUSS, Jaqueline, 1994. p. 315.

educação o caminho para a construção desses ideais, acreditando no poder esclarecedor da razão. A sua vontade política, de intelectuais e políticos, no exercício de uma franja de poder, ancorados numa racionalidade ética e sábia, transformou-se em *práxis* a serviço da educação e, como finalidade última, de uma sociedade emancipada e feliz.

As Possibilidades e os limites do Jogo Político

Mas nem tudo foi possível fazer, pois a política é um jogo e, no tempo desse jogo, cada time joga como pode, com o que tem. No confronto das forças, nem sempre o time que festeja primeiro o gol, é o que sai vitorioso do campo. Nem mesmo e sempre, o time que melhor joga é o que fica com a taça na mão ao final. O jogo é um jogo, imprevisível, em que cada jogador procura dar tudo de si para tornar o sonho da vitória uma realidade. Ao treinador cabe a tarefa de comando, de colocar o jogador certo na posição onde mais pode contribuir com o time. O que importa é que o conjunto dos jogadores tenha tanta força, que consiga infligir ao adversário uma derrota e seguir avante no campeonato. É fundamental que os jogadores tenham vontade, que queiram dar tudo de si e vencer. Sem vontade, o time entra em campo fragilizado e não conseguirá impor-se ao adversário.

Além disso, é preciso ter os olhos abertos para dar-se conta e compreender que pode haver, dentro de cada time, múltiplos fatores e interesses que incidem e movem a vontade de cada jogador no jogo político. Como pude constatar, nem tudo foi tranqüilo e pacífico dentro do Governo Municipal durante os quatro anos da gestão. Considere-se o fato de ser um Governo plural, constituído pela heterogeneidade de uma coligação de partidos, e mais que isso, marcado pelas diferenças normais entre atores distintos que participaram do jogo, alguns deles com projetos políticos pessoais. Em grande parte do tempo vivido, a questão das diferenças partidárias foi relegada a um plano secundário por causa dos duros embates travados na defesa das políticas do Governo em que todos tinham participação e co-responsabilidade. A "*unidade na diversidade*", no dizer de Valdomiro, a articulação entre as secretarias foi criada através das reuniões periódicas que aconteciam, evitando-se com isso, tanto a fragmentação que transformava cada

secretaria numa "prefeiturazinha" à parte, como que cada secretário disputasse, de forma isolada, o seu espaço político. Para ele, ao mesmo tempo em que se garantiu a articulação de todos em torno de um projeto comum, se possibilitou que cada secretaria conquistasse franjas de poder e de autonomia através do intenso trabalho que desenvolviam. Mas, houve momentos vividos de tensão e até conflitos, a maior parte deles resultantes das diferenças que marcavam os personagens desde a maneira de ver o processo até a forma de encaminhar as políticas.

Se é verdade que havia uma busca de garantir a unidade dos diversos atores e esferas do poder público municipal, também é verdade que havia, dentro do Governo, uma desigualdade na distribuição do poder que se configurava no número de secretarias que cada partido detinha. Sim, havia uma distribuição desigual, mais ou menos equivalente à proporcionalidade de cada partido no contexto municipal. Isso tinha enorme peso na hora de sentar à mesa e tomar decisões, prevalecendo, evidentemente, o parecer do grupo que tinha a hegemonia dentro do Governo, o PMDB. Muitas das tensões havidas foram originadas por esta configuração que relegava ao PT, na hora da tomada das decisões sobre políticas gerais, um peso desigual em relação ao PMDB. E, principalmente, quando decisões tomadas na Secretaria de Educação não tinham o encaminhamento devido dentro de outras secretarias do Governo, dirigidas pelo PMDB.

O caso é que havia uma preocupação de o PT manter a identidade dentro do Governo pluripartidário. Isso se dava em não permitir a interferência dos demais secretários dentro da Secretaria, a não ser na condição de convidados a discutir os projetos em que necessariamente deveria ter uma ação conjunta do Governo, o que em muitas ocasiões aconteceu. Com relação ao Prefeito, sempre com ele se discutiu as principais políticas a serem implementadas na educação, ao mesmo tempo em que era quase sempre convidado a participar das reuniões de avaliação que o PT promovia sobre sua participação no Governo. Entretanto, tornava-se claro que as sugestões do PT quanto às políticas gerais do Governo iam até um certo limite, sem ganhar concretude, mesmo porque o núcleo central de poder que gravitava em torno do Prefeito, e a quem cabia encaminhar as

sugestões, era outro. A visão desses limites de atuação do PT dentro do Governo obrigava-o a contentar-se em fazer bem o que podia com a fâta de poder que detinha, às vezes entrando em conflito com o núcleo do poder central.

Uma das inúmeras sugestões apresentadas, e que até contava com a simpatia do Governo, era a da criação dos Conselhos Comunitários, esferas públicas de participação popular e discussão das ações políticas do Governo. A preocupação do PT era de criar canais de interlocução direta com a comunidade, furando o cerco exercido pelos adversários políticos que dominavam e usavam as esferas representativas que havia na sociedade. A idéia chegou a ser posta em prática, com resultados satisfatórios quanto à participação popular. Entretanto, por falta de uma estrutura que organizasse esse trabalho, que passava por fora de todas as outras esferas governamentais, e, principalmente, por falta de pessoas que assumissem e sustentassem essa política de relação comunitária, fez com que, apesar de considerada importante, essa prática não prosperasse. Talvez tenha faltado vontade política em concretizar tal proposta. É possível que o grupo hegemônico do Governo não visse com os mesmos olhos, como o PT via, a importância da relação direta e permanente com a comunidade. Com isso, o Governo jogou por terra um espaço importante de interlocução direta com as comunidades, seduzido pela segurança de governar a partir do gabinete, o que contribuiria com a derrota nas eleições de 1996.

Ainda no contexto da preocupação em manter a comunidade informada sobre as políticas implementadas pelo Governo e que não conseguiam a devida divulgação na imprensa local, o PT sugeriu que se criasse um boletim informativo do Governo. A responsabilidade por sua elaboração caberia à Secretaria de Comunicação, cargo ocupado pelo PMDB. Entretanto, o primeiro deles só acabou sendo lançado por causa da participação direta da Secretaria de Educação²²⁰. E parou por aí, por falta de iniciativa do setor responsável pela manutenção dessa política, o que se constituía em motivo de permanentes críticas e questionamentos por parte do PT. Em função disso, a Secretaria de Educação elaborou um boletim próprio para divulgar o que vinha sendo

²²⁰ Cf. Prefeitura Municipal. *Infomativo do Governo Municipal nº 1* – Vera Cruz, agosto de 1993.

feito²²¹ no setor pelo PT. Conforme recorda Cira, a divulgação do boletim "*foi uma bomba dentro do Governo*" revelando que houve setores que até pressionaram o Prefeito para que tirasse o PT do Governo por que não admitiam "*que o partido fosse fazer a sua imagem independente do Governo*". Embora Valdomiro não confirme o fato, o que aconteceu foi que, passado o mal-estar, ele chamou a Secretária para dizer que "*não poderia ser assim, que a divulgação devia ser um trabalho conjunto do Governo*", conta Cira, dizendo que a partir daí a divulgação começou a ser melhor trabalhada pelo Governo.

Cira recorda que "*nós tínhamos muitas e acirradas discussões com o governo*", citando o caso concreto da Secretaria de Administração, onde as coisas encaminhadas eram barradas e não andavam. "*A gente chegava com algumas situações e aquilo não era encaminhado, aquilo não fluía*", recorda Cira. Além disso, imperava, segundo ela, "*um legalismo que nós questionávamos*", como foi o caso citado da professora que tomou posse como conselheira tutelar e que, depois acabou sendo demitida gerando um enorme desconforto dentro do Governo. Esse legalismo sobrepunha-se e asfixiava a busca de outras possibilidades políticas e legais, sem que houvesse, como era o desejo da Secretaria, um empenho nesse sentido. Não podia, era a resposta, e pronto! A palavra final ficava invariavelmente com esse setor, claramente conservador, gerando descontentamento e mal-estar permanente. Muitas vezes, a Secretaria buscou nas próprias instâncias partidárias do PT, orientação e sustentação legal para seu trabalho. Não raras vezes, as orientações que recebia conflitavam com a visão e o posicionamento gerado dentro da própria administração.

Além disso, houve conflitos provocados pela disputa de poder dentro do próprio Governo. Em oportunidades diversas, quando a Secretária Cira foi obrigada a licenciar-se do Governo ou mesmo para gozo de férias, o próprio Secretário da Administração tentou ocupar o espaço na Secretaria de Educação contrariando um acordo estabelecido dentro do Governo que garantia a continuidade do comando da Secretaria ao PT. Via de regra, tais situações geradoras de desconforto e descontentamento, acabavam

²²¹ Cf. Partido dos Trabalhadores. *Prestação de Contas (O PT na Secr. de Educação)*. Vera Cruz, 1995.

em acirradas discussões internas que acabavam preservando ao partido o seu espaço no Governo. Em todas as vezes foi fundamental o pulso firme da Secretária em garantir e preservar o espaço conquistado, tendo por suporte, a coesão interna da Secretaria que rejeitava a interferência externa. Mas houve vezes em que a própria Secretária jogou com a possibilidade de sair do Governo em resposta a atitudes que julgava desrespeitosa em relação à participação do PT.

Cira reconhece, entretanto, que *“apesar dos conflitos internos que nós tínhamos no Governo entre os diversos partidos, nós tínhamos a necessidade de permanecer unidos para sobreviver”*. Confessa que *“nós sabíamos que no momento em que um de nós saíssemos do governo, não teríamos outro espaço”* e que *“isso era o melhor possível dentro da realidade de Vera Cruz”*. Insiste em dizer que, na sua avaliação, permanecer unidos *“era a única possibilidade naquele momento de fazermos algo diferente”*, lembrando que, o contrário significava *“retornar para a época da imposição, da perseguição política, do mau uso do dinheiro público”*. Na sua visão *“a sobrevivência dos três partidos e do governo só se daria se permanecêssemos unidos”*. Isso fez com que *“passássemos por cima de algumas divergências que tínhamos, permanecendo o PT no Governo”*.

Como se vê, no campo político tudo é jogo e nele a vontade exerce função fundamental. É ela que move os jogadores nos embates nem sempre voltados exclusivamente para atingir o gol adversário. Mas, se à vontade pode-se atribuir o élan fundamental que move os jogadores, também é mister reconhecer que nem tudo depende da vontade e que, como num jogo, no campo político múltiplos fatores podem influir na vitória ou na derrota dos times que jogam.

Há coisas na vida e no campo político que não dependem da vontade para acontecer. Às vezes, o aleatório e acaso as comandam, seguindo um rumo e uma linha imprevisíveis, difíceis de definir e antever. Elas estão presentes nos subterrâneos da história, às vezes imperceptíveis a olho nu, podendo irromper a qualquer momento. Assim

aconteceu em Vera Cruz nas eleições de 1992. A vitória pegou todo mundo de surpresa porque, embora urdida em múltiplos, sucessivos e concatenados movimentos, ela foi preparada nos subterrâneos de uma ordem aparentemente estável.

Mas há coisas que cabe à vontade política tornar possíveis e fazer acontecer. Não que ela tenha poder absoluto e total sobre a feitura do que quer imprimir, pois, como disse, a política é um jogo, e, no embate das forças, torna-se real a vontade de quem mais força tem. Como num jogo, cada time político agrega atores, concepções e métodos próprios e diferenciais de fazer valer a vontade política do grupo para atingir o escopo do poder. As diferenças entre eles não só se restringem à diversidade dos atores que defendem as cores partidárias mas também às concepções e programas que os movem. Para alguns, a vontade política se traduzirá em tentar impedir que as mudanças ocorram, por que para eles tudo está bem como está. Isso fica claro no jogo apresentado no nosso trabalho. Os adversários políticos do Governo Valdomiro, manifestaram sua vontade política em tentar, de todas as maneiras, impedir que as transformações ocorressem. Talvez porque, ao combater as desordens sociais e ao promover novas organizações, o Governo Municipal estava, de fato, mexendo no núcleo central onde se assentava o poder dos opositores. Afinal, lembrando Balandier²²², ao invés de combater é possível também manipular as desordens, mantendo-as em proveito da ordem e daqueles que tentam comandá-la. Os problemas enfrentados no Governo Valdomiro não foram por ele criados; eles existiam reprimidos nos subterrâneos de uma ordem que se manteve dirigida por um longo período pelo mesmo time político que passou a combater as mudanças quando foi desalojado do poder. O que o Governo Valdomiro fez foi dar vazão aos problemas, permitir que irrompessem como demandas e desafios políticos, tratando de enfrentá-los e resolvê-los politicamente.

Assim como no jogo, nem sempre a vontade de vencer e o empenho dos jogadores é coroado de êxito ao final. Muitas vezes o resultado final expresso em números não consegue traduzir na totalidade e com precisão o que aconteceu no campo. Às

²²² BALANDIER, 1997a, op. cit., p. 132.

vezes, por melhor que um time jogue, não consegue, porém, atingir o gol adversário. Às vezes, a fragilidade de sua defesa possibilita ao adversário a chegada à vitória.

No jogo político nem sempre a vontade política pode ser traduzida em números e, mesmo quando feita, os números podem não dizer tudo o que aconteceu durante o jogo. É o caso, por exemplo, dos investimentos na educação do Município nos anos de 1991 a 1998. Em primeiro lugar, o que chama atenção é que não só se aplica em educação o percentual exigido em Lei, como em todos os anos ele é superado. Inclusive, os maiores percentuais em educação, como revela o quadro VIII (anexo VIII), estão justamente nos anos que antecedem ou sucedem a gestão aqui estudada, com exceção do ano de 1996. Como explicar esta contradição?

Os números revelam sim, mas também podem esconder realidades. O Governo Valdomiro perdeu em termos de percentuais de aplicação na educação, porém, atendeu a demandas historicamente reprimidas em função da universalização e da qualificação da educação pública. Inclusive, boletins do Governo²²³ apresentavam à população vera-cruzense as obras realizadas pelo governo comparando com as dos governos anteriores, mostrando onde e como tinham sido aplicados os recursos públicos e as obras resultantes desse investimento. Na educação, a construção de novos prédios escolares para atender ao crescimento que chegou a 57,5% na oferta de matrículas na Rede Municipal com a completa implantação do ensino fundamental; a ampliação e a construção de novas creches possibilitando dobrar o número dos atendimentos; a aquisição dos ônibus para o transporte escolar e a implantação da passagem escolar gratuita para todos os estudantes do Município; os investimentos na formação permanente dos professores, enfim, todas iniciativas que visavam atender demandas reprimidas, sem contar as despesas correntes habituais na manutenção do ensino, tudo isso foi o resultado de uma aplicação criteriosa e rigorosa dos recursos públicos.

²²³ Prefeitura Municipal de Vera Cruz. **Para onde vai o dinheiro do povo.** Vera Cruz, setembro de 1995; Comitê da Aliança Democrática e Popular. **Compare.** Vera Cruz, setembro de 1996.

Caberia perguntar, e a resposta certamente exigiria um estudo à parte e específico, se tudo isso foi possível fazer durante os quatro anos de Governo e ainda assim os percentuais ficaram abaixo conforme os números mostram, aonde é que foram aplicados, antes e depois da gestão do Valdomiro, os valores da educação que os números oficiais apresentam. É verdade que não foi em despesas de capital, com a construção e ampliação de prédios, pois os números atestam isso, tanto antes, quanto depois da gestão do Valdomiro (ver quadro IX anexo IX). O Governo atual, embora tenha tido um considerável crescimento de recursos advindos do Fundef em função do crescimento das matrículas na Rede Municipal proporcionado pelo Governo Valdomiro, não promoveu novos investimentos de capital, limitando-se a administrar a herança que recebeu e com a qual não podia romper. O quadro X (anexo X) revela isso ao apresentar em quais subprogramas da educação foram feitos os investimentos maiores nos anos de 1997 e 1998: ensino fundamental, educação pré-escolar e transporte escolar, justamente as políticas que foram implementadas no Governo Valdomiro.

Por sua vez, os mesmos números revelam que os investimentos maiores foram feitos em torno de despesas com pessoal. O interessante notar é que esse valor decresce ano a ano no Governo Valdomiro, justamente no momento em que, gradativamente, vai aumentando o número dos professores nomeados para atender às novas demandas da complementação do ensino fundamental. Se é verdade que, com a implantação do Plano Real em 1994, que tratou de estabilizar a economia através do combate à inflação e que, praticamente, congelou os salários, também é verdade que o salário básico dos professores da Rede Municipal permaneceu num patamar tal que o colocava na liderança dos salários pagos em toda a região, com pequenas oscilações permanecendo até o final do Governo. Sendo assim, haveria que se perguntar mais uma vez, aonde mesmo foram aplicados tais recursos antes e depois, considerando que o Governo Valdomiro conseguiu baixar o percentual de aplicação dos recursos mantendo o padrão de ganho dos professores. Somente uma pesquisa específica poderia revelar onde mesmo esses recursos foram aplicados, pois os números por si, não conseguem explicar.

Fica evidente que, assim como num jogo, nem sempre a vontade dos que jogam pode ser medida e traduzida em números. E que, nem sempre, os números são fiéis expressão daquilo que acontece, pois assim como eles podem revelar, eles também podem esconder. Mas como medir a vontade política? O mais seguro, como num jogo, é observar atentamente o empenho dos que jogam e do quanto sua ação se traduz, de fato, em crescimento comunitário.

No caso desta investigação é evidente que somente pela vontade política dos atores que jogaram naquele contexto é que foi possível fazer tanto, em tão pouco tempo, em prol da educação pública. No entanto, se tudo o que demonstrado até aqui, nesse *memorial*, não servir para fundamentar a contento aquilo de que o autor foi testemunha, que sirva, então, a vida de um menino que a vontade política salvou do olho do furacão. Tanto o menino que continua a viver em algum lugar, como a cruz sobre a tumba de Liége que foi tragada à força pela desordem social, são testemunhas do quanto é possível fazer quando a racionalidade ética move a vontade política, e do que pode acontecer quando se deixa que o irracionalismo domine a ordem em proveito próprio. Esse é o testemunho deste autor.

6. Referências Bibliográficas

6.1. Obras, Livros:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1960.

ABRAMOWICZ, Anete. **A Menina Repetente**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996. 111 pág.

ARRETCHE, Marta T.S. **Mitos da Descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas**. S. L. : RBCS. 1996

BALANDIER, George. **A Desordem: Elogio do Movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997^a 261 pág.

_____. **O Contorno: Poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b. 278 pág.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 3^a edição, 1997.178 pág.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o Poder**. São Paulo: UNESP, 1996. 187 pág.

_____. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda, 1987. 77 pág.

_____. **O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- _____. **Direita e Esquerda: Razões e Significados de uma Distinção Política.** São Paulo: UNESP, 1995. 129 pág.
- _____. **Igualdade e Liberdade.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 96 pág.
- _____. **Liberalismo e Democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2ª edição, 1988. 100 pág.
- _____. **Qual Socialismo: Discussão de Uma Alternativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1987. 11 pág.
- _____. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 5ª reimpressão, 1992. 141 pág.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política (Vol. 1 e 2).** Brasília: Editora UnB, 9ª edição, 1997. 1318 pág.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres.** São Paulo: Editora Ática, 1995. 341 pág.
- _____. **A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana.** Rio de Janeiro: Vozes, 16ª edição, 1998. 206 pág.
- _____. **O Despertar da Águia: O Dia-bólico e o Sim-bólico na construção da Realidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 174 pág.
- BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil, 1989. 311 pág.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **O Educador: Vida e Morte.** Rio de Janeiro: Graal, 3ª edição, 1983. 137 pág.

- BURKE, Peter. **A Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia de Letras, 1989.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A Política dos Outros**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 298 pág.
- CARDOSO, Fernando Henrique e MARTINS, Carlos Estevam (Org.). **Política & Sociedade (Vol. 1)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. 433 pág.
- _____ **Política & sociedade (Vol. 2)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. 269 pág.
- CARDOSO, Ruth (Org.). **A Aventura antropológica: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1988. 156 pág.
- CARLEHEDEM, Perry e DEWS, Peter. **Uma conversa sobre questões da teoria política** (entrevista com Habermas). Rio de Janeiro: Cebrap (Novos Estudos nº 47), 1997.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas (SP): Papyrus, 1988.
- CASSIRER, Ernest. **A Filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1994.
- CASULLO, Nicolas (Org.). **El Debate Modernidad-Pós-Modernidad**. Buenos Aires: Puntosur Editores, 1989.
- CHARLOT, Bernard. **A Etnografia da Escola**. Brasília: Em Aberto, ano 11, nº 53, jan./mar. 1992.
- CHARTIER, Roger. **Espacio Publico, Crítica y Desacralización En El Siglo XVIII**. Barcelona: Gedisa, 1995. 237 pág.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1995. 440 pág.

_____. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As Grandes Obras Políticas de Maquiavel a Nossos Dias**. Rio de Janeiro: Agir, 8ª ed., 1998. 445 pág.

CORBISIER, Roland. **Enciclopéida Filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do Século**. São Paulo: Cortez, 1996. 91 pág.

CRUZ, Armando. **Sem-Escola, Sem-Terra; Para Uma Sociologia da Expropriação simbólica**. Pelotas: UFPel Editora, 1996. 127 Pág.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 495 pág.

ELSTER, Jon. **El Cemento de la Sociedad. Las paradojas del orden social**. Barcelona-España: Editorial Gedisa AS, 3ª edição, 1997.p. 282-324.

DORNELLES, Malvina Do Amaral. **Lo Publico y lo Popular En El Ambito Racionalizador Del Ordem Pedagogico Moderno**. Tese de Doutorado. Córdoba (Argentina), 1996. Orientadora: Dra. Margarita Schweizer.

_____. **O Mobral Como Política Pública: A Institucionalização Do Analfabetismo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Orientadora: Dra. Maria Beatriz Moreira Luce.

ETGES, Virginia Elisabeta. **Sujeição e Resistência: os camponeses gaúchos e a indústria do fumo.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1989. Orientador: Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira.

FEDOZZI, Luciano. **Orçamento Participativo.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997. 253 pág.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERRY, Jean-Marc. "*Las Transformaciones de La Publicidad Política.* In: FERRY, Jean Marc et alii. **El Nuevo Espacio Publico.** Barcelona-España: Editorial Gedisa AS, 2ª edição, 1995.p. 13-27.

FIORI, José Luís. **Em Busca do Dissenso Perdido.** Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995. 245 pág.

_____. **O Vôo da Coruja: Uma Leitura Não Liberal da Crise do Estado Desenvolvimentista.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995. 132 pág.

FISCHER, Nilton Bueno, FONSECA, Laura souza, FERLA, Alcindo Antônio (Org.). **Educação e Classes Populares.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996. 250 pág.

FONSECA, cláudia. **Caminhos da Adoção.** São Paulo: Cortez, 1995. 151 pág.

_____. **Quando cada caso não é um caso: o método etnográfico e educação.** Trabalho apresentado no ANPED, Caxambu, 1998. 36 pág..

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 11ª edição, 1995. 295 pág.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 24ª, 1997. 184 pág.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10ª ed., 1985. 150 pág.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 1997. 245 pág.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 pág.

_____. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995. 120 pág.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed., 1995. 144 pág.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1991. 79 pág.

_____. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1987. 222 pág.

GARCIA, Marco Aurélio (org.). **As Esquerdas e a Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 101 pág.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Cortez, 1985. 143 pág.

_____. **Escola vivida, Escola Projetada**. São Paulo: Papyrus, 1992. 161 pág.

_____. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1983. 175 pág.

GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos ^a (Organizadores). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, 1994. 341 pág.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

GIROUX, Henry ^a **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFF, Jacques Le. **A história Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 318 pág.

GRAMSCI, Antônio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 3^a ed., 1978.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1980. 93 pág.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La Acción Comunicativa – Racionalidad de la Acción y Racionalización Social**. Madrid: Taurus, 1988. 517 pág.

_____. **Teoria de La Acción Comunicativa (II) – Crítica de La Razón Funcionalista**. Madrid: Taurus, 1988. 618 pág.

_____. **A Nova Intransparência: A Crise do Estado de Bem Estar Social e o Esgotamento das Energias Utopicas**. Rio de Janeiro: Cebrap (novos Estudos n^o 18), 1987.

HALUANI, Makram. **La Ciencia Del Control Politico**. Venezuela: Alfadil Ediciones, 1990. 169 pág.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um Conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 9^a, 1994. 116 pág.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 244 pág.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 367 pág.

LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las Imagenes del Universo: Una História de Las Ideas Del Cosmos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1996. 289 pág.

MACEDO, Carmem Cinira. **Tempo de Gênese: O Povo nas comunidades Eclesiais de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 294 pág.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1996. 350 pág.

_____. **A transfiguração do político – a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997. 286 pág.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida Sexual dos Selvagens**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983. p. 181-219.

_____. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. S/L: Editora Victor Civita, 1984. p. 17-34.

MARRE, Jacques L. **História de vida e Método Biográfico**. Porto Alegre: Cadernos de Sociologia, v.3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MARTINS, José de Souza. **Massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, 2ª ed.,1993. 216 pág.

_____. **Henry Lefebvre e o Retorno da Dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Capitalismo e Tradicionalismo**. São Paulo: Ed.Pioneira, 195. P. 83-102.

MINTZ, Sidnei W. **Encontrando Taso, me descobrindo**. Rio de Janeiro: Revista de ciências Sociais, vol. 27, nº 1, 1984. P. 45-58.

MOISÉS, José Álvaro et alii. **Cidade, Povo e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed.,1985. 199 pág.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996. 195 pág.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Publicações D. Quixote, 2ª ed., 1977.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª edição, 1987.368 pág.

_____. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984

PESSIS-PASTERNAK, Guitta (org.) **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1992. 259 pág.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990. 142 pág.

PRESTES, Nadja Hermann Prestes. **Educação e Racionalidade: Conexões e Possibilidades de Uma Razão Comunicativa na Escola.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 1996. 141 pág.

PRZEWORSKI, Adam. **Reforma do Estado: Responsabilidade política e intervenção econômica.** RBCS, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura. "*Relatos orais: do 'indizível ao dizível'*" in SIMSON, Olga Morais Von (org). **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Edições Vértice, 1988.p. 11-43.

ROBERTS, Bryan. **A Dimensão Social da Cidadania.** RBCS . 1997.

ROSENFELD, Denis L. **Filosofia Política & Natureza Humana: uma introdução à Filosofia Política.** Porto Alegre: L&PM, 1990. 224 pág.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Editora Scipione, 1994. 382 pág.

SADER, Emir (Org.). **Gramsci: Sobre Poder, Política e Partido.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

SANTOS, Boaventura Souza. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** Rio de Janeiro: ? , 1995.

SCHMIDT, Davi Luiz. **A "Desidiotização" da Cidadania.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1994. Orientador: Dr. Nilton Bueno Fischer.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Geração. 1992

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 181 pág.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993. 398 pág.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 5ª edição, 1987. 270 pág.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América – A questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes. 1996. 263 pág.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. 431 pág.

_____. **O Que É Democracia?** Petrópolis (RJ): Vozes, 1996. 286 pág.

_____. **Poderemos viver Juntos?– iguais e diferentes**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999. 387 pág.

VELHO, Gilberto. *“Observando o familiar”* in NUNES. E. (org). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978. Pg. 36-46; 123-149.

WEFFORT, Francisco C. (Org). **Os Clássicos da Política (Vol. 1 e 2)** São Paulo: Ed. Ática. 1998. 287 e 278 pág.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto alegre: Artes Médicas, 1991. 241 pág.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus Editora, 1998.p. 129-145.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta**: São Paulo: Brasiliense, 1985. 265 pág.

6.2. Jornais:²²⁴

6.2.1: Sobre as Questões Gerais da Administração:

a. *Jornal vera-Cruzense:*

- ***Notícias:***

- . 18.12.92: “Secretariado Prepara-se para assumir em Janeiro”.
- . 07.8.01.93: “Posse conta bom prestígio”.
- . 22.01.93: “Prefeito debate problemas locais com a população”.
- . 18.06.93: “Reunião pretende colher prioridade de D. Josefa”.
- . 16.09.93. “Professores de vera Cruz estão entre os mais bem pagos do RS”.

- ***Editorial:***

- . 17.06.94: “Um mediador, por favor”.

- ***Artigos:***

- . 29.08.93: “Esclarecimento `a opinião pública”.
- . 06.08.93: “O governo das inverdades”.

6.2.2. Sobre o Ensino Fundamental:

a. *Jornal Vera-Cruzense:*

- . 22.01.93: “Secretária quer uma escola pública eficaz”.
- . 05.03.93: “Contra cedência”.
- . 13.03.93: “Inauguração enfoca qualidade”.
- . 26.03.93: “Escola festeja seus 11 anos”.

²²⁴ Passo a citar as manchetes colhidas nos seguintes jornais em que pesquisei: 1) Jornal Vera-Cruzense, editado em Vera-Cruz, com circulação semanal até 1994; a partir daí, circulação duas vezes na semana. 2) Jornal Notícia, de abrangência regional, editado semanalmente em Vera Cruz. 3) Jornal Gazeta do Sul, diário,

- . 21.05.93: “Município projeta escola com 1º grau completo”.
- . 26.11.93: “Nucleação de escolas”.
- . 03.12.93: “comentários sobre Nucleação”.
- . 03.12.93: “SMEC confirma nucleação de escolas já no próximo ano”.
- . 17.12.93: “Nucleação das escolas é questionada na Câmara”.
- . 24.12.93: “SMEC diz que a nucleação das escolas era esperada”.
- . 11.02.94: “Ampliação visa 1º grau completo na Escola Municipal”.
- . 11.02.94: “Prefeitura aluga escola em Linha Andréas”.
- . 18.03.94: “Nucleação escolar é aprovada pelos pais”.
- . 18.03.94: “Nucleação merece aprovação de pais e alunos”.
- . 09.08.94: “Superlotação obriga SMEC a ampliar escola...”.
- . 10.01.95: “Índice de aprovação cresce entre as escolas municipais”.
- . 13.01.95: “Ampliação de série”.
- . 17.03.95: “Deterioração das escolas desativadas é preocupante”.
- . 17.03.95: “Secretária concorda que escola são pouco ocupadas”.
- . 21.03.95: “Ampliação escolar está quase pronta”.
- . 07.05.96: “Ampliação escolar permite complementação do 1º grau”.
- . 03.09.96: “Inauguração escolar traz Secretária a Vera Cruz”.
- . 03.09.96: “Escola ganha mais salas de aula para completar 1º grau”.
- . 10.09.96: “Escolas registram aumento no número de alunos matriculados”.
- . 10.09.96: “Matrículas crescem e a evasão escolar diminui”.

b. *Jornal Notícia:*

- . 22.05.93: “Escola de 1º grau está sendo projetada...”.
- . 16.12.93: “Nucleação de escolas vai funcionar a partir de 94”.
- . 17.03.94: “SMEC e comunidade discutem usos para escolas desativadas”.
- . 03.12.94: “Escola Ampliada”.
- . 26.08.95: “Projeto de nucleação avança na vida comunitária”.
- . 15.06.96: “Escola de V. Progresso ampliada”.
- . 07.09.96: “Matrículas crescem com transporte escolar e 1º grau no interior”.

- . 30.11.96: "O abandono da escola estadual".
- . 30.11.96. "SMEC contraria afirmação sobre alunos infreqüentes".

c. *Jornal Gazeta do Sul:*

- . 05.06.93: "Prefeitura investe na qualidade de ensino".
- . 03.12.93: "Vera Cruz fecha escolas e passa a centralizar alunos em núcleos".

6.2.3. Sobre o Transporte Escolar:

a. *Jornal Vera-Cruzeiro:*

- . 22.01.93: "Inovação favorece os alunos".
- . 12.03.93: "Alunos aprovam novo transporte".
- . 16.04.93: "Acordo reduz preço de passagem".
- . 30.04.93: "Câmara aprova passagem escolar".
- . 21.05.93: "Carteira de Estudante".
- . 28.06.93: "Passagens subsidiadas são utilizadas por 202 alunos".
- . 15.10.93: "Prefeitura projeta compra de ônibus".
- . 14.01.94: "Município adquire ônibus para o transporte escolar".
- . 31.03.94: "subsídio de passagens ainda está indefinido".
- . 08.04.94: "Estudante paga menos de 50% das passagens".
- . 08.04.94: "Vereadores aprovam 50% de subsídio para alunos".
- . 15.04.94: "Passagens escolares".
- . 29.04.94: "Cira diz que vereadores favoreceram os empresários".
- . 06.05.94: "Câmara reprovou um novo projeto sobre passagens".
- . 20.01.95: "Pedido para comprar ônibus pode reascender discussões".
- . 17.03.95: "SMEC oferece transporte escolar".
- . 15.07.96: "Transporte escolar atende a 939 alunos em Vera Cruz".

b. *Jornal Notícias:*

- . 10.03.94: Administração recebe dois veículos para transp. Escolar".

classificarei os títulos das manchetes como notícias, editoriais ou artigos.

. 07.04.94: "Prefeitura concederá desconto na passagem escolar".

6.2.4: Sobre a Formação de Professores:

a. *Jornal Vera-Cruzens*

- . 12.01.93: "Professores realizam reuniões".
- . 02.04.93: "Professores reunidos".
- . 30.04.93: "Reunião de professores".
- . 15.10.93: "Professores debatem seu papel na sociedade".
- . 22.10.93: "Agentes de transformação".
- . 11.02.93: "SMEC organiza seminário sobre educação".
- . 25.02.94: "Seminário da SMEC atrai muitos professores".
- . 20.05.94: "Coordenadores pedagógicos reúnem-se em V. Cruz".
- . 28.06.94: "A construção de uma prática pedagógica".
- . 19.08.94: "Grupos de estudo facilita atualização dos professores".
- . 19.08.94: "Curso de alfabetização".
- . 07.10.94: "Ensino Religioso é discutido em Vera Cruz".
- . 27.01.95: "Seminário sobre a Avaliação".
- . 03.03.95: "SMEC quer mudar sistema de avaliação nas escolas".
- . 21.03.95: "Curso busca melhorar Ensino Religioso".
- . 23.05.95: "SMEC visa reconstrução curricular".
- . 02.06.95: "Oficina aborda a paternidade consciente".
- . 16.06.95: "Paternidade consciente é amplamente discutida".
- . 18.07.95: "SMEC promove cursos para professores".
- . 04.08.95: "Professores debatem os estudos sociais".
- . 17.10.95: "Dia do professor é lembrado com diversas homenagens".
- . 25.11.95: "Oficina viabiliza debate de temas sobre paternidade".

b. *Jornal Notícia:*

- . 21.10.93: "Professores Municipais participam de palestra".
- . 10.02.93: "Secretaria de Educação promove seminário".
- . 03.03.94: "Cem professores participaram do Seminário da SMEC".

- . 01.10.94: “Encontro discute ensino religioso”.
- . 20.05.95: “SMEC inicia trabalho com áreas de conhecimento”.
- . 20.05.95: “Segunda etapa do curso de ensino religioso”.
- . 20.05.95: “Avaliação e conteúdos básicos são prioridade”.
- . 27.05.95: “Supervisoras participam de encontro nacional”.
- . 08.07.95: “Continua trabalho com coordenadores pedagógicos”.
- . 29.07.95: “Professores vão Ter cursos”.
- . 26.08.95: “Ensino Religioso busca a totalidade da pessoa”.
- . 17.10.95: “Dia dos professores será comemorado com festa”.
- . 25.11.95: “Paternidade consciente: oficina discute sobre Aids”.

c. *Gazeta do Sul:*

- . 19.07.95: “Magistério Municipal participa de curso sobre estudos sociais”.

6.2.4. sobre a Educação Infantil:

a. *Jornal Vera-Cruzeiro:*

- . 28.05.93: “Creches passam a cuidar mais da parte pedagógica”.
- . 28.07.93: “Sistema nas creches muda comportamento das crianças”.
- . 06.08.93: “As creches sob nova ótica”.
- . 31.08.93: “As creches sob nova ótica”.
- . 12.12.93: “Creches criam conselhos de pais”.
- . 07.01.94: “Ampliação de creche”.
- . 18.02.94: “Ampliação de creche oferecerá 30 vagas”.
- . 18.07.94: “Horário de atendimento das creches gera controvérsia”.
- . 02.08.94: “Creche realiza a 1ª exposição de trabalhos”.
- . 16.08.94: “Creche explica o trabalho pedagógico que desenvolve”.
- . 06.12.94: “Creche definida”.
- . 31.01.95: “Investimentos ampliam em 70% as vagas nas creches”.
- . 17.03.95: “Nova escolinha aceita sugestões de novos”.
- . 20.06.95: “Monitoras de creches realizam estudos”.
- . 04.08.95: “Monitoras conhecem novos métodos de trabalho”.

- . 11.08.95: "A importância dos limites e do afeto na criança".
- . 15.08.95: "Nova Escola Infantil pode abrigar 100 crianças".
- . 15.09.95: "Transformação de creches em escolas é reprovada".
- . 27.10.95: "Creches de V. Cruz são referência para Vale do Sol".
- . 17.11.95: "Escolinha Pingo de Gente será inaugurada".
- . 25.11.95: "Sistema de creches terá sua capacidade duplicada".
- . 21.11.95: "Vagas nas creches irão duplicar no próximo ano".

b. *Jornal Notícia:*

- . 28.10.93: "Creches municipais recebem melhorias".
- . 11.11.93: "Creches municipais criam Conselhos de Pais".
- . 16.12.93: "Ampliação".
- . 27.12.94: "Creche está sendo ampliada".
- . 26.11.94: "Mudanças aplicadas nas creches estão dando resultado".
- . 26.11.94: "Nova creche vai beneficiar três bairros".
- . 24.06.95: "Educação psicomotora: a importância do movimento".
- . 29.07.95: "Monitoras recebem treinamento".
- . 21.10.95: "Pais são favoráveis à transform. Das creches em escolas infantis".
- . 11.11.95: "Escola Infantil Pingo de Gente será inaugurada".
- . 18.11.95: "Festa para as crianças na inauguração da escola infantil".
- . 25.11.95: "Inauguração esc. Infantil confirma importância da transformação".

c. *Jornal Gazeta do Sul:*

- . 30.05.93: "Vera Cruz adota novo sistema de trabalho nas creches".
- . 24.02.94: "Secretaria de Educação absorve o setor de creches do município".
- . 01.03.94: "Pioneirismo".

6.2.5: Sobre os Conselhos de Direitos:

a. *Jornal Vera-Cruzeiro:*

- *Notícias*

- . 10.09.93: "Estatuto da Criança".
- . 17.09.93: "Conselho da Criança e do Adolescente será ativado".
- . 08.10.93: "Comdica deve ser criado no próximo mês".
- . 05.11.93: "Fórum da criança e adolescente quer mudar Lei".
- . 19.11.93: "Veredores levantam dúvidas sobre Comdica".
- . 10.12.93: "Veredores mudam projeto mas aprovam o Comdica".
- . 17.12.93: "Fórum sugere veto de emendas ao comdica".
- . 31.12.93: "Câmara mantém emendas ao projeto do Comdica".
- . 29.04.94: "Entidades escolhem os membros do Conselho Tutelar".
- . 06.05.94: "Posse no Comdica".
- . 17.06.94: "Comdica dá seus primeiros passos".
- . 1º.07.94: "Comdica reúne-se com Vereadores".
- . 31.07.94: "Impasse na Lei impede eleição do Conselho Tutelar".
- . 02.08.94: "Comdica alega dificuldades para ativar Conselho Tutelar".
- . 23.08.94: "Comdica e Vereadores buscam acordo para formar o C.tutelar".
- . 02.09.94: "Projeto do Conselho Tutelar é acolhido".
- . 23.09.94: "Câmara ignora pressão e reprova projeto polêmico".
- . 27.09.94: "Ponto de Encontro".
- . 18.11.94: "Edital de Abertura das eleições do Conselho Tutelar".
- . 29.11.94: "Menor é violentada e morta".
- . 06.12.94: "Marginais mostram frieza com que executaram menina".
- . 09.12.94: "Inquérito Concluído".
- . 09.12.94: "Edital da Nominada dos candidatos ao C.tutelar"
- . 13.12.94: "Número de Candidatos ao C. T. surpreende".
- . 24.12.94: "Edital da Nominata Oficial dos candidatos ao C. Tutelar".
- . 24.12.94: "Eleição do Conselho Tutelar será no dia 22 de janeiro".
- . 06.01.95: "Edital das mesas receptoras de votos das eleições do C.T.".
- . 13.01.95: "Comdica define preparativos para eleger Conselho Tutelar".
- . 17.01.95: "Franca Campanha".
- . 17.01.95: "Votação para o Tutelar tem locais definidos".
- . 20.01.95: "Eleição define Conselho Tutelar".

- . 20.01.95: “Conselho Tutelar será formado no Domingo”.
- . 24.01.95: “Quase 16% do eleitorado vota no Conselho Tutelar”.
- . 27.01.95. “Mãe é convencida a não abandonar filhos”.
- . 05.04.95: “Conselho tutelar ameaça paralisar”.
- . 11.04.95: “Conselho Tutelar conquista melhores meios de trabalho”.
- . 02.06.95: “Doações para fundo municipal podem ser deduzidas no imposto”.
- . 16.06.95: “Fundo quer sensibilizar empresas a reter impostos”.
- . 16.06.95: “Contabilistas discutem forma de reter recursos”.
- . 14.07.95: “Criação da Casa do Menor será avaliada por Comissão”.
- . 01.08.95: “Criança e cidadania são debatidos em encontro”.
- . 17.11.95: “Conselheira mais votada pede demissão do C.Tutelar”.
- . 17.11.95: “Fundo da criança continua aguardando recursos locais”.
- . 05.12.95: “Convênio para menores encontra dificuldades”.
- . 19.03.96: “Maioria dos Conselheiros não integra mais o Tutelar”.
- . 19.03.96: “Tutelar troca maioria dos seus conselheiros num ano”.
- . 29.03.96: “Comdica começa ano buscando definir políticas”.
- . 14.05.96: “Comdica renova membros e mostra trabalho de dois anos”.
- . 18.06.96: “Comdica é renovado”.
- . 16.08.96: “Comdica renova diretoria e debate aplicação de fundo”.

- **Editoriais:**

- . 02.12.94: “Problema amplo”.
- . 13.12.94: “Conselho Tutelar”.
- . 20.01.95: “Responsabilidade”.
- . 24.01.95: “Hora de Corresponden”.
- . 20.06.95: “Evitando Problemas”.

- **Artigos:**

- . Bedim, Sílvio Antônio. “Dever de Cidadania”. 08.10.93.
- . Bedim, Sílvio Antônio. “Fórum recomenda veto”. 24.12.93.
- . Duarte, Vilnei. “A provação de Liege”. 06.12.94.
- . Bedim, Sílvio Antônio. “Hora de Decisão”.20.01.95.

b. *Jornal Notícia:***• *Notícias***

- . 30.09.93: "Reunião vai tratar criação do Comdica".
- . 04.10.93: "Nova Lei vai dar proteção às crianças de Vera Cruz".
- . 16.12.93: "Criança de Segunda categoria"
- . 23.12.93: "Meninos da hipocrisia"
- . 07.04.94: "criação do Comdica deverá ser agilizada".
- . 30.04.94: "Comdica será instalado em maio".
- . 24.09.94: "Vinte casos mensais envolvem menores".
- . 24.09.94: "Promotor estuda medida para contornar a situação".
- . 24.09.94: "Câmara ignora pressão da comunidade e reprova criação do CT".
- . 01.10.94: "Simpósio Municipal deve discutir o Conselho Tutelar".
- . 01.10.94: "Câmara corrige ítem da Lei do Conselho Tutelar".
- . 08.10.94: "Envolvimento de menores em furtos preocupa a polícia".
- . 15.10.94: "vereadores querem debate público com o Comdica".
- . 15.10.94: "Comdica começa a organizar eleição do Conselho Tutelar".
- . 18.11.94: "Edital de abertura das Eleições para o Conselho Tutelar".
- . 03.12.94: "O outro mora ao lado".
- . 17.12.94: "Da resposta aos não questionamentos".
- . 10.12.94: "Debate sobre crianças e adolescentes reúne 400 pessoas".
- . 10.12.94: "Debate sobre o menor mobiliza a cidade".
- . 14.01.95: "Conheça os candidatos ao Conselho tutelar".
- . 14.01.95: " Esclarecimento do processo eleitoral".
- . 21.01.95: "Comunidade escolhe seus representantes".
- . 21.01.95: "Dezessete Candidatos Concorrem ao 1º C. T. de Vera Cruz".
- . 27.05.95: "vera Cruz apresenta alto índice de prostituição infantil".
- . 03.06.95: "Empresas recolherão 1% do IR para o fundo da criança".
- . 17.06.95: "Vera Cruz vai ganhar casa do Menor".
- . 08.07.95: "Fundo da Criança em discussão".
- . 15.07.95: "Em discussão o fundo e a casa do menor em Vera Cruz".
- . 29.07.95: "Bedim reeleito como Presidente do Comdica".

- . 29.07.95: “Conselho Estadual faz palestra em Vera Cruz”.
- . 26.08.95: “Casa do Menor e Fundo Municipal são prioridades”.
- . 02.12.95: “Pressão política impede convênio com a Copame”.
- . 16.12.95: “Crianças e adolescentes na pauta do fórum municipal”.
- . 02.03.96. “Conselho tutelar completa um ano de trabalho...”.
- . 30.03.96: “Atual Diretoria do Comdica pretende implantar políticas”.
- . 08.06.96: “Comdica é renovado”.

- **Editorial:**

- . 21.01.95: “Conselho Tutelar”.

- **Artigos:**

- . Bedim, Sílvio Antônio. “Dever de Cidadania”. 04.10.93.
- . Bedim, Sílvio Antônio. “Fórum recomenda veto ao Prefeito”. 23.12.93.
- . Bedim, sílvio Antônio. “Hora de Decisão”. 21.01.95.

c. Jornal Gazeta do Sul:

- **Notícias:**

- . 22.09.93: “Vera Cruz discute criação do Conselho do Criança”.
- . 03.12.93: “Implantação do C.T. ainda depende da Câmara”.
- . 04.05.94: “Vera Cruz instala Comdica”.
- . 07.05.94 “Comdica inicia na próxima semana elaboração do Reg. Interno”.
- . 27 e 28.08.94: “Projeto do Conselho Tutelar recebe modificações”.
- . 10 e 11.09.94: “Câmara adia votação de projeto ignorando acordo...”.
- . 14.09.94: “Nada a declarar”.
- . 16.09.94: “Formação do Conselho tutelar ainda depende da Câmara”.
- . 16.09.94: “Presidente da Câmara defende análise sem pressa”.
- . 23.09.94: “Câmara rejeita Projeto de Lei e adia criação do C.tutelar”.
- . 23.09.94: “Decisão inviabiliza o trabalho dos conselheiros”.
- . 29.11.94: “Adolescentes estupram e matam menina de 6 anos”.
- . 30.11.94. “Mãe da menina morta pode perder guarda dos filhos”.
- . 02.12.94: “Vera Cruz realiza neste Sábado manifestação contra violência”.
- . 03 e 04. 12. 94: “Polícia reconstitui estupro em Vera Cruz”.

- . 12.01.95: “População volta às urnas em Vera cruz”.
- . 20.01.95: “População volta às urnas Domingo para definir Conselho Tutelar”.
- . 24.01.95: “Mais de dois mil eleitores definem o Conselho Tutelar de V.Cruz”.
- . 25.01.95: “Mãe solteira de V.Cruz procura Brigada Militar para doar filho”.
- . 25.01.95: “Pedido para a adoção de filho tem interessado”.
- . 27.01.95: “Altruísmo e participação”.
- . 27.01.95: “Comdica apresenta plano para que mãe solteira possa criar filhos”.
- . 06.06.95: “Comdica de V.Cruz estuda a instalação do Fundo da Criança”.
- . 14.07.95: “Comunidade faz mobilização para resolver problemas c/ crianças”.
- . 05.04.96: “Comdica analisa problemas do Município”.
- . 10.05.96: “comdica inicia processo de renovação dos membros”.
- . 27.05.96: “Comdica realiza hoje a renovação dos seus integrantes”.

d. Rio Vale Jornal:

• **Notícias**

- . 01.09.94: “Projeto do C. tutelar é acolhido pelos vereadores”.
- . 17.09.94: Câmara continua impedindo formação do C. tutelar”.
- . 29.11.94: “Assassinato de menina de 6 anos revolta a comunidade”.
- . 21.01.95: “Eleição direta escolhe integrantes do Conselho Tutelar”.
- . 24.01.95: “Eleição do C.T. mostra uma comunidade amadurecida”.
- . 18.07.95: “Fundo e casa do menor em debate”.
- . 04.11.96: “Comdica, dezoito meses resgatando a a dignidade dos menores”.

6.2.6: Sobre outras políticas desenvolvidas

a. Jornal Vera-Cruzense:

• **Notícias**

- . 22.01.93: “SMEC diz que Museu é prioridade”.
- . 05.02.93: “Administração quer concretizar Museu”.
- . 07.05.93: “Município banca transporte de professores estaduais”.
- . 07.05.93: “Biblioteca Municipal tem acervo de 4062 livros”.
- . 07.05.93: “Homenagem ao trabalhador registra boa participação”.

- . 04.06.93: "SMEC diz que Museu é prioridade".
- . 11.06.93: "Conselho de Educação e Cultura traça metas".
- . 23.07.93: "Programação marca aniversário da biblioteca".
- . 25.07.93: "Biblioteca prepara surpresa para julho".
- . 27.08.93: "Merenda escolar deve ser municipalizada".
- . 03.09.93: "Plano de carreira continua sendo montado pela Prefeitura".
- . 10.09.93: "Participação do público surpreende nos desfiles".
- . 10.09.93: "Público constitui destaque nos desfiles cívicos".
- . 14.09.93: "SMEC informa".
- . 17.09.93: "SMEC lança campanha construindo a cidadania".
- . 10.09.93: "Desconsideração".
- . 14.10.93: "Biblioteca ambulante".
- . 11.03.94: "Mulheres realizam encontros".
- . 22.04.94: "Formação do Museu".
- . 06.05.94: "Museu será denominado Emílio Assmann".
- . 27.05.94: "Vera Cruz reescreve sua história".
- . 07.06.94: "V.Cruz ganha hoje o seu museu resgatando a história".
- . 10.06.94: "Vera Cruz inaugura Museu para resgatar sua história".
- . 23.06.94: "Aniversário da biblioteca terá programação especial".
- . 04.04.95: "Critérios para bolsas levam secretária a depor na câmara".
- . 13.04.95: "Secretária garante que não há irregularidade em bolsas".
- . 30.05.95: "Legislativo discorda da forma de contratar psicólogo".
- . 06.06.95: "Museu Municipal completa seu primeiro aniversário".
- . 27.10.95: "Museu programa exposições de artistas locais".
- . 01.12.95: "Programação afro resgata o respeito pela raça negra".
- . 10.09.96: "Desfile cívico desvenda a história de cada escola".
- **Editorial:**
 - . 10.06.94: "Resgate necessário".
- b. **Jornal Notícia:**
 - **Notícias:**

- . 16.12.93: “Vera Cruz passa a Ter seu próprio Museu”.
- . 30.04.94: “Campanha vai buscar objetos para o Museu”.
- . 06.05.95: “Eleita nova diretoria do Conselho Mun. De Educação”.
- . 28.10.95: “Artistas expõem no Museu Municipal”.
- . 24.11.95: “Semana Afro, resgatando a história e as lutas negras”.
- . 02.12.95: “Conscientização e religiosidade, pontos altos da semana afro”.
- . 14.09.96: “Dia da Pátria: o maior desfile da história”.

c. Gazeta do Sul:

• *Notícias:*

- . 18.12.93: “Vereadores de Vera Cruz aprovam a criação de Museu Municipal”
- . 07.05.94: “Museu vai homenagear Emílio Assmann”.

6.4. Documentos

01. Prefeitura Municipal. **Informativo do Governo Municipal nº 1.** – Vera Cruz- RS, agosto de 1993.
02. Partido dos Trabalhadores. **Prestação de Contas (PT na Secretaria Municipal de Educação).** Vera Cruz, 1995.
03. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Caminhos... (Relatório das atividades da Secretaria Municipal de Educação).** Vera Cruz, dezembro de 1996.
04. Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) **Carta Aberta às Entidades e Comunidade em Geral** – Vera Cruz, 1994.
05. _____ **Dossiê “Criança prioridade absoluta”** – Vera Cruz, Outubro de 1994.
06. _____ **Plano de Ação 1995-96.** Vera Cruz, 1995.
07. _____ **Plano de ação 1996-97.** Vera Cruz, 1996.

08. Secretaria Municipal de Educação e Cultura: **Base Curricular da 5ª a 8ª Séries**. Vera Cruz, 1995.
09. _____ **Relação e Dados das Escolas Municipais**. Vera Cruz – 1995.
10. _____ **Relação e Dados das Escolas do Município**. Vera Cruz – 1996.
11. _____ **Quadro Geral do aproveitamento do alunado em 1990-97**. Vera Cruz, 1997.
12. _____ **Quadro de Repetência nas Escolas em 1995**. Vera Cruz, 1996.
13. _____ **Plano Global da Escola Municipal de 1º grau incompleto (1995)** – Vera Cruz, 1995.
14. _____ **Regimento da Escola Municipal de 1º grau incompleto** – Vera Cruz, 1994.
15. _____ **Síntese das avaliações feitas pelas Escolas Municipais do ano 1993**. Vera Cruz, dezembro de 1993.
16. _____ **Síntese das avaliações das Escolas Municipais do ano de 1994**. Vera Cruz, dezembro de 1994.
17. _____ **Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz**. Vera Cruz, 1995.
18. _____ **Projeto de Ação Pedagógica (Serviço de Supervisão Escolar)**. Vera Cruz, 1996.

19. _____ **Projeto “Ação Conjunta na resolução de problemas”**. Vera Cruz, 1995.
20. _____ **Projeto Acolher –** Vera Cruz, 1996.
21. _____ **Programa das Escolas Municipais de Educação Infantil**. Vera Cruz, 1995.
22. _____ **Projeto Classe de Apoio**. Vera Cruz, 1996.

5.4. Legislação:

1. OLIVEIRA, Juarez. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Editora Saraiva, 4ª edição, 1990.
2. OLIVEIRA Juarez. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 9.069/90)**. Editora Saraiva, 3ª edição atualizada, 1993.
3. PREFEITURA MUNICIPAL DE VERA CRUZ. **Lei Municipal 1.164/93 que dispõe sobre a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente**. Vera Cruz, 1993.

7. ANEXOS

7.1 - ANEXO I -

QUADRO I

RELAÇÃO E DADOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE VERA CRUZ - RS - ANO DE 1993

Nº	Nome da Escola	Zona U - R	Nº Profº	Número de Alunos por Série				Total
				1º	2º	3º	4º	
01	EM Antônio João	Rural	01	06	02	03	04	15
02	EM Arno Hepp	Rural	01	05	05	05	05	20
03	EM. Cônego Kroetz	Rural	01	05	10	03	01	19
04	EM D. Pedro II	Rural	03	15	12	11	16	54
05	EM Ernesto Wild	Rural	02	08	15	08	08	39
06	EM Gonçalves Dias	Rural	03	21	22	11	09	63
07	EM Intendente Koelzer	Rural	02	05	06	09	09	29
08	EM Júlio de Castilhos	Rural	01	04	05	06	05	29
09	EM N. Sra. Aparecida	Rural	02	10	09	04	08	31
10	EM Olavo Bilac	Rural	03	12	13	16	09	50
11	EM Pe. Benno Müller	Rural	03	21	09	06	21	57
12	EM. Prof. Pritsch	Rural	01	06	04	05	07	22
13	EM S. Coração de Jesus	Rural	02	14	05	08	11	38
14	EM São Francisco	Rural	07	38	13	19	16	86
15	EM. São Jacó	Rural	01	06	02	03	02	13
16	EM São João	Rural	01	04	03	04	02	13
17	EM São Luiz	Rural	01	06	01	01	04	12
18	EM São Salvador	Rural	02	13	10	06	-	29
19	EM São Sebastião	Rural	02	09	12	12	13	46
20	EM Elemar Kroth	Urb.	03	23	11	12	-	46
21	EM Helberg E. Franke	Urb.	06	27	31	38	28	124
22	EM José Pedro Pauli	Urb.	02	10	03	09	05	27
23	EM João Carlos Rech	Urb.	04	26	21	22	19	88
24	EM José Bonifácio	Rural	03	10	09	16	09	44
25	EM Bruno Agnes	Rural	02	14	13	04	06	37
26	EM Duque de Caxias	Rural	01	11	02	04	02	19
27	EM 7 de Junho	Rural	01	07	05	02	05	19
28	EM Wilhelm Kahmann	Rural	01	05	05	02	04	16
29	EM N. Sra. Aparecida II	Rural	01	02	03	06	01	12

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz (RS), 1999.

7.2. ANEXO II

QUADRO II

QUADRO GERAL DO APROVEITAMENTO DO ALUNADO
(1990, 1991, 1992) – MUNICÍPIO DE VERA CRUZ – RS

Ano	Rede Municipal	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	Total	Índices Percentuais
1990	Matrícula Geral	341	265	256	184	-	1046	-
	Transferências	32	23	17	12	-	84	8,03%
	Evasão	22	12	12	11	-	57	5,4%
	Matrícula Final	287	230	227	161	-	905	-
	Aprovados	199	178	200	146	-	723	79,88%
	Reprovados	88	52	27	15	-	182	20,11%
1991	Matrícula Geral	348	285	229	221	-	1083	-
	Transferências	22	21	19	17	-	79	7,29%
	Evasão	18	13	05	10	-	46	4,24%
	Matrícula Final	308	251	205	194	20	978	-
	Aprovados	204	214	181	175	18	796	81,39%
	Reprovados	104	37	24	19	02	186	19,01%
1992	Matrícula Geral	341	275	262	194	14	1086	-
	Transferências	38	22	17	14	01	92	8,47%
	Evasão	20	10	11	08	-	49	4,51%
	Matrícula Final	283	243	234	172	13	945	-
	Aprovados	201	209	199	153	12	774	82,75%
	Reprovados	82	34	35	19	01	171	17,24%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz-RS, 1999.

7.3. ANEXO III

QUADRO III

Evolução das matrículas na Escola Estadual Augusto F. Hammemann - Vera Cruz (RS) 1990-1998*	
1990	116
1991	117
1992	111
1993	169
1994	207
1995	201
1996	245
1997	247
1998	285

Fonte: 6ª D.E. Santa Cruz do Sul, 1999

*Não estão incluídas as matrículas da pré-escola

7.4. ANEXO IV

QUADRO IV

Evolução das Matrículas na Escola Municipal João Carlos Rech Vera Cruz - RS Anos 1990-1998	
1990	69
1991	75
1992	85
1993	89
1994	138
1995	233
1996	285
1997	388
1998	413

Fonte: Secretaria de E.M. J.C.Rech, 1999
Vera Cruz- RS

7.5. ANEXO V

QUADRO V

Evolução das Matrículas nas Escolas Estaduais Jacob Blész e Walter Dreyer Vera Cruz-RS Anos 1990-1998		
Ano	E.E Jacob Blész	E.E Walter Dreyer
1990	71	71
1991	67	79
1992	61	79
1993	63	82
1994	80	81
1995	72	98
1996	98	114
1997	182	125
1998	199	164

Fonte: 6ª D.E. - Santa Cruz do Sul (RS), 1999

7.6. ANEXO VI

QUADRO VI
Aproveitamento do Alunado em 1993-1998
Vera Cruz (RS)

ANO	REDE MUNICIPAL	1º	2	3	4	5	6	7	8	Total	%
1993	Matrícula Geral	343	261	255	229	10	--	--	--	1.098	--
	Transferências	30	21	15	13	--	--	--	--	79	7,19%
	Evasão	09	03	05	06	01	--	--	--	24	2,18%
	Matrícula Final	304	237	235	210	09	--	--	--	995	--
	APROVADOS	212	196	201	181	09	--	--	--	799	80,3%
	REPROVADOS	92	41	34	29	--	--	--	--	196	19,6%
1994	Matrícula Geral	323	289	254	227	72	--	--	--	1165	--
	Transferências	36	35	18	13	03	--	--	--	105	9,0%
	Evasão	09	04	07	06	08	--	--	--	34	2,9%
	Matrícula Final	278	250	229	208	61	--	--	--	1026	--
	APROVADOS	204	206	203	190	51	--	--	--	854	83,2%
	REPROVADOS	74	44	26	18	10	--	--	--	172	16,7%
1995	Matrícula Geral	303	271	263	236	133	90	--	--	1296	--
	Transferências	29	18	24	09	10	03	--	--	96	7,4%
	Evasão	03	01	06	02	07	05	--	--	24	1,8%
	Matrícula Final	271	252	233	225	116	82	-	--	1179	--
	APROVADOS	202	212	199	203	95	70	--	--	981	83,2%
	REPROVADOS	69	40	34	22	21	12	--	--	198	16,8%
1996	Matrícula Geral	306	255	270	229	119	159	80	--	1418	--
	Transferências	29	21	21	15	02	10	05	--	103	7,2%
	Evasão	01	01	03	01	03	10	04	--	23	1,6%
	Matrícula Final	276	233	246	213	114	139	71	--	1292	--
	APROVADOS	201	196	209	183	85	97	53	--	1024	79,2%
	REPROVADOS	75	37	37	30	29	42	18	--	268	20,7%
1997	Matrícula Geral	290	274	256	262	201	161	111	90	1.611	--
	Transferências	27	19	23	23	07	05	01	04	109	6,7%
	Evasão	03	01	02	04	08	10	105	02	35	2,1%
	Matrícula Final	260	254	231	235	186	146	105	50	1.467	--
	APROVADOS	195	211	197	189	119	106	88	45	1.150	78,3%
	REPROVADOS	65	43	34	46	67	40	17	05	317	27,5%
1998	Matrícula Geral	313	283	272	260	208	183	119	92	1.730	--
	Transferências	39	37	23	16	12	06	06	04	143	8,2
	Evasão*	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	Matrícula Final	275	246	249	242	194	176	112	87	1.581	--
	APROVADOS	207	205	205	208	141	135	89	77	1.267	80,1%
	REPROVADOS	68	41	44	34	53	41	23	10	314	24,7%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vera Cruz (RS), 1999

* Os números e o índice da evasão em 1998 não constam do quadro oficial da SMEC.

7.7. ANEXO VII

QUADRO VII

Quadro dos percentuais de Evasão na Rede Municipal de Ensino Vera Cruz (RS) Anos 1990-1998	
1990	5,4%
1991	4,2%
1992	4,5%
1993	2,1%
1994	2,9%
1995	1,8%
1996	1,6%
1997	2,1%
1998	*

Fonte: SMEC Vera Cruz-RS, 1999

*dado não divulgado pela SMEC.

7.8. ANEXO VIII

QUADRO VIII

Receita Resultante de Impostos, Despesas na Função Educação e Cultura e Despesas nos Programas da Educação (MDE) Vera Cruz - RS (1991-98)					
Ano	Receita Impostos* R\$	Despesa Função		Despesa Educação	
		R\$	% receita	R\$	% receita
1991	4.519.645,37	1.499.426,37	33%	1.456.435,42	32%
1992	4.150.358,60	1.390.636,85	34%	1.373.424,92	33%
1993	4.482.604,46	1.279.361,84	29%	1.178.977,71	26%
1994	5.805.982,40	1.536.563,78	26%	1.498.686,07	26%
1995	6.085.827,20	1.902.125,63	31%	1.869.838,09	31%
1996	5.715.527,38	2.394.187,24	42%	2.235.125,71	39%
1997	4.627.052,61	2.025.598,22	44%	1.983.884,92	43%
1998	6.106.486,06	2.733.549,95	45%	2.390.287,70	39%

Fonte: Balanços da Prefeitura Municipal de Vera Cruz-RS, 1999

*Valores atualizados pela Profª Nalú Farenzena (UFRGS) para junho/99 pelo Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna (IGP-DI) da Fundação Getúlio Vargas.

7.9. ANEXO IX

QUADRO IX

Despesas da Secretaria de Educação, segundo a Natureza Vera Cruz - RS - (1991-98)								
Ano	Despesas Correntes*				Despesas de Capital		Total	
	Total		Pessoal		R\$	%	R\$	%
	R\$	%	R\$	%				
1991	1.374.151,49	97%	1.116.460,63	79%	142.190,00	3%	1.421.004,42	100%
1992	1.369.676,57	96%	1.191.479,55	84%	55.286,09	4%	1.424.962,66	100%
1993	1.269.410,91	98%	1.081.799,05	83%	27.036,52	2%	1.296.447,43	100%
1994	1.305.682,82	84%	930.216,02	60%	247.435,37	16%	1.553.118,19	100%
1995	1.554.669,46	80%	1.167.653,43	60%	400.745,72	20%	1.955.415,18	100%
1996	1.936.841,13	79%	1.350.377,93	55%	510.682,40	21%	2.447.523,53	100%
1997	1.967.127,28	96%	1.400.592,29	69%	74.384,16	4%	2.041.511,45	100%
1998	2.690.051,53	98%	1.449.995,29	53%	60.281,25	2%	2.750.332,78	100%

Fonte: Balanços da Prefeitura Municipal de Vera Cruz-RS, 1999

*Valores atualizados para junho/99 pelo IGP-DI (Fund. Getúlio Vargas)

7.10. ANEXO X

QUADRO X

Distribuição das Despesas* dos Programas e Sub-programas da Educação Município de Vera Cruz (1991-94)								
Programa/ Subprograma	1991		1992		1993		1994	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
Ens. Fundamental	1.079.807,92	74%	1.010.434,36	74%	858.379,29	73%	1.004.587,64	67%
Ed. Pré-Escolar	302.492,22	21%	276.629,01	22%	263.748,20	22%	355.748,83	24%
Ensino Médio	---	---	40,58	0%	122,52	0%	---	---
Transp. Escolar	7.989,69	1%	16.907,45	1%	6.730,49	1%	85.970,45	6%
Educ. Especial	9.190,60	1%	16.644,09	1%	17.139,15	1%	22.289,42	1%
Previdência	24.829,91	2%	22.443,62	1%	16.704,03	1%	15.847,73	1%
Outros MDE **	32.125,08	2%	34.325,81	1%	16.154,03	1%	14.241,98	1%
Total MDE	1.456.435,42	100%	1.373.424,92	100%	1.178.977,71	100%	1.498.686,07	100%

Distribuição das Despesas dos Programas e Sub-programas da Educação Município de Vera Cruz (1995-98)								
Programa/ Subprograma	1995		1996		1997		1998	
	R\$	%	R\$	%	R\$	%	R\$	%
Ens. Fundamental	1.294.698,36	69%	1.369.239,47	61%	1.231.990,20	62%	1.747.796,79	73%
Ed. Pré-Escolar	407.540,72	22%	522.553,84	23%	414.873,56	21%	297.773,05	12%
Ensino Médio	---	---	---	---	---	0%	---	0%
Transp. Escolar	73.770,62	4%	214.620,68	10%	161.374,55	8%	157.353,14	7%
Educ. Especial	28.220,89	2%	35.116,30	2%	41.365,36	2%	60.927,52	3%
Previdência	35.130,03	2%	61.910,17	3%	98.066,41	5%	93.976,68	4%
Outros MDE	30.477,46	2%	31.685,26	1%	36.214,83	2%	32.460,51	1%
Total MDE	1.869.838,09	100%	2.235.125,71	100%	1.983.884,92	100%	2.390.287,70	100%

Fonte: Balanços da Prefeitura Municipal de Vera Cruz-RS, 1999

* Valores atualizados para junho/99 IGP-DI da Fund. Getúlio Vargas.

** MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Anexos: XI

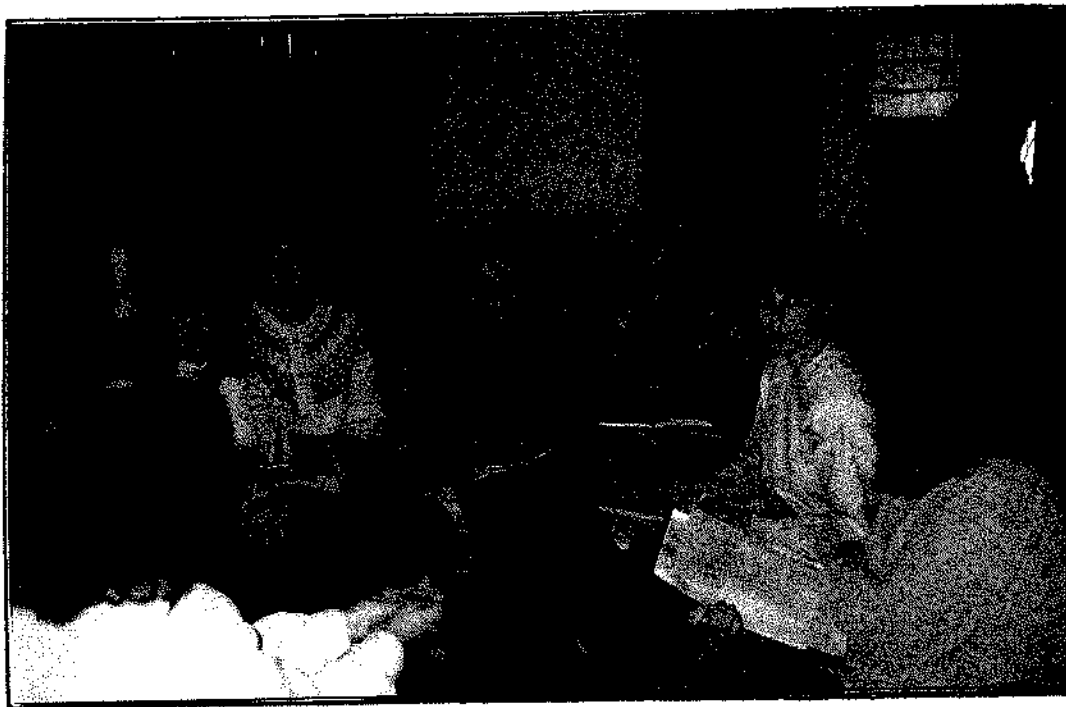
Registros fotográficos de alguns tempos
vividos durante a gestão.



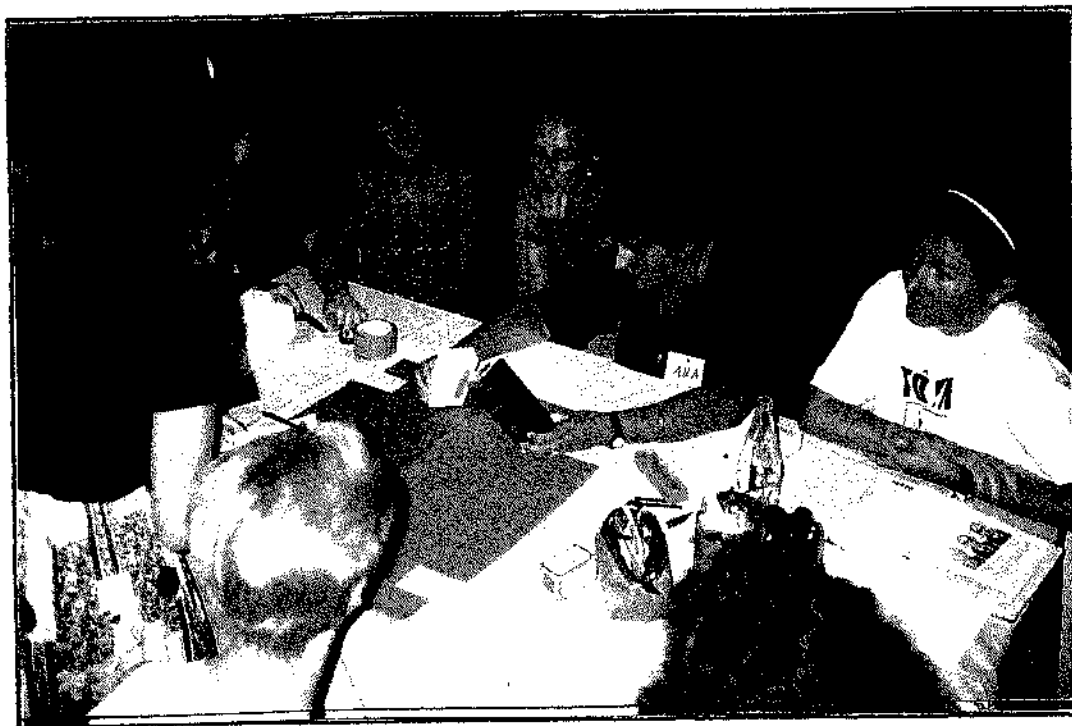
"Flash" do Seminário Municipal "A função social e pedagógica da
Escola: A formação de um novo educador" Fev. /94
Assessorado pelas Profs Maria Carmem Barbosa e Lilitana Cohen



"Flash" do curso "Estudos Sociais Reconstruindo uma prática"
Assessorado pelo Prof: Antônio Carlos Castroioanni

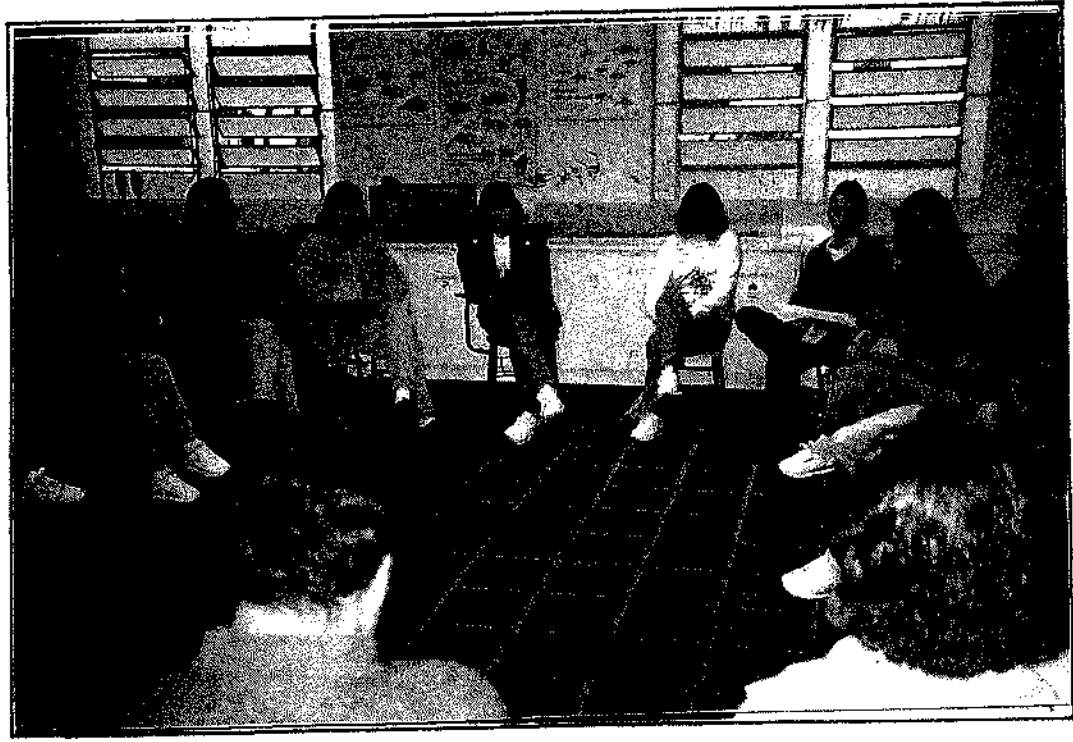


Grupos de estudo durante o seminário "Estudos Sociais: Reconstruindo uma prática" - 1996 -





"Flash" da reunião entre Prefeitura e diretoria da COPAME para formalizar convênio interinstitucional (que acabou não ocorrendo) a partir da esquerda: Prefeito Valdomiro, Bernardo Kaufmann (Sec. do Planejamento), Liro Wollbrech (Sec. Ação Social), Cira Kaufmann (Sec. de Educação), Neusa Ferreira, Vice-Presidente do COMDICA; Vera Assmann e Célia, diretores da COPAME e Conselheira Tutelar.



Registro do Primeiro Encontro de Educadores sobre: "Paternidade Consciente" — 1995 —



"Flash" da reunião do COMDICA, Ministério Público e Vereadores para tratar do Conselho Tutelar - 1994 -



"Flash" da participação da comunidade na posse do "Primeiro Conselho Tutelar" de Vera Cruz - 1995 -

2021



"Flashes" da instalação da primeira turma de Pré-Escola, na Escola Pólo José Bonifácio — 1995 —





"Flash" da reunião da Coordenadoria Pedagógica - 1994 -



Uma das entrevistas com o Grupo de Atores que participaram da gestão. Vê-se, a partir da esquerda: Ana, Helia, Cira, Neusa, Marli, Valdomiro, Cleonice e Adriano.



"Flash" do encontro de secretários, padres e pastores de Candelária, Vale do Sol e Vera Cruz, que marcou o início do trabalho integrado e ecumênico na região. — 1994 —



"Flash" do encontro de professores do Ensino Religioso. Ferraz — Vera Cruz — 1994 —