

LETÍCIA VIANA COSTA

**PARÂMETROS POLÍTICOS
DAS PRIORIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL,
NO GOVERNO DA CIDADE DE VITÓRIA (1989-1992)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História, na área de concentração em História Social das Relações Políticas.

Orientador: Prof ° Dr. Valter Pires Pereira

VITÓRIA

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Costa, Letícia Viana.

A questão da prioridade em educação no governo da cidade de Vitória (1989-1992). 2006.
230 f. (APROXIMADAMENTE)

Orientador: Valter Pires Pereira

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. ??????????????????. 2. ??????????????. I. Costa, Letícia Viana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

LETÍCIA VIANA COSTA

PARÂMETROS POLÍTICOS

DAS PRIORIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL,

NO GOVERNO DA CIDADE DE VITÓRIA (1989-1992)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História, na área de concentração em Estado e Políticas Públicas.

Aprovada em _____ de _____ de 2006.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof . Dr. Valter Pires Pereira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof . Dr. Aloísio Kröhling
Faculdade de Direito de Vitória

Prof ^a. Dr ^a Adriana Pereira Campos
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof ^a. Dr ^a Márcia Barros Ferreira Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço aqueles professores (as) que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento deste estudo: Prof. Dr. Valter Pires Pereira (orientador), Prof^a Dr^a Márcia Barros Ferreira Rodrigues, Prof^a Dr^a Adriana Pereira Campos, Prof. Dr. André Ricardo Valle Vasco Pereira, Prof^a Dr^a Maria da Penha Smarzaró Siqueira, Prof. Dr. Gilvan Ventura da Silva, Prof. Dr. Moacir Gadotti, Prof^a Dr^a Rosemary Dore Soares, Prof^a Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros, Prof^a Ms e doutoranda Maria do Carmo Paoliello e Alice Maria Moreira Salles, funcionária pública.

RESUMO

Analisa os parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal, no governo da cidade de Vitória (1989-1992). Essas prioridades são consubstanciadas através de quatro eixos: universalização do acesso e permanência do aluno na escola; investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos; investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração; democratização da gestão da escola pública, além dos aspectos quantitativos, como a aplicação anual na manutenção e desenvolvimento do ensino e dos recursos investidos na educação municipal. A lente teórica e metodológica utilizada, para entender esses parâmetros, é proveniente de textos de Antonio Gramsci (1891-1937), bem como de considerações feitas por intelectuais que o interpretam. A escolha de Gramsci deve-se à sua concepção ampliada de Estado e do partido político de esquerda, como instrumentos aplicados ao contexto de um Brasil em redemocratização, bem como ao princípio da igualdade, basilar na concepção da escola unitária. A pluralidade de fontes utilizadas – primárias, secundárias e provenientes da história oral – permitiu o cruzamento das mesmas, como recurso de análise, e a constatação da implementação de uma política afirmativa em prol de um padrão mais igualitário da educação, no município de Vitória, entre 1989 e 1992.

Palavras-chave: Educação – Espírito Santo (Estado) – História, Educação e Estado, Políticas Públicas – Vitória (ES) – 1989-1992, Política urbana-Vitória (ES) – 1989-1992, Escolas – Descentralização.

ABSTRACT

This is an analysis of the political parameter of priorities in the municipal public education system, during the administration of the government of the city of Vitória (1989-1992). These priorities are co-substantiated through four axles: the universal access and permanence of the student in school; investments in material resources; buildings and equipments; investment in human resources; qualification and wages; democratization of the administration of the public school, besides quantitative aspects such as the annual allocation for the maintenance and development of teaching and resources invested in municipal education. The theoretical and methodological lens used in order to understand these parameters derive from texts by Antonio Gramsci (1891-1937), as well as considerations presented by intellectuals who interpret him. Gramsci was chosen due to his ample concept of a State and of the leftist political party, as instruments applied to the context of Brazil as a country which is undergoing its re-democratization, as well as the principle of equality, which is basic for the concept of a Unitarian school. The plurality of sources used – primary, secondary and those originating from oral history – has permitted their crossing, as a resource for analysis, and the confirmation of the implementation of a positive policy for the benefit of a more equalitarian standard of education in the municipality of Vitória, between the years of 1989 and 1992.

Key words: Education – Espírito Santo (State) – History, Education and State, Public Policies – Vitória (ES) -1989-1992, Urban Policy – Vitória (ES) – 1989-1992, Schools – De-centralization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. DOS DIREITOS AO ENSINO FUNDAMENTAL E PRÉ-ESCOLAR, NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO (1930-1988)	31
2. SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE DE VITÓRIA	69
2.1) Indicativos da campanha eleitoral	69
2.2) Eixos executivos para a educação pública municipal (1989-1992)	72
2.2.1) Universalização do acesso e permanência do aluno na escola	79
2.2.1.1) O projeto “Bloco Único”	92
2.2.1.2) Programa de alfabetização e educação popular: educação de jovens e adultos	106
2.2.1.3) Alimentação escolar	108
2.2.2) Investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração	110
2.2.3) Investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos	124
2.2.4) Democratização da gestão da escola pública	126
3. ANÁLISE DOS ASPECTOS QUANTITATIVOS	134
4. PECULIARIDADES DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
APÊNDICE	167
ANEXO	223

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as prioridades políticas aplicadas à educação pública municipal, na Cidade de Vitória, no período de duração do mandato do prefeito Vítor Buaiz, cujos balizamentos estão estabelecidos entre 1989 e 1992.

Partimos do termo *prioridades*, enquanto recursos investidos em educação pela prefeitura de Vitória, tanto em relação aos aspectos quantitativos quanto aos qualitativos, tendo como finalidade alcançar os seguintes objetivos:

- Constatar se a administração municipal cumpriu a exigência legal de aplicação orçamentária dos percentuais destinados ao ensino público;
- Constatar o grau de prioridade atribuída à educação na plataforma política da Frente Vitória¹ (retórica), bem como a atuação por parte da Secretaria de Educação, no âmbito da administração municipal (práxis);
- Estabelecer a relação entre a política municipal para educação, no Município de Vitória, e os principais eixos do I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores, realizado em março de 1989, com representantes das Secretarias Municipais de Educação (atores políticos) filiados a esse partido;
- Interpretar as repercussões sociais da política educacional implementada pelo governo municipal, recorrendo-se a depoimentos (opiniões) colhidos por meio de questionários e informações provenientes de noticiários e artigos publicados no jornal “A Gazeta”;

¹ A *Frente Vitória* foi a aliança política composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – partido do prefeito e da maioria dos secretários municipais –, Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista (PC), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Verde (PV) e Partido Humanista (PH). Apesar de a obra de José Eugênio Vieira, “A história política e eleitoral do Espírito Santo de 1982-1992” citar o PH como partido aliado, na pesquisa feita no jornal “A Gazeta”, de 1989 a 1992, não foi encontrado nenhuma referência desse partido, enquanto parte integrante da Frente Vitória.

- Analisar a amplitude dos quatro eixos da política em educação pública municipal, como seja: universalização do acesso e permanência do aluno na escola; investimento em recursos humanos: qualificação e remuneração; investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos, e democratização da gestão da escola pública, de acordo com o referencial teórico-metodológico.
- Analisar o grau de prioridade atribuída à educação e cultura, por meio da comparação dos recursos orçamentários destinados à Secretaria de Educação e Cultura com os dos recursos destinados às demais Secretarias da Administração Pública Municipal;

A lente teórica e metodológica utilizada, para entender esses parâmetros, é proveniente de textos de Antonio Gramsci (1891-1937), bem como de considerações feitas por intelectuais que o interpretam, especialmente pelas repercussões dessas interpretações no interior do Partido dos Trabalhadores.

Justifica-se a orientação gramsciana pelo seu conceito ampliado de Estado, aplicado à conjuntura de um Brasil em processo de redemocratização e pela repercussão dessas interpretações no interior do Partido dos Trabalhadores, representadas por *intelectuais orgânicos* que, de alguma forma, influenciaram na elaboração de proposições e pelo princípio da igualdade, basilar na concepção da escola *unitária*.

Considera-se que esse diálogo com Gramsci será aplicado em dois planos: tanto na concepção ampliado de Estado, compreendendo sociedade política e sociedade civil, quanto no plano do partido político de inspiração socialista, em que intelectuais orgânicos exercitaram interpretações de conjuntura e se empenharam em debates, inclusive acadêmicos, concernentes às questões educacionais, que foram até mesmo objeto de proposições e deliberações em eventos voltados para este fim.

Delineadas essas premissas, faz-se necessário o conhecimento de parte do legado gramsciano, até porque este e as renovações dialéticas de seus intelectuais-intérpretes vêm sustentar a linha de desenvolvimento deste trabalho.

Teórico crítico da política, o pensador italiano Antonio Gramsci buscou na “célula” da política, isto é, na relação entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, a gênese de sua ampla elaboração intelectual. É imprescindível considerar que o intelectual sardo constrói sua reflexão a partir de e para responder questões/problemas da prática política, na e da qual ele era ativo partícipe.

A experiência política e partidária, aliada à motivação pessoal e coletiva, foi decisiva no desenvolvimento e articulação de todo projeto intelectual desse ativista político, em que o nexo entre o estudo da história e a prática política é evidente, assim como o nexo desta última com a luta cultural e a formação humana.²

Gramsci concebe o Estado de modo amplo, como *lócus* de duas esferas distintas, porém indissociáveis, formadoras de um par dialético composto pela sociedade civil, onde se processam as relações de hegemonia, e pela sociedade política, onde se instrumentalizam as práticas coercitivas. Na sociedade civil, situam-se as organizações sociais, tais como: partidos, sindicatos, entre outras, bem como igrejas, escolas, meios de comunicação, fábricas etc. Na sociedade política, situam-se o governo, a burocracia, as forças armadas, o sistema judiciário, entre outras instituições.

² A luta política do intelectual sardo se dava em conjunto com seus companheiros de jornal, de partido e, respectivamente, de militância. Gramsci (1891-1937) foi redator do jornal turinense *Avanti!*, diretor do jornal *L'Ordine Nuovo*, membro da comissão executiva turinense do Partido Socialista Italiano, membro do comitê executivo do Partido Comunista Italiano, parlamentar e por fim preso político do regime fascista (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 49-74). Historiando o pensamento de Gramsci, é oportuno lembrar que ele testemunhou o fascismo italiano, com seu extremo poder coercitivo emanado do Estado, tendo vivido também num período em que a revolução socialista mostrou-se possível.

O intelectual italiano aponta para a suposta neutralidade do Estado capitalista e para o modo como este trabalha estrategicamente com o consenso e a persuasão, elaborando e difundindo sua ideologia, no campo da sociedade civil, e com a coerção e a força, no campo da sociedade política, caso precise ser acionada (GRAMSCI, v. 2, 2004, p.20-21).³

Gramsci compreende então uma nova realidade da luta de classes, na busca da transição para o socialismo no ocidente. Ele fez isso re-elaborando e renovando teórica e politicamente a concepção tática e estratégica no âmbito do marxismo, do que poderíamos chamar de confronto. Esse confronto se estabeleceria no nível da correlação de forças entre as classes subalterna e burguesa, inclusive quanto aos partidos que as representassem. A fortaleza da hegemonia burguesa seria atacada paulatina e cotidianamente através da longa batalha na esfera da sociedade civil, com o objetivo de conquistar posições e espaços e ir solidificando uma direção político-ideológica que estabelecesse um consenso entre setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder do Estado (COUTINHO, 2003, p.147).

Reconsiderando a premissa gramsciana sobre a luta de classes, Nicos Poulantzas⁴ percebeu o Estado capitalista como a

[...] condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado [...] A via democrática para o socialismo é um longo processo no qual a luta das massas populares não visa à criação de um duplo poder efetivo, paralelo e exterior ao Estado mas aplica-se

³ Grande parte dos “escritos do cárcere” de Antônio Gramsci ainda não tinham sido inteiramente publicados no Brasil. Isso veio a ocorrer no ano de 1999, por meio de um grande projeto da Editora Civilização Brasileira, com edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho e co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Essa nova edição dos Cadernos do Cárcere foi compilada em 6 (seis) volumes. Daí constar nas referências a consoante “v.”, significando e discriminando o volume consultado.

⁴ Um exemplo de historicização ocorre em Nicos Poulantzas (1936-1979), em sua última obra publicada em vida “O Estado, o Poder, o Socialismo”. Retomando leituras da teoria gramsciana e aplicando sua teoria de Estado à estratégia de transição ao socialismo, que só seria concebido sendo democrático, o filósofo grego, demonstra superação dialética em relação a Gramsci. Tomando por base este princípio, pode-se dizer que enquanto o pensador italiano pautou sua reflexão na conquista de posições e espaços no vasto corpo da sociedade civil, tendo como meta conseguir a hegemonia da classe subalterna, o membro do Partido Comunista Grego, ponderando e analisando “o chão histórico” de sua realidade, amplia e estabelece uma luta análoga a ser travada também no próprio interior dos aparelhos estatais em sentido restrito (sociedade política). Carlos Nelson Coutinho cita vários outros intelectuais italianos que realizaram também renovações apoiando-se no núcleo da teoria gramsciana: Palmiro Togliatti, Eugenio Curiel, Giorgio Amendola e Pietro Ingrao (Ver: COUTINHO, 2003, p. 185-190).

às contradições internas do Estado [...] o Estado, hoje menos que nunca, não é uma torre de marfim isolado das massas populares. As lutas atravessam o Estado permanentemente [...] (POULANTZAS, 2000, p.130-263).

Assim, a disputa pela hegemonia e pela conquista de posições se daria reciprocamente na sociedade política, atravessando todo o amplo corpo do Estado.

Feitas estas considerações articuladas com o núcleo gramsciano, a estratégia do partido socialista deveria ser a luta por uma renovação total – política, econômica, social, educacional e cultural – para a construção de uma nova hegemonia. Afinal, a classe dirigente burguesa articula sua preeminência sobre o tecido social, tanto na esfera estrutural, na medida em que é a classe fundamental no campo econômico, quanto na esfera superestrutural, onde exerce a influência ideológica.

As preciosas considerações do marxismo de Gramsci expressam a força da veia cultural, na batalha das idéias e conseqüentemente de uma orientação intelectual e moral na formulação de um amplo projeto político partidário:

O moderno Príncipe [o partido político] deve e não pode deixar ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna [...] Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica (GRAMSCI, 2002, v.3, p. 19).

Gramsci diz que todos os seres humanos são intelectuais, independente do grau de escolaridade, porque em todas as atividades, mesmo nas mais simples, como um trabalho meramente físico, existe algum nível de qualificação técnica. Contudo, nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectual. Na visão do pensador sardo, essa categoria especializada para o exercício da função intelectual para não permanecer como especialista e sim ser dirigente (especialista mais político) participe, portanto, da “nova camada intelectual” precisa sentir e este sentimento está imbricado com o contato que esta tem com as massas, ou seja, na inserção

dinâmica desse intelectual na vida prática-política, atuando como “[...] construtor, organizador e persuasor permanente” (GRAMSCI, 2004, v.2, p. 53).

A erudição pela erudição, a fina retórica circunscrita a guetos, não compartilhada, não vivenciada e não contributiva para a germinação do elevar e do aprimorar de um pensar coletivo que vislumbre uma mudança social, lançando a semente para a construção de uma nova visão de mundo que se propõe a ser partilhada integralmente, acaba por mostrar-se equivocada e, sobretudo, ineficiente para a alimentação de um pensamento que de fato abarque a coletividade e seja propositivo para a construção de uma nova hegemonia. Essas características são próprias do perfil do que Gramsci observou e nomeou como atitudes típicas de *intelectuais tradicionais*, até porque eles se posicionam como autônomos e independentes.

Neste sentido, uma “das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido de domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais” (GRAMSCI, 2004, v.2, p.17).

Em face disso, o pensador sardo reafirma que todos os membros de um partido político são também intelectuais. Mas ainda assim, na distinção dos graus ou níveis, volta a considerar a importância da função desta categoria “que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p.25). Percebe-se o quanto é fundamental a atitude dos intelectuais das classes trabalhadoras em prol da conquista desses intelectuais tradicionais.

Ampliando essa perspectiva, o profundo entendimento político-cultural que vem desembocar no sólido e indissociável *link* entre teoria e prática, dentro de uma militância partidária ativa, é algo essencial para Gramsci. Para ele, a mediação partidária na educação e orientação do senso comum constitui uma atitude imprescindível do partido socialista, seja no aprimoramento persistente e cotidiano do néctar de bom senso (o senso crítico e auto-crítico) que a grande massa possui, seja no entendimento dos sentimentos espontâneos dessa grande massa.

[...] a luta pela unidade entre movimento de massa e direção consciente, esse momento de síntese “disciplinadora” e de mediação político-universal, é a tarefa central do partido – de um partido que Gramsci concebe já como partido de massas (COUTINHO, 2003, p. 172).

Apoiando-se na teoria gramsciana e oferecendo novas contribuições para a conjuntura nacional correspondente ao período deste estudo (1989-1992), o intérprete Carlos Nelson Coutinho⁵ (1992, p.13) assinala que o Partido dos Trabalhadores, desde sua fundação, tinha incluído a luta pela democracia e pela construção do socialismo, como alternativa para o Brasil. Isso tinha se consubstanciado ao longo dos anos, através da presença e da ação política do partido no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, além da atitude de trazer para o debate e para a agenda política a temática do socialismo.

Apesar de o PT, desde seus primeiros anos de organização, afirmar que lutava “por todas as liberdades civis, pelas franquias que garantem, efetivamente, os direitos dos cidadãos, pela democratização da sociedade em todos os níveis”⁶, e que, questionava a concepção burocrática do socialismo⁷, ele ainda estava confuso quanto à questão do exercício da plena democracia, muitas vezes entendida ou restringida erroneamente como democracia direta, exercida diretamente pelas bases, assim como apresentava pouca preocupação para com um estudo teórico que aprofundasse a face do projeto de socialismo democrático.

Coutinho, na posição de intelectual do partido, resgata essas lacunas da fala petista nos dois primeiros anos da década de 1980 e ressalta que no 5º Encontro, em dezembro de 1987, o PT fez uma reflexão bastante significativa, parecendo captar a compreensão do reforço constante de

⁵ No período de 1989 a 1992, Carlos Nelson Coutinho foi intelectual do Partido dos Trabalhadores e professor de Teoria Política e de Formação Social do Brasil no mestrado em Serviço Social e no Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COUTINHO, 1992, p.88).

⁶ Esta transcrição constitui parte do Manifesto de Lançamento do PT, em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), publicado no Diário Oficial da União em 21 de outubro de 1980. Ver: PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1991, p.66.

⁷ No item “Rumo ao Socialismo Democrático” do I Encontro Nacional do Partido, em agosto de 1981, aparece a fala petista que tece críticas ao socialismo burocrático por este atender mais às novas castas de tecnocratas e de privilegiados que aos trabalhadores e ao povo. Ver: PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1991, p.114.

toda dinâmica democrática e, conseqüentemente, da auto-organização popular como sendo parte viva e desde já integrante do processo da luta pelo socialismo:

[...] a construção da sociedade socialista não é algo totalmente novo e diferente em relação às formas de luta e de organização dos trabalhadores no seu dia-a-dia atual. Quando falamos que o socialismo e o poder se constroem na luta cotidiana, estamos nos referindo ao fato de que muitas das formas econômicas, sociais e políticas da construção socialista surgirão, sem dúvida, da experiência da luta de classe contra o capitalismo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1991, p.312).

A crítica do filósofo vem, enquanto ao tratamento dado à questão, do caminho para se obter essa mudança política. Ou seja, o entendimento de que reforma e revolução eram formas de lutas diferenciadas, que até poderiam ser combinadas, mas ainda assim persistiriam as suas diferenças.

Trata-se, a meu juízo, de uma formulação anacrônica, que parece conceber a revolução como algo “explosivo”, concentrado num curto lapso de tempo, implicando “a conquista imediata do poder” [...] a “mudança política radical” pode e deve ser obtida através de um conjunto sistemático de reformas de estrutura, numa estratégia que poderia ser definida como “reformismo revolucionário”. As reformas são hoje o caminho da revolução, e não uma das formas alternativas de luta (COUTINHO, 1992, p.16-17).

Para um agir diretivo, no sentido gramsciano, a complexidade de questões que se apresentavam dentro do pluralismo partidário brasileiro impunha que o PT se configurasse e trabalhasse como eixo catalisador e de liderança dentro de uma composição de forças políticas de esquerda, buscando o consenso em torno de um projeto político coletivo que concebesse a democracia como o caminho do socialismo. Assim, Coutinho mencionava que era preciso que o PT adotasse

[...] uma estratégia política voltada para a construção de um amplo bloco político reformador e democrático, capaz de articular unitariamente (no respeito ao pluralismo) os vários segmentos da esquerda brasileira (COUTINHO, 1992, p.77).

O filósofo salienta que a política de reformas não passava por um abandono do objetivo final, como pensou Eduard Bernstein⁸, ou seja, um reformismo que tem como objetivo nítido

⁸ O marxismo que Eduard Bernstein (1850-1932) procurou rever era altamente determinista e afirmava a inevitabilidade das crises capitalistas, da polarização de classes e da revolução socialista. Bernstein, rejeitava a idéia da revolução pela força e a própria ditadura do proletariado, fazendo um apelo à social-democracia. Preferindo um

aprofundar a democracia e superar o capitalismo é um reformismo radical e um reformismo revolucionário (COUTINHO, 1992, p.46).

Nesta citação que projeta e busca a renovação das utopias, Coutinho capta e fortalece a premissa gramsciana do partido como intelectual coletivo, para articular e buscar ser a expressão de uma vontade coletiva; também contextualiza, através do exercício dialético, o ambiente pluralista, no que se refere à representação partidária da esquerda. Ao mesmo tempo, entende a força do PT no universo da esquerda nacional e ressalta o princípio da organização e direção tão exemplarmente trabalhada por Gramsci.⁹

Esse intelectual-intérprete também propunha uma integração substancial entre democracia de base (organismos populares criados de baixo para cima) e democracia representativa. A democracia de base que esse autor trabalha prima pelo efetivo interesse público (comum), condenando os interesses corporativos e setoriais que acabam se revelando em mecanismos originários de um particularismo que se torna em privilégio para alguns. Naturalmente, para essa realização de fato ocorrer os parlamentares precisam se manter abertos a essas pressões e, nessa ordem, ao acolhimento das demandas populares (COUTINHO, 1992, p. 35).

Dando prosseguimento a esta reflexão, que entende a concretude do real e busca alavancar caminhos para o exercício da prática política, o filósofo político brasileiro mencionava, nessa conjuntura, que as atitudes dos atores políticos e sociais deveriam estar embasadas na busca da construção de uma democracia de massas, entendida como

[...] um projeto hegemônico que pressupõe a proliferação dos movimentos sociais de base, a presença de um sindicalismo combativo e politizado (o que não é sinônimo de “partidarizado”) e a mediação política de partidos programaticamente estruturados e socialmente homogêneos (o que não é sinônimo de “ideologizados”)ou estreitamente

neokantismo que tornava o socialismo desejável, sem que fosse inevitável, Bernstein sentenciou: “[...] o movimento é tudo para mim, e o que é habitualmente chamado de ‘objetivo final do socialismo’, não significa nada”. Publicou em 1899 a obra “Os pressupostos do socialismo e as tarefas da social-democracia” (Bottomore, 2001, p. 23, 323).

⁹ As alianças entre partidos de esquerdas na eleição municipal de 1988 já punham em evidência essa composição mais ampla de forças políticas de esquerda.

classistas). Precisamente por visar a uma democracia de massas, há aqui o empenho em combater a apatia, reforçando a participação política organizada do conjunto da cidadania, **condição mesma para o êxito do projeto** (COUTINHO, 1992, p. 59, grifo nosso).

O autor expressa sua compreensão sobre o “cimento” (conteúdo) que fornece a “liga” para a construção de alianças com partidos, entidades e movimentos afins, reafirmando a necessidade imediata da ação política em prol da arregimentação de uma ampla composição de esquerdas em nome da formação e consolidação de uma massa crítica e do projeto hegemônico – *democracia de massas*.

Nesse projeto, a cultura democrática-cidadã, em seu mais amplo sentido, deveria ser fundante de uma nova base de relação entre sociedade política e sociedade civil e, então, o *reformismo radical* daria seu primeiro passo. O encadeamento viria com o segundo:

Esse modo de estruturação política e social certamente reconhece o pluralismo de interesses, mas busca ao mesmo tempo construir uma vontade coletiva majoritária, capaz de articular esses múltiplos interesses por meio da gestação de um espaço público onde se combinem hegemonia e pluralismo. Com isso, torna-se possível, sem ignorar os interesses privados, fazer predominar, nas decisões políticas globais (particularmente as econômicas), o efetivo interesse público. Essa democracia de massas aparece assim no quadro institucional no qual profundas reformas de estrutura, resultado da construção de amplos consensos majoritários, podem abrir o caminho – o único caminho possível e desejável – para a progressiva construção de uma sociedade socialista em nosso país (COUTINHO, 1992, p. 60).

Este reformismo revolucionário, titulado como projeto hegemônico de democracia de massas, atuaria para minar o projeto hegemônico da direita, nomeado de *liberal-corporativismo*.¹⁰

¹⁰ Avançando para o caráter supra-nacional desse projeto, Coutinho reafirmava a democracia e o pluralismo no campo político e o aprimoramento de uma estrutura econômica que combinasse diferentes formas de propriedade (públicas e privadas) no quadro de uma articulação dinâmica entre mercado e planejamento, capaz de assegurar a prioridade do interesse público. O projeto liberal corporativista reconhece e até estimula a auto-organização da sociedade civil. Contudo, “[...] buscam orientá-la para a defesa de interesses puramente corporativos, privatistas [...] A expressão econômica desse projeto é a apologia da privatização, ou seja, o empenho em atribuir ao mercado, e não à esfera pública, a tarefa de dar solução aos conflitos de interesses e às demandas sociais” (COUTINHO, 1992, p. 58-71).

Para essa conjuntura nacional do final da década de 1980, acredita-se que o professor universitário e intelectual do PT, Celso Daniel, captou bem o sentido de um gestão local com os princípios de uma democracia de massas¹¹. Leia-se:

Uma gestão local comprometida com a participação popular pode e deve contribuir para o florescimento de uma cultura política socialista [...] Não é claro, através da simples “propaganda” do socialismo, mas sobretudo por meio da colocação em prática, nas ações do dia-a-dia, de uma nova relação entre o poder político local e os municípios, que permita entrever o que poderá ser uma sociedade democrática [...] Mostrar, desde o nível local, a possibilidade do uso do fundo público para a maioria da população e, na linha da ampliação dos direitos, instaurar uma nova relação entre a comunidade e o poder estatal, em que aquela possa controlar este, por meio da participação popular, significa abrir espaço para o questionamento da dominação (DANIEL, 1988, p. 187).

Democracia, construção de instrumentos que de fato possibilitassem a comunicação e o aprimoramento do relacionamento entre sociedade civil e sociedade política, gestão do *fundo público* para a maioria dos municípios, avançando conseqüentemente na efetivação dos direitos dos cidadãos, aparecem na fala de Celso Daniel como fortes vetores que em um processo de sinergia trariam fortalecimento para o *florescimento de uma cultura política socialista*.

O 5º Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores, realizado em dezembro de 1987, quando aborda o conteúdo político da campanha eleitoral municipal menciona três componentes fundamentais, que se conciliam com a fala de Carlos Nelson Coutinho e Celso Daniel¹², conforme transcrição a seguir:

¹¹ Neste período Celso Daniel era Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Fundação Getúlio Vargas. Esse artigo de Celso Daniel foi originalmente publicado na revista “Teoria e Debate”, em março de 1988 e transcrito em sua íntegra no livro “A educação como ato político partidário”, da Editora Cortez.

¹² A concepção do Estado para o partido, capta a amplitude gramsciana do par dialético sociedade política e sociedade civil: “[...] o Estado brasileiro, embora tenha se reforçado muito, contando com modernos aparelhos coercitivos (Forças Armadas, Serviços de Informação, etc.) e de concessões e participação (Legislativos, assistência social, centros comunitários, etc.) não tem condições de se fechar completamente à participação das classes subalternas em seu interior. Ao contrário a própria magnitude do Estado moderno brasileiro só é viável se a burguesia for buscar, na massa das outras classes, os funcionários do Estado. E se, para conseguir consenso e legitimidade para esse mesmo Estado, for obrigada a abrir, pelo menos formalmente, o Estado à disputa das diversas classes. Na sociedade civil ocorre algo idêntico. A burguesia construiu organizações sólidas (Fiesp, CNA, CNI etc.), que atuam tanto para manter a hegemonia de sua classe sobre as outras quanto para manter o domínio do aparelho do Estado. Em contraposição a isso, tanto os assalariados quanto as camadas médias da população também criaram organizações de sociedade civil que participam daquela disputa pela hegemonia e pelo poder. Em grande medida, o movimento contraditório dessas diversas organizações da sociedade civil (e também dentro delas) em relação ao

a) oposição ao Governo Federal, à Nova República e à direita em geral, incluindo a disseminação de uma consciência socialista entre os trabalhadores [...]; b) oposição aos representantes e sustentáculos da Nova República e do **conservadorismo no âmbito municipal**, respondendo à configuração concreta e específica de luta de classes na **esfera local**; c) **luta por um programa municipal com medidas de democratização política, conquistas econômico-sociais e avanços em políticas públicas, [...], respondendo à realidade de cada lugar** (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999, p. 343, grifo nosso).

No que tange, mais particularmente, a área educacional, o Professor Moacir Gadotti, enquanto intelectual-intérprete da teoria gramsciana e pensador da mencionada área, apresenta no primeiro capítulo do livro *Escola vivida, escola projetada* uma crítica ao PT, na qual capta e relembra o que Gramsci pontua para a educação, enquanto estratégia para concretizar uma reforma intelectual e moral; educação como estratégia conjunta, para formar dirigentes, possibilitando às massas elevarem-se civilmente e ampliarem a sua compreensão de mundo. Eis a fala de Gadotti:

O que fiz, dentro do PT, além da militância? Tentei sempre dar audiência à questão educacional. Por muitas razões, tenho hoje [1991] a convicção de que fracassei pois vejo outros partidos, como o PDT, que têm mais clareza do que o PT na visão do papel estratégico da educação e da cultura para o desenvolvimento nacional. No interior do PT existem muitas tendências no que se refere à educação, mas ainda não existe um projeto consolidado, do partido, em relação à educação. Em 11 anos de existência, o PT reuniu muitos educadores, mostrou garra na defesa do ensino público e gratuito, apresentou propostas principalmente em congressos e simpósios, mas não conseguiu definir com clareza o papel da educação no seu projeto global de sociedade. Nesses 11 anos de existência, o PT dedicou em seus programas nacionais de TV alguns poucos segundos ao “problema” da educação, caindo nas generalidades que todos aceitam sem pestanejar (GADOTTI, 1992, p. 69).

Moacir Gadotti fez referência ao momento do PT, no âmbito da sociedade civil, e cobrou do partido, enquanto organismo desta sociedade, mesmo em sua visão parcial, a capacidade interna de gerar ou renovar utopias para a compreensão do papel estratégico da educação e cultura, como investimento no material humano e como instrumento para uma consciência crítica coletiva. Cobrou também um conseqüente projeto político nesse campo, em prol do desenvolvimento de uma nação, que é o desenvolvimento dos cidadãos em sua totalidade.

Estado e à disputa no interior do próprio Estado causa os avanços e recuos da democracia, sua ampliação e retração” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999, p. 316-317).

Entre as múltiplas tendências dos educadores petistas podemos destacar três que me parecem bem definidas: a primeira é a tendência sindicalista, dominante, que se assenta sobre a tese de que a melhoria da qualidade de ensino passa apenas pela melhoria salarial dos professores. Batendo apenas nessa tecla, esta concepção de sindicalismo perdeu legitimidade diante da imensa maioria de profissionais que desejam ser mais bem capacitados e, pela prestação de melhores serviços, negociar melhores salários. A segunda é a tendência pedagógica que parte de pressupostos contrários. Está centrada na reorientação curricular, na melhoria das relações intra-escolares, na interdisciplinaridade e na formação permanente do magistério. Ela é uma tendência mais universitária. A terceira tendência é mais ligada aos setores populares e defende a inserção do popular no público, com vistas a uma escola pública popular. Essa tendência reivindica a participação da comunidade nas decisões, a valorização da escola e da sala de aula, autonomia escolar, propondo, como setores da igreja propõem, a parceria entre Estado e sociedade civil [...] As numerosas tendências do PT não conseguiram ainda fundar as bases de um novo projeto educacional petista (GADOTTI, 1992, p. 69-70).

Gadotti capta, nessa fase de “pré-adolescência” petista, que a construção da clareza partidária no plano educacional demandava muito mais que discursos; demandava, sim, foco numa elaboração programática que de fato mostrasse ou mostraria a capacidade propositiva desta sigla. Neste sentido, o filósofo também clamava pelo entendimento e pela existência de uma consistente agenda para a educação dentro do partido, não só para um novo ideal de nação brasileira, mas, inicialmente, para um novo ideal de composição militante, mais madura, articulada, homogênea e evidentemente auto-reflexiva e auto-crítica.

Ao falar do Partido dos Trabalhadores, Gadotti cita três tendências definidas na área de educação, que convivem sob um clima não muito construtivo, porque primam em suas abordagens por ênfases em determinados focos, sem alcançar a totalidade:

As numerosas tendências do PT não conseguiram ainda fundar as bases de um novo projeto educacional petista. **Ele está sendo ensaiado pelas administrações populares (1989-1992)**, mas o PT arrisca-se a terminar (1992), sem ter clareza de onde quer chegar, porque não resolveu o problema da convivência de suas tendências internas [...] O grande desafio desse partido parece ser o seu próprio projeto político e seu programa, ainda mal definidos [...] Apesar de tudo, continuo apoiando o PT. Apesar de “xiiitas e xaatos, xiiques e xuucros, xaaropes e xeeretas” [...] Porque, apesar de tudo, é um partido democrático (GADOTTI, 1992, p. 70-71, grifo nosso).

A ácida provocação de Gadotti, ainda que possa parecer “indigesta” para alguns militantes, é de natureza qualitativa. Tais críticas são como sementes que buscam a fertilidade em

termos de aprimoramento e respostas, afinal a cobrança de que um rico debate em idéias concordantes (e também discordantes) deva ser alimentado por uma perspectiva de consenso e coesão é premissa para um partido político que almeja ter um projeto alternativo de governo, que perpassa a área política, social, econômica, educacional e cultural. Assim, ele como intelectual do partido e intelectual ligado à educação reivindica o elevar do nível de discussão e elaboração dessa política, bem como das demais (políticas), afim de instrumentalizar um projeto político que de fato abarque a totalidade e compreenda deste modo a essencialidade da educação.

Gadotti também menciona que as bases fundantes de um novo projeto educacional petista estavam sendo ensaiadas no ambiente da sociedade política, ou seja, nas trinta e seis (36) administrações municipais com lideranças do partido.

No que concerne às ações políticas dentro do mundo institucional, ou seja, no *lócus* da sociedade política, sabe-se que essa ambiência tem suas especificidades que a diferenciam da ação pertinente ao universo da sociedade civil. O “mundo” do governo tem uma série de parâmetros legais e procedimentos administrativos a serem cumpridos, ou seguidos. Ainda assim, é importante que se reconheça o ressalte que Waldyr Amaral Bedê¹³ (1993, p. 43) faz, conforme citação a seguir:

O dirigente máximo do ensino municipal, a exemplo dos dirigentes dos demais órgãos de idêntica hierarquia, é um agente político. Dificilmente um Prefeito comporá seu secretariado sem penetrar no tabuleiro político do poder local. As exceções, nas quais um técnico ocupa o cargo de dirigente municipal de educação, são raras e, ainda que aconteçam, não excluem das ações desse dirigente o desempenho de um papel político.

O ser humano não é neutro, assim como as ações políticas provenientes do mesmo não o são. Ainda que o ser social esteja atuando ou trabalhando dentro de um organismo cercado por

¹³ Presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na gestão de 1987 a 1989. Ver: ROMÃO, J. E. Undime: ator, personagem, agente ou sujeito da educação brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

leis, procedimentos, prazos e outros, demarcando todos os mecanismos institucionais, o ser pensante e interventor atua dentro de toda essa rede, imprimindo de um modo ou de outro um tipo de leitura sobre todas as questões que ali estão presentes.

Outro ponto a ser considerado, no ambiente do partido (sociedade civil), diz respeito aos Encontros educacionais¹⁴, sobretudo no que concerne ao primeiro deles, por estar bem no início dos mandatos municipais. Esses momentos representaram circunstâncias que sistematizaram as orientações dos intelectuais do partido, ao mesmo tempo em que o corpo de educadores, inclusos os secretários de educação presentes, nutriram-se de algum modo dos debates dessa ambiência, para instrumentalizar o processo de suas ações políticas. Isso por sua vez, aponta para indícios de um processo de refinamento da temática educacional dentro do partido entre os anos de 1989 a 1992.

Aproximando-se mais do universo da educação e da escola, Gramsci percebe a força de ambas e destaca que a escola, em todos os seus níveis, é uma das maiores organizações culturais em todas as nações, fundamentalmente pelo número de pessoas que a utilizam (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 112).

O princípio basilar da escola unitária trabalhada pelo intelectual sardo é o princípio da igualdade. E este é o **parâmetro** de todo o seu vasto exame sobre a organização da cultura (SOARES, 2000, p. 410, grifo nosso).

A afirmação da igualdade é a afirmação da unidade. Contudo, esta é uma abstração se for utilizada para afirmar qualquer unidade entre os homens, na medida em que a realidade evidencia a desigualdade social e não a igualdade.

¹⁴ I Encontro Nacional de Educação, em março de 1989, alinhamento da proposta nacional de educação do governo paralelo, sob coordenação de Cristovam Buarque, em setembro de 1990; e o II Encontro Nacional de Educação, em julho de 1992.

O pensador italiano, como marxista que é, entende o homem como categoria histórica e concebe-o como produtor de sua própria realidade. Assim, os homens devem se autoperceberem como produtores de igualdade e ou de desigualdade.

Neste sentido, a trajetória para sua concretização depende da ação política dos homens, encadeando um movimento em todos os espaços ou núcleos sociais, reafirmando a máxima de que a história definitivamente não caminha independentemente da ação humana.

O princípio “unitário” é abstrato; sua concretização é um objetivo político, que depende de lutas em todos os planos da sociedade. Depende, especialmente, de uma luta cultural para se formar uma nova “vontade coletiva”, inspirada na solidariedade e na convivência pacífica, que seja capaz de desagregar a “vontade coletiva” atual, que contribui para manter as desigualdades sociais (SOARES, 2000, p. 410).

O pensador italiano, ao falar da educação, do nível mais elementar ao acadêmico, postula que o seu modelo preza por todos os níveis e articula a dimensão do trabalho teórico e prático:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2004, v.2, p. 36).

Gramsci condena ao mesmo tempo a realidade desigual das escolas, ponderando que:

A marca social [de um tipo de escola] é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 49).

O intelectual sardo, em sua Itália das três primeiras décadas do século XX, já demonstrava sensibilidade voltada para com a exclusividade da natureza pública da educação, assim como para um planejamento de governo que levasse em consideração essa ampliação, inclusive no trato do orçamento do Ministério da Educação.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja

completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p.36).

Some-se a isso o peso de outros serviços públicos que Gramsci considerava essenciais para uma ampla formação cultural, que se intercalavam em outras vias educacionais:

Serviços públicos intelectuais: além da escola, em seus vários graus, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas, em uma sociedade moderna, devem ser assegurados pelo Estado e pelas organizações locais (comunais e provinciais)? O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos, etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e que são, efetivamente, assim consideradas em uma série de países, as quais não poderiam ser acessíveis ao grande público sem uma intervenção estatal (GRAMSCI, apud MANACORDA, 1990, p. 262).

Na qualidade de intelectual-interprete gramsciano, Paolo Nosella¹⁵, escrevendo já no século XXI, menciona que na década de 1980 a leitura de marxistas, principalmente a do intelectual sardo, trouxe no meio dos educadores uma revisão questionadora do marxismo ortodoxo stalinista e a ampliação significativa da crítica ao tradicional didaticismo técnico. Deu-se também a fertilidade de um prisma teórico que explicava o fenômeno escolar e a escola pela sua relação com a sociedade, com a política e com a economia.¹⁶

O outro *saldo positivo* dessa inspiração veio por meio da substancial relevância que ganhou o conceito de educador, ou seja, a especificidade do professor, ensino e aprendizagem somaram-se à imprescindível ação do educador no engajamento político e na ampla formação do educando-cidadão.¹⁷

¹⁵ Paolo Nosella é professor titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

¹⁶ NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. **Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv332.htm>. Acesso em: 12 dez. 2004.

¹⁷ NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. **Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv332.htm>. Acesso em: 12 dez. 2004.

Ainda que seja importante lembrar do período histórico em que o intelectual sardo realizou os seus escritos no cárcere, a sua acurada percepção do nexos instrução-educação e da imprescindível compreensão que o professor deveria ter da realidade vivida pelo aluno revela elementos essenciais da sua elaboração em prol do aprimoramento e ou da elevação cultural da criança:

A consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. [...] Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 44).

Ao formular e desenvolver o conceito de que o relacionamento entre educador e educando é um relacionamento ativo, o teórico sardo o insere

[...] na dimensão mais ampla do exercício da hegemonia. Nessa perspectiva, ele entende o educando como o conjunto das relações sociais de que os indivíduos fazem parte. Já o educador, é formado pela combinação dos elementos filosóficos (concepção de mundo) que, através da atividade (política) dos intelectuais, conseguem reagir sobre a sociedade, modificando a maneira de pensar, sentir e agir do maior número de pessoas (SOARES, 2000, p.440).

O lócus “escola pública” é, em tese, um ambiente de inclusão ou inserção social, aberto para todos e de pertencimento de todos. São essencialmente nessas escolas que as classes populares matriculam seus filhos e até mesmo a si próprias. Ou seja, é neste espaço que as grandes massas recebem ou realizam sua formação educacional e aí a indagação sobre como, ambos ambientes, sociedade política e sociedade civil vêm trabalhando, compreendendo, reivindicando, demandando e encaminhando o trato com esta escola.

Tomando por base apenas um dos critérios dentro do amplo universo do bom trato com a escola pública, a própria existência da mesma se realiza com a presença e participação do educador e do educando. Neste sentido, a qualificação do trabalho docente é vital, até porque esse

é um dos principais pilares para que essa escola, que é de todos, seja de caráter formador e humanista, oportunizando ao aluno a instrumentalização de sua capacidade de pensamento, de estudo e de formação cidadã.

É lícito acrescentar que os professores representam o *link* imediato, ou pelo menos o mais imediato, entre a educação pública municipal e os cidadãos à qual ela é primeiramente destinada, isto é, os alunos (crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos). São esses profissionais que atuam cotidianamente no lócus escolar e, mais especificamente, no lócus da sala de aula.

Independente da série ou do nível escolar que o professor leciona, o papel social que este possui tem extrema relevância dentro da escola e conseqüentemente no tipo de formação que o estudante está recebendo e construindo para vida.

O agir político de inspiração gramsciana, aliado ao que foi mencionado acima, pressupõe que a gestão pública estivesse sendo orientada para a mobilização e a conseqüente participação da sociedade civil nas decisões usualmente de exclusividade da sociedade política, democratizando e socializando decisões, utilizando os recursos municipais para interesses públicos sociais.

Isso tem conexão com as contribuições de Nelson Coutinho sobre um projeto hegemônico de esquerda, em que a cultura democrática-cidadã, em seu mais amplo sentido, deveria ser fundante de uma nova base de relação entre sociedade política e sociedade civil. Sendo assim, o que a gestão educacional, ainda que no seu ambiente específico, realizou para o avanço desse processo?

Tomando como premissa a própria fala do pensador sardo e agregando todas essas reflexões, incluindo a do professor Paolo Nosella, qual a *marca social* da escola municipal?

De acordo com o filósofo Moacir Gadotti, as bases para um novo projeto educacional petista estavam sendo ensaiadas pelas administrações populares (1989-1992). Tomando por premissa os conteúdos das três mais nítidas tendências educacionais do Partido dos Trabalhadores, que elementos destas são perceptíveis nos eixos da política educacional de Vitória?

Feitas essas apropriações sob a ótica teórica gramsciana, respaldada conjuntamente pela ótica de seus intelectuais-intérpretes, resta-nos ver se esses pressupostos foram, de algum modo, levados em consideração.

Neste desenvolvimento, o primeiro capítulo desta dissertação estabelece que para se compreender a política educacional é necessário também um reconhecimento da legislação pertinente, mesmo sabendo-se das possíveis distâncias entre o legal, o ideal e o real. Assim sendo, torna-se necessário um breve delineamento histórico de alguns preceitos legais, no plano constitucional e nas leis de diretrizes da educação, incluindo conjuntamente as dotações orçamentárias mínimas para o setor da educação pública Fundamental.

A contextualização do momento de transição em que se situa o mandato do prefeito (1989-1992), é parte integrante desse capítulo introdutório.

No segundo capítulo, subdividido em duas partes, são apresentados, primeiramente, os indicativos propostos na plataforma política da “Frente Vitória” e nos enunciados complementares de campanha eleitoral. Em segundo lugar, relacionam-se pontos do I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores com as prioridades estabelecidas pelo executivo municipal, que foram consubstanciadas em quatro eixos da política em educação pública, como universalização do acesso e da permanência do aluno na escola; investimentos em recursos materiais, tais como: edificações e equipamentos; investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração; e democratização da gestão da escola pública.

O terceiro capítulo contém análises dos aspectos quantitativos relativos aos investimentos feitos na educação, inclusive em termos comparativos com outros municípios da região metropolitana da Grande Vitória.

O quarto capítulo refere-se a pontos do debate sobre municipalização, coletados por meio de matérias do jornal “A Gazeta”. Esse material proveniente desta fonte alternativa, mostra o posicionamento e diálogo da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, entre os anos de 1989-1992.

As fontes desta pesquisa foram: os documentos oficiais da prefeitura de Vitória e da própria Secretaria de Educação (todas fontes primárias), o estudo realizado pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (Cenpec), que teve como um de seus focos esta experiência educacional em Vitória, os dados numéricos do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo que revelam a prestação de contas da prefeitura de Vitória e o perfil dos recursos destinados à educação pelos municípios da Grande Vitória, através de um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O resgate do cotidiano desse período, 1989-1992, foi coletado através do acompanhamento de matérias jornalísticas¹⁸ sobre a Secretaria de Educação de Vitória e sua respectiva política educacional. A fala de sete professores que lecionaram na totalidade¹⁹ desses quatro anos em escolas da rede municipal de Vitória, a fala de cinco pais que tiveram seus filhos (as) matriculados (as) nessas escolas e de uma aluna, constituem outra fonte de pesquisa, permitindo-se o uso de recursos da história oral, no formato de entrevistas temáticas.

Foi realizada, nesta dissertação, análise crítica de fontes primárias e secundárias, representadas por documentos alternativos produzidos por periódicos de comunicação, cujas falas

¹⁸ O jornal local “A Gazeta”, todos os dias de 1989, 1990, 1991 e 1992.

¹⁹ O município de Vitória foi dividido pela Prefeitura em sete regiões, por isso o número de sete professores.

são identificadas, isto é, não são falas neutras, sejam elas enunciadas por setores da administração municipal ou por setores da imprensa local.

Aliado a esse corpo de fontes, dispôs-se de outras falas que ocupam outros lugares sociais, como a de um centro de pesquisas que estudou a experiência educacional de Vitória nesse período e a de integrantes que participaram e continuam participando do universo de trabalho da Secretaria de Educação de Vitória, ou seja, os professores. Nesses depoimentos orais, traz-se também a participação de pais e uma aluna, que de algum modo, conviveram ou vivenciaram a experiência escolar cotidiana.

A pluralidade de fontes utilizadas, primárias, secundárias e provenientes da história oral, que captam parte do real e não o real, permitiu o cruzamento das mesmas, como recurso de análise.

Os princípios do indiciário de Carlo Ginzburg também nos auxiliaram. O respaldo destes princípios propostos pelo historiador italiano vem de um ensaio contido em seu livro *Mitos, emblemas e sinais*, em que a astuta percepção investigativa preza pelos detalhes, pelos pormenores, muitas vezes bem pouco evidentes, mas que por certo possuem uma riqueza de informação ímpar.²⁰

Nesta dissertação utilizou-se também de recursos da história oral para ampliação das fontes de investigação. Este recurso, que se insere na premissa da multidisciplinaridade, implica em exigências peculiares à história oral, relativamente ao outro, no que concerne à sua visão de mundo, que é perpassada por suas opiniões, atitudes e posições. É “essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados”. Ela é única porque está no terreno da particularidade daquele depoente, “mas constitui também

²⁰ GINZBURG, C. SINAIS – Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais** – Morfologia e história. 2ª. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social” (ALBERTI, 2004, p. 24).

O tipo de entrevista realizada com sete professores, cinco pais de alunos e uma aluna, teve como referencial a entrevista temática, tal como descrita por Verena Alberti²¹:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevista-las a respeito (ALBERTI, 2004, p 23-24).

Parte dessas fontes estão contidas no Apêndice, como é o caso da transcrição integral de todos os depoimentos. No Anexo, temos todos os dados provenientes do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo e alguns poucos da Prefeitura de Vitória.

No que tange às dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a autora enfrentou várias. Contudo, gostaria de passar fôlego e ânimo aos novos mestrandos que se propõem a pesquisar sobre o universo político da História do Presente, sobretudo da História Local, e lembrar que o enriquecimento da produção historiográfica do Espírito Santo passa por nosso investigativo e amplo ofício de Historiador.

²¹ Verena Alberti é formada em história pela Universidade Federal Fluminense, mestre em antropologia social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em teoria da literatura pela Universidade de Siegen, Alemanha. Coordenadora do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (Cpdoc/FGV) e presidente da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) no biênio 2002-2004, publicou “O riso e o risível na história do pensamento”, “Manual de História Oral” e “Ouvir contar: textos em história oral” (ALBERTI, 2004).

1) DOS DIREITOS AO ENSINO FUNDAMENTAL E PRÉ-ESCOLAR, NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO (1930-1988)

A política educacional implementada no município de Vitória, de 1989 a 1992, tem como ambiência um Brasil que mostra os desdobramentos do processo de redemocratização e o coroamento constitucional desta República Federativa, como um “Estado democrático de direito”.²²

A nova Constituição de 1988 postula também novas responsabilidades para a esfera municipal, incluso a atuação prioritária no ensino pré-escolar e fundamental.

Realizando-se um breve retrospecto histórico, deve-se ponderar que a estrutura de ensino vigente no Brasil, até 1930, não era concebida como um sistema nacional integrado.

Neste sentido, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública²³ (MESP) praticamente inaugurou a introdução dos fundamentos político-administrativos para a atuação do governo federal no campo do ensino em todo o território nacional.²⁴

O primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública foi Francisco Campos e as reformas propostas para a educação delineavam os focos de importância para este governo, da seguinte forma: Criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850/abril de 1931); disposição sobre a organização do ensino superior no Brasil e adoção do regime universitário (Decreto 19.851/abril de 1931); disposição sobre a organização da Universidade do

²² O conceito de Estado Democrático não é um conceito formal, técnico, onde se dispõe um conjunto de regras relativas à escolha dos dirigentes políticos. Já a democracia é algo dinâmico, em constante aperfeiçoamento, sendo válido dizer que nunca foi plenamente alcançada. Diferentemente do Estado de Direito – que, no dizer de Otto Mayer, é o direito administrativo bem ordenado –, no Estado Democrático importa saber a que normas o Estado e o próprio cidadão estão submetidos (BASTOS, 1994, p. 64).

²³ Apesar de já ter existido um ministério da educação no início da República, sua duração foi extremamente breve. O Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, durou apenas de 1890 até 1892 (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 27).

²⁴ As transformações decorrentes da Revolução de 30 representavam um novo modelo de centralização, por meio do qual o governo federal tentaria imprimir um processo de modernização estrutural, urbanização e industrialização (ROMANELLI, 2001, p. 131).

Rio de Janeiro (Decreto 19.852/abril de 1931); disposição sobre a organização do ensino secundário (Decreto 19.890/abril de 1931); organização do ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e outras providências (Decreto 20.158/junho de 1931); e consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário (Decreto 21.241/abril de 1932).

A organização desse ensino secundário, posterior ao primário, estabeleceu o sistema de currículo seriado, com frequência obrigatória, e a estruturação do ensino em dois ciclos: um com 5 (cinco) anos de duração²⁵, e outro complementar de 2 (dois) anos, como habilitação adicional obrigatória para o ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia.

Embora esse tenha sido o ponto de partida para que os sistemas estaduais, se antes alheios e/ou desarticulados de um sistema central, passassem a ser subordinados a uma política nacional de educação, as reformas propostas nesta década de 1930, não colocaram foco nos problemas do ensino popular e nem se preocuparam com a expansão ou melhoria da escola primária (GHIRALDELLI JR, 1994, p.42; ROMANELLI, 2001, p. 131).

No Brasil dos anos de 1930, a Igreja Católica continuava a possuir indubitável força nacional, não só por se constituir na religião vigente em todo território brasileiro e exercer enorme influência sobre a população, mas, também, por seus representantes no universo político e pela rede de escolas que possuía. Deste modo, a educação moral dos brasileiros e sua conseqüente formação cidadã eram vistas pela igreja como sendo de sua absoluta competência (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 19-20).

Outra visão da educação nacional nesta conjuntura era representada por um agrupamento de intelectuais pertencentes a matrizes teóricas diferenciadas, nomeados de liberais. Apesar do

²⁵As disciplinas obrigatórias durante o período de cinco anos do ciclo fundamental eram: português, história, geografia, matemática e desenho (ROMANELLI, 2001, p. 135-136).

híbrido caráter de suas tendências, havia pontos de consensos sobre a defesa de uma educação nova, condizente com os novos tempos modernos que o Brasil buscava alcançar.²⁶

O projeto de educação proposto pelo “grupo dos liberais” foi sistematizado mais detalhadamente em 1932, quando houve a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento dirigido ao povo brasileiro e ao governo. O Manifesto tratava a educação como um problema social, o que era um avanço para a época. O tom incisivo evidenciando a educação como um direito individual que deveria ser assegurado a todos, sem nenhum tipo de distinção de classe social ou de parâmetros econômicos, coadunou-se conjuntamente com os princípios clamados por uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e de ensino comum para ambos os sexos (ROMANELLI, 2001, p. 149).

A afirmação de ser dever do Estado assegurar a educação pública veio explícita da seguinte forma no Manifesto:

Mas, do direito de cada indivíduo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes. A educação que é uma das funcções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do communismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funcções essenciaes e primordiaes do Estado (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 61).

No bojo desses acontecimentos, tem-se a promulgação da Constituição de 1934. Esta acomodou os interesses de ambos os grupos, católicos e liberais, definindo a educação como um direito de todos, a qual deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Neste

²⁶ O termo liberal é apenas um arcabouço formal que abrigou liberais elitistas como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e liberais igualitaristas, como Anísio Teixeira. Além desses, temos as presenças de Paschoal Lemme e Roldão de Barros, também signatários do “Manifesto” e simpáticos ao socialismo. Para Anísio Teixeira, a escola deveria ser democrática, única, renovada, com o intuito profissionalizante, regionalizada, controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais, no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade e capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista. Para Fernando de Azevedo, a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas re-arranjaria os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões: uns para o trabalho manual e outros para a produção intelectual. A escola redistribuiria as pessoas de acordo com o talento, sendo democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não baseada em privilégio de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 42-43).

sentido, assegura a gratuidade do ensino primário e sua frequência obrigatória. O grupo católico conseguiu assegurar a disciplina “ensino religioso”, em todas as escolas públicas, primárias, secundárias, profissionais e normais e a isenção de todos os tributos, caso fossem “[...] oficialmente considerados idôneos” (COSTA, 2002, 34).

O ensino municipal aparece subordinado ao estadual e a vinculação em lei nacional de um percentual de receita a ser aplicado na educação aparece pela primeira vez nessa Constituição.

A União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% (dez por cento) da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Os Estados e o Distrito Federal, nunca menos de 20% (vinte por cento) (COSTA, 2002, p. 34-35).

Em novembro de 1937, era outorgada uma nova Constituição, nascida em um ambiente político marcado pelo triunfo de um golpe de Estado articulado por Getúlio Vargas.

Essa nova configuração do Estado, que duraria de 1937 a 1945, dava plenos poderes ao seu presidente. Como autoridade suprema do Estado Novo, Vargas poderia, por exemplo, dissolver o Congresso Nacional, expedir decretos-leis e indicar candidatos às chefias dos governos estaduais (COSTA, 2002, p. 34-35).

Nesse período, o ensino pré-vocacional e profissional receberam ênfase especial na Carta de 1937. Tal ensino, destinado “às classes menos favorecidas”, era considerado o primeiro dever do Estado. Ainda assim, o Estado brasileiro deveria receber colaboração das indústrias e sindicatos econômicos, que teriam o dever de criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou aos de seus associados, no intuito de fortalecer esse compromisso com as classes menos favorecidas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 25-26).

A temática da responsabilidade educacional ficou transcrita na seção “Da Família”, sendo o primeiro dever e direito natural dos pais à educação integral de seus filhos. O Estado, não sendo

“estranho a esse dever”, colaboraria de modo principal ou subsidiário “[...] para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (COSTA, 2002, p. 41). Percebe-se, assim, que o Estado ausenta-se de sua função precípua em manter e expandir o ensino primário-público destinado a todos. Além disso, a Carta não faz menção à vinculação de recursos (percentuais) destinados à educação e no que tange à gratuidade do ensino primário, menciona que:

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (COSTA, 2002, p. 42).

Já na década de 40, mais precisamente em 1942, o então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema, começou a anunciar as reformas da educação, definidas através das Leis Orgânicas do Ensino. Essa atitude normativa da União no tocante à educação demonstrou a montagem dos mecanismos institucionais destinados a regulamentar, em âmbito central, a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no País.

Entre 1942 e 1946, foram postos em execução os seguintes decretos-leis: Lei Orgânica do Ensino Industrial (janeiro de 1942); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – é oportuno lembrar que outros decretos se seguiriam a este, completando a regulamentação da matéria (janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (abril de 1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (dezembro de 1943); Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal (janeiro de 1946); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (janeiro de 1946); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (agosto de 1946) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 26-27)²⁷.

²⁷ Algumas leis, como as referentes ao ensino primário e normal, apesar de terem sido projetadas na administração Capanema, só saíram em 1946, após a queda da ditadura Vargas. Constituídas nesta série de decretos-leis, essas leis

O Decreto-lei nº 8.529, promulgado em janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário –, trouxe uma definição centrada no Governo Federal para esse nível de ensino. O fato de não haver uma diretriz traçada pela União levava as administrações estaduais a procederem por meio de ações bem diferenciadas, colaborando de alguma forma para acentuar as diferenças regionais (ROMANELLI, 2001, p. 160).

A interferência financeira da União no ensino primário, solicitada pelas Províncias desde os tempos do Império, só ocorreu nos últimos anos do Estado Novo, quando foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário e assinado o Convênio Nacional do Ensino Primário. Em consequência, deu-se o seguinte: a União passou a cooperar com os Estados e o Distrito Federal para o desenvolvimento desse ensino, mediante os recursos do referido Fundo (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 60).

A estrutura do ensino primário fundamental ficou dividida em primário elementar, com quatro anos de duração, e primário complementar, com um ano apenas, destinado a crianças de 7 a 12 anos. O ensino primário supletivo, com 2 anos de duração, era destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível educacional na idade adequada.

O ano do primário complementar tinha a finalidade de preparar o aluno para o exame de admissão ginásial. Do ponto de vista da organização, o primeiro ciclo do ensino secundário, denominado ginásio, seria realizado em quatro anos.

Nesse cenário nacional, posterior a outubro de 1945, com a deposição de Vargas, em um mundo de pós-II Guerra Mundial, um clima político democrático-liberal começou a ser delineado, trazendo para o debate conjuntural o resgate de temáticas que iriam perpassar as discussões da Assembléia Nacional Constituinte.

orgânicas do ensino começaram a ser emitidas durante o Estado Novo e se completaram após o seu término, quando o ministro da educação já era Raul Leitão da Cunha (HAIDAR; TANURI, 2004, p. 60).

Esse resgate estava contido no texto da nova Carta Constitucional de setembro de 1946, quando retomava temas educacionais e formulações já contidas na Constituição de 1934, como a definição da educação enquanto direito de todos e o provimento da mesma no lar e na escola. O Artigo 168 estabelecia os princípios da legislação de ensino, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos e também o provimento do ensino posterior ao primário, para os que provassem falta ou insuficiência de recursos (COSTA, 2002, p. 50).

A Constituição de 1946 voltou a determinar os percentuais anuais mínimos que cada instância deveria aplicar na educação: a União nunca menos de 10% (dez por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% (vinte por cento) da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A responsabilidade da organização dos sistemas de ensino nos Estados e no Distrito Federal era própria dos mesmos (COSTA, 2002, p. 51). Mais uma vez percebe-se a subordinação dos municípios às respectivas unidades da federação.

Sobre os percentuais destinados ao ensino, é preciso ponderar que as Constituições de 1934 e 1946

[...] trazem um conteúdo de tendência democratizante, quando comparadas à de 1937, é certo também afirmar que boa parte desse conteúdo é apenas afirmado em palavras. Isso porque existe na lei, mas não chega a ser totalmente cumprido. “A lei. Ora, a lei”, já dizia Getúlio Vargas. Tomemos como exemplo a questão da determinação percentual do mínimo a ser aplicado em educação pelo governo federal. A Constituição de 1934 fala em 10% e isso vigorou até 37. No entanto, menos de 5% das despesas do governo federal em 1935 foram feitas com a educação (os documentos registram 5,7% para educação e saúde). A Constituição de 1946 fala em 10% e isso vigorou até os anos 60. No entanto, menos de 5,7% (1955) e 9,6% (1965) das despesas do governo federal foram feitas com a educação (os documentos registram esses percentuais para educação e cultura) (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 189-190).

O orçamento congrega os valores de duas pastas próximas uma da outra. Se anteriormente era educação e saúde, depois passou a ser educação e cultura. Ou seja, os valores atribuídos

referem-se não especificamente à educação e, ainda assim, o percentual do somatório em conjunto com uma outra área não conseguiu atingir o patamar mínimo fixado em lei.

Ainda de acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, somente após 13 vagarosos anos de discussão a aprovação desta lei veio a ocorrer.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, assegurou a canalização de verbas públicas a todos os graus de ensino da rede particular e foi contraditória ao firmar a obrigatoriedade escolar do ensino primário, ao mesmo tempo em que desautoriza essa obrigatoriedade quando ficam explícitas, no parágrafo único do artigo 30, consistentes atenuantes²⁸:

Art. 30 – [...]

Parágrafo único – Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrículas encerradas;
- d) doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 2001, p. 181).

A letra da Lei de 1961 acaba por isentar o poder público de sua obrigação em prover condições para que a obrigatoriedade fosse cumprida. Aliás, dados do censo escolar de 1964 (três anos depois da vigência dessa lei) informam que 33,7% das crianças e adolescentes de 07 a 14 anos não freqüentavam escolas. A maior parcela destes não freqüentava as escolas exclusivamente pela falta delas (ROMANELLI, 2001, p. 181). Pode-se dizer

[...] que a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade da freqüência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula, sobretudo, se tiver em conta a realidade social brasileira (ROMANELLI, 2001, p. 181).

²⁸ A estrutura tradicional do ensino foi mantida. E o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, da seguinte forma: 1) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas; 3) ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); 4) ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes (ROMANELLI, 2001, p. 181).

A LDB de 1961, no Art. 29, mencionava que cabia aos municípios a chamada anual da população com 7 (sete) anos de idade para matrícula na escola primária e nos Art. 23 e 24, apesar de não criarem nenhum tipo de dever por parte do poder público para com a educação pré-primária, está prescrito, pela primeira vez em uma legislação educacional um genérico auxílio do Estado para com esta:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (FONSECA, 2004, p. 170).

Essa legislação educacional também trouxe a separação entre órgãos com funções particularmente normativas e órgãos com funções executivas. Deste modo, o Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias de Educação deixaram de agregar ambas as funções, criando-se para o exercício das funções normativas o Conselho Federal de Educação (12/02/1962)²⁹ e os Conselhos Estaduais de Educação (HAIDAR; TANURI, 2004, 65).

O prosseguimento dos anos da década de 1960 foi marcado, ainda em sua primeira metade, pelo golpe militar de 1964. Este, por sua vez, não veio acompanhado imediatamente de um novo marco constitucional para o país, promulgado somente em 24 de janeiro de 1967, em cujo texto a educação é tratada como direito de todos e de responsabilidade de provimento do lar e da escola. A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino em estabelecimentos primários oficiais é

²⁹ O Conselho Federal de Educação, além de suas funções normativas referentes ao sistema federal e aos sistemas estaduais, ficava incumbido também de elaborar o Plano de Educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário, Médio e Superior. É válido mencionar a “adequada representação” no Conselho Federal de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação de pessoas vinculadas ao ensino público e privado. Esses órgãos exerciam funções que se sobrepunham, em importância, às do próprio Ministério da Educação e às das próprias secretarias de educação, na medida em que o Ministro da Educação e os Secretários de Educação estavam submetidos a eles e suas funções perpassavam pela homologação das decisões tomadas pelos respectivos Conselhos. Em setembro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprovava o Plano Nacional de Educação para o período 1962/1970 (ROMANELLI, 2001, p. 182-185).

assegurada a todos, situados nas faixas etárias entre sete e quatorze anos de idade (COSTA, 2002, p. 63).

A denominação “estabelecimentos primários oficiais” tem por parâmetro atingir as classes de 1ª a 8ª séries. Ou seja, enquanto a obrigatoriedade de escolarização no ensino primário, com cinco anos de duração, foi introduzida pela Constituição de 1934, a obrigatoriedade de oito anos vem prescrita no texto constitucional de 1967 (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, p. 23).

Assim, tal como a Carta Constitucional de 1937, a de 1967 silencia sobre os percentuais a serem aplicados em educação pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Uma Emenda Constitucional de 1969 trazia explícito o “dever do Estado” em garantir a educação. Essa emenda também retoma para o âmbito municipal, ainda que de modo indireto, a aplicação de recursos na educação. No Art. 15, §3º, há a prescrição de que a não aplicação de pelo menos 20% (vinte por cento), por ano, da receita tributária do município no ensino primário poderia levar à intervenção no mesmo.³⁰

Em 1971, portanto dois anos depois, teríamos, através da Lei 5.692, a fixação das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A primeira referência legal sobre descentralização do ensino aparece esboçada nesta lei, sendo prevista a “[...] progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que, pela sua natureza, possam ser mais satisfatoriamente realizados pelas administrações locais” (CUNHA, 1999, p. 411).

Em relação à administração do ensino, a lei delegou às unidades da federação, no Art. 58, em legislação supletiva,

³⁰ Receita tributária é mais ampla que a receita de impostos, englobando, além destes, as taxas e as contribuições de melhoria. A Lei 5692/71 diz em seu Art. 59 que: “[...] aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau, aplicar-se-á o disposto no Art. 15, §3º, alínea f da Constituição [1969]. Parágrafo Único – Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhe couberem do Fundo de Participação” (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

[...] o estabelecimento das responsabilidades destes e dos Municípios no desenvolvimento do ensino nos diferentes graus [...] Aparentemente uma medida que tende à municipalização, nesse período autoritário, pode parecer contraditória. Porém, não o foi, porque a União não abriu mão de seus controles: do ponto de vista curricular assegurou-os pela determinação do núcleo comum e dos mínimos profissionalizantes; do ponto de vista do financiamento a questão já estava equacionada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e do ponto de vista administrativo, a grande maioria das matrículas estava a cargo das redes estaduais, havendo ainda, historicamente, a participação dos Municípios na oferta de vagas (OLIVEIRA, 1999, p.25-26).

Ainda assim, outros autores mencionam que

[...] a lei 5.692/71, repassou arbitrariamente a tarefa de ministrar o ensino fundamental aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal e em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 142).

A Lei nº 5692/71 também traz dois artigos que genericamente tratam da educação pré-escolar. Leia-se:

Art. 19 –

[...]

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

[...]

Art. 61 – Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau (FONSECA, 2004, p. 170).

Como se pode depreender, o significado dos verbos “velar”, “estimular” e “cooperar” estão bem distantes da criação de um dever do Estado para com a educação infantil, mas ainda assim vale pontuar o que aparece na letra da lei.

Essa legislação prescreveu um aspecto de fundamental relevância para a história da educação no Brasil: a eliminação do excludente exame de admissão ginásial (equivalente da 5ª à 8ª séries), que existiu até 1971.

Esse exame era premissa obrigatória para a continuidade dos estudos após o curso primário. Isto fazia parte de um rigoroso processo seletivo, ou uma barreira para o acesso universalizado ao nível ginásial. Com a Lei 5.692/71, esse panorama foi mudado, uma vez que a

obrigatoriedade escolar foi ampliada para oito anos, correspondentes à faixa etária de 07 aos 14 anos, doravante denominando de a fusão dos níveis primário (1ª a 4ª séries) e ginásial (5ª a 8ª séries) como Primeiro Grau, pondo fim ao exame aplicado para a admissão ao então denominado nível ginásial.³¹

Apesar do expressivo valor dessa lei, contemplando reivindicações não recentes de educadores brasileiros, a ampliação da escolaridade demandaria, conforme citação abaixo:

[...] uma mudança estrutural na educação elementar, uma vez que a expansão do ensino decorrente requeria um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente nos antigos cursos primários e ginásial [...] A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico. Na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 39).

O panorama nos diz que o que poderia ter sido uma efetiva e eficaz popularização (universalização) do acesso e democratização da escola pública de ensino fundamental, com um ensino nacional básico de qualidade e integrador, não aconteceu. Parece-nos lícito dizer que as agendas políticas dos governos, naquele momento muito peculiar sob a égide dos militares, acabaram por fortalecer o detrato para com a educação pública do antigo Primeiro Grau, hoje ensino fundamental. Deste modo, fortaleceu-se também a condição da escola pública como sinônimo de escola fraca, sem qualidade, considerada insuficiente para uma boa e consistente formação educacional e de ensino. Por esse processo perpassa uma outra questão, de cunho

³¹ Foge aos limites e objetivo desta pesquisar estabelecer e analisar o processo de municipalização do ensino ocorrido no Brasil como uma modalidade de descentralização. Entretanto, é oportuno mencionar a existência do Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (Promunicípio - 1974). O objetivo geral do Promunicípio era o aperfeiçoamento do ensino de 1º grau, mediante ações articuladas entre as administrações estadual e municipal. Em 1980, um estudo do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) constatava que o critério seletivo do Promunicípio tinha priorizado os municípios de grande porte em detrimento dos municípios de médio e pequeno porte. Isso acabava por reforçar a situação de discriminação que privilegiava os municípios que reuniam condições financeiras mais favoráveis e agravava o quadro da educação nos municípios mais carentes. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), em sua avaliação do Promunicípio, em 1982, registrou aspectos muito convergentes em relação à análise do IBAM. O aspecto político era destacado nos relatórios de avaliação do Promunicípio dos Estados condensados na avaliação do MEC de 1982, indicando a subordinação dos Órgãos Municipais de Educação às definições políticas do prefeito e seu grupo de sustentação política (ROSAR, 2002, p. 114-117).

sócio-político bastante implicante: a escola pública que deveria ser destinada indistintamente a todos passa a ser procurada cada vez mais por filhos de pessoas de baixa renda, distintas e, portanto, diferenciadas de pessoas da classe média, fomentando assim um movimento paulatino de migração dos filhos destes para as escolas particulares.

No ensejo, é oportuno lembrar que o processo de urbanização desenvolvido no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, possibilitou a ampliação da classe média, com reflexos sobre a renda e o consumo³², enquanto as migrações rural e urbana provocaram o incremento das populações de baixa renda nas cidades, com implicações sobre as demandas sociais em educação. Por conseguinte, o aumento da oferta de vagas em escolas públicas, em face dessas demandas elevadas, acarretou o “empobrecimento” da composição social das salas de aulas, inclusive quanto à carência de acesso ao material escolar, devido a essa nova situação socioeconômica do alunado.

Difunde-se, então, mais insistentemente, o mito da qualidade do ensino privado, cuja divulgação publicitária contribuirá para atrair alunos filhos de pais procedentes da classe média, já em condições de disponibilizar parte da renda para o pagamento de mensalidades escolares.

Pode-se considerar

[...] que o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os seus níveis, se transformasse em negócios altamente lucrativos. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, mingou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 40-41).

Ampliando o foco do cenário educacional da década de 1980 e mantendo-o conectado ao universo social e político, duas importantes decisões de governo foram decretadas em dezembro

³² O período do Milagre Econômico (1968-1973) foi relevante no que tange ao incremento da renda e do consumo de setores sociais, sobretudo para classe média.

de 1979: a) a Lei de Anistia, aprovada pelo Congresso, que possibilitou o retorno dos exilados políticos ao Brasil, ensejando uma ampliação das liberdades públicas e b) a nova Lei Orgânica dos Partidos, possibilitando o restabelecimento da pluralidade partidária, encerrando o período de bipartidarismo representado pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA), base de sustentação do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) caracterizado por diferentes níveis de oposição.³³

As novas agremiações partidárias que vieram a se constituir, a partir de 1980, trouxeram um novo delineamento de forças políticas para o Brasil, mais significativas que a simples renomeação do MDB para PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e da ARENA para PDS (Partido Democrático Social).

Da cisão do MDB emergiram novos partidos políticos, como o Partido Popular (PP), de breve duração, articulado em torno do político mineiro Tancredo Neves; as místicas do trabalhismo e getulismo, lideradas por Leonel Brizola, foram objetos de disputa político-judicial em torno da simbólica legenda Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que, por interferências dos ministros Petrônio Portela e Golbery do Couto e Silva, teve sua disponibilização antecipada para Ivete Vargas, sobrinha-neta de Getúlio Vargas, congregando ex-arenistas e “emedebistas”, em detrimento de Leonel Brizola, que passou a denominar sua agremiação como Partido Democrático Trabalhista (PDT). Por outro lado, a base operário-sindical manifestou a nova tendência de representação política, na constituição do Partido dos Trabalhadores (PT),

³³ Como bem ressalta um historiador da USP, ao anistiar crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política, a lei abrangia também os responsáveis pela prática da tortura (FAUSTO, 2001, p.468).

organizado por militantes dos movimentos sociais, apresentando uma característica diferente na forma tradicional de organização de agremiações políticas, a partir das cúpulas.³⁴

É lícito registrar que no início da década de 1980 emergiu um intenso processo de sindicalização da classe média, abrangendo as áreas mais tradicionais, tais como: bancários, professores, funcionários públicos, também médicos, sanitaristas e outras categorias (MENDONÇA e FONTES, 2004, p. 93).

Nas primeiras eleições realizadas em novembro de 1982, o governo militar proibiu as coligações partidárias e estabeleceu a vinculação do voto, ou seja, para não ter seu voto anulado o eleitor obrigatoriamente só poderia votar em candidatos de um mesmo partido. Governadores de Estados, deputados estaduais, senadores, deputados federais, prefeitos (exceto nas capitais e áreas consideradas de Segurança Nacional) e vereadores foram eleitos com base nestas normas, que segundo Boris Fausto (2001, p.509) veio a ser uma medida que “visava favorecer o PDS que era mais forte no âmbito municipal [esperando forçar] que o voto no PDS para vereador puxasse o voto no partido para os outros níveis”.

A partir dessa nova ordem político-partidária, notam-se mudanças sutis nas relações entre poder central e poder local, relacionadas com o acolhimento das demandas sociais, numa tendência à descentralização do poder. Percebe-se que foram sendo formados fóruns de secretários dos estados³⁵ e dos municípios, “com finalidade de obter maior autonomia frente ao

³⁴ Na primeira metade de 1985, a legislação vigente legalizou a totalidade dos partidos políticos, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). O Partido Socialista Brasileiro (PSB) reestruturou-se também nesse ano de 1985. O cientista político Leôncio Martins Rodrigues, menciona que o PT trouxe uma caracterização nova para o cenário partidário brasileiro. Diferente das composições de esquerda e direita que emergiram ao longo da história do Brasil e também de outros modelos partidários que vigoravam fora do Brasil, o PT se distingue “por ter sido criado de baixo para cima, por ter saído das classes trabalhadoras e não dos meios parlamentares, das classes proprietárias ou do Estado” (RODRIGUES, 1990, p.7).

³⁵ Em 1982, com as eleições diretas para governadores dos estados, houve um ímpeto inicial para demonstrar uma autonomia, ainda que relativa, na implementação de políticas educacionais com contornos mais próprios e específicos. No decorrer desse mesmo ano aconteceu o I Fórum de Secretários de Educação do Brasil, traçando o compromisso de defesa dos interesses comuns de melhoria da educação pública nacional, bem como o de subsidiar o

executivo central e, também, maior democratização dos serviços públicos prestados” (NEVES, 2002, p.37-38).

O questionamento do financiamento da educação, que foi objeto da pauta de debates na primeira metade da década de 1980, resultou na aprovação de uma emenda ao texto constitucional, na qual os mínimos orçamentários para a educação foram reintroduzidos.

Essa Emenda Constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983³⁶, foi proposta pelo então senador do Espírito Santo, João Calmon. Assim, coube à União a aplicação de nunca menos de treze por cento (13%) da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino; e aos Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 25%. “Como a regulamentação só se deu em 1985, sua aplicação ocorreu a partir do exercício de 1986” (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

No plano mais estritamente político, o ano de 1985 trouxe não apenas a instalação da Nova República³⁷, mas trouxe também em seus interstícios uma demanda político-social: a revogação das “leis que vinham do regime militar estabelecendo ainda limites às liberdades democráticas – o chamado ‘entulho autoritário’ e a eleição de uma Assembléia Constituinte, encarregada de elaborar uma nova Constituição” (FAUSTO, 2001, p. 519).

MEC na busca de soluções que respondessem às diversidades regionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 44).

³⁶ Diário Oficial da União de 05/12/1983.

³⁷ O hiato entre uma sociedade civil desejosa por eleições presidenciais diretas e a maioria política no Congresso Nacional de partidários do PDS se fez sentir com a derrota da Emenda Constitucional “Dante de Oliveira”, ainda na Câmara dos Deputados, que visava eliminar o procedimento das eleições presidenciais por meio do Colégio Eleitoral. Ainda assim, é lícito dizer que a consecutiva vitória indireta de Tancredo Neves para Presidente em janeiro de 1985, marcou o anseio de amplos segmentos sociais que expressaram publicamente, se não o apoio ao candidato mineiro, certamente o apoio incondicional às eleições diretas. A história nos mostrou acontecimentos inesperados, como o que ocorreu em abril de 1985, ou seja: a trágica morte do presidente Tancredo Neves. O vice-presidente José Sarney, ex-senador da Arena, posteriormente presidente desta sigla partidária e do PDS, assumiu a Presidência da República.

Em novembro de 1985, houve eleições municipais, incluindo agora as capitais brasileiras e as áreas de Segurança Nacional. Essa eleição veio inaugurar então a reinstauração democrática, através do voto para a escolha de prefeito e vereadores nas capitais brasileiras.

Apesar das mudanças no universo político, o quadro educacional em meados da década de 1980, herdeiro de todos os anos anteriores, era desalentador, conforme atesta transcrição a seguir:

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. Nessa década, o bordão da oposição era mudança: de regime político, na economia, na gestão dos negócios públicos. Mudança democrática que se assentasse em uma ativa participação popular (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 44).

A complexidade da citação acima mostra o cenário brasileiro e a situação em que a maior parte da sociedade vivenciava, na década de oitenta.

Ainda assim, é oportuno lembrar que sempre existiram forças motivadas, articuladas e propositivas, dispostas a realizarem mudanças nesse quadro educacional comprometedor. Existiram diversos atores políticos isolados ou articulados em grupos que indubitavelmente faziam parte dessa força. Entretanto, não cabe aqui levantar esta discussão, mas apenas fazer uma pontual menção à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Menciona-se a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação por se tratar de uma entidade que tinha integrantes de organizações e movimentos não-governamentais e governamentais, como os (as) secretários (as) de educação dos municípios, com diferentes legendas partidárias (ROMÃO, 1993, p. 26).

Apesar dos conflitos e embates existentes, até mesmo pela composição plural de seus integrantes, a Undime³⁸ que nasceu em outubro de 1986, tinha realizado, até agosto de 1991, o seguinte:

Quatro fóruns nacionais, congregando, em cada um deles, mais de mil dirigentes municipais de educação de todos os cantos do país. Simultaneamente, organizaram-se as UNDIMES Estaduais em quase todas as Unidades da Federação, com ativa atuação na formulação e execução das políticas públicas para a educação básica (ROMÃO, 1993, p. 22).

No mesmo ano de criação da Undime (1986), houve eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, para deputados federais, senadores³⁹, governadores de Estados e deputados estaduais. O Partido dos Trabalhadores elegeu 16 (dezesseis) deputados federais e dentre estes, Vítor Buaiç, pelo Espírito Santo.⁴⁰

Segundo Romão (1993, p.18-19), os acontecimentos políticos resultantes do pleito para governadores estaduais acabaram por gerar e viabilizar um melhor delineamento das estratégias políticas no âmbito do governo federal. O resultado dessa eleição colocou o PMDB como protagonista político em toda as esferas de governos estaduais, trazendo para a legenda do PFL a conquista de apenas um governo, o de Sergipe. Ao perder suas articulações nos Estados, a

³⁸ A revista “Educação Municipal”, publicada pela Undime em convênio com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (em seus três primeiros números) e editada pelo Centro de Estudos Ação Direta, tinha por objetivo: contribuir para a construção de uma escola democrática e competente; formar um cidadão crítico e participante; despertar a consciência nacional para as questões da educação; oferecer informações e propostas práticas para a solução dos problemas educacionais brasileiros, especialmente na área municipal; e servir de instrumento para a luta dos trabalhadores em educação (NEVES, 2002, p. 64).

³⁹ Eleições de 2/3 dos senadores.

⁴⁰ Em dezembro de 1987 houve a conclusão do primeiro projeto de Constituição pela Comissão de Sistematização, discutido e votado na Assembléia Constituinte. Entre as 64 propostas apresentadas por membros do Partido dos Trabalhadores, as do Deputado Vítor Buaiç versaram sobre os seguintes temas: “Salário noturno: estipula que o salário noturno será superior ao diurno em pelo menos 50%, independente de revezamento, sendo a hora noturna de 45 minutos. Meio ambiente: determina a necessidade de autorização popular, em consulta plebiscitária, para a implantação e funcionamento de indústrias de alta periculosidade, reatores nucleares ou projetos que alterem de maneira significativa o meio ambiente ou implique risco de vida para a população. Tempo de serviço para aposentadoria: assegura o direito de aposentadoria após 30 anos de trabalho para homem e 25 anos para mulher. Congresso nacional: atribui ao Congresso Nacional competência para o exercício de funções legislativas, resolutorias e fiscalizadoras” (GADOTTI, PEREIRA, 1989, p. 305-308).

legenda do PFL encontrava-se ainda fortemente estabelecida no governo federal e lançava iniciativas políticas com os governos locais.

No período em que José Sarney foi presidente (15/03/1985 a 14/03/1990), houve quatro ministros da educação, a saber: Marco Maciel (PFL-PE – 15/03/1985 a 14/02/1986); Jorge Bornhausen (PFL-SC – 14/02/1986 a 05/10/1987); Hugo Napoleão (PFL-PI – 03/11/1987 a 16/01/1989) e Carlos Sant’Anna (PFL-BA – 16/01/1989 a 14/03/1990) (VIEIRA, 2000, p. 18). No “Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: 1986-1989” o governo federal deixou claro que

A política para o setor público exige também reorganização que transfira muitas atividades, hoje no âmbito federal, para os governos estaduais e municipais. Nos últimos anos, cresceu o papel do governo federal, em parte pela concentração de poder político, em parte pela concentração de gastos em grandes projetos de investimento. A prioridade ao social, conforme o novo padrão de desenvolvimento e de ação do Estado, exige ampla descentralização de recursos e atribuições. Nesse contexto, os serviços de saúde, educação e habitação popular devem ser executados em nível municipal [...] Muitos dos problemas educacionais têm sua origem na excessiva centralização dos recursos públicos, na rigidez do processo decisório e na ambigüidade gerada pelas competências concorrentes na área governamental. A situação agrava-se em razão das deficiências de coordenação entre as diferentes esferas administrativas e da ausência de articulação entre órgãos que financiam, geram e executam ações educacionais [...] A mudança desse quadro exige estratégias que propiciem descentralização de encargos públicos, sem prejuízo da fixação de normas nacionais, correção das disparidades inter-regionais e interpessoais de renda – procurando assegurar maior rapidez ao fluxo de recursos destinados às atividades educacionais – e participação de todos os cidadãos na formulação e implementação das políticas educacionais (VIEIRA, 2000. p. 60-61, grifo nosso).

Qual o entendimento da “ampla descentralização de recursos e atribuições” do Estado Brasileiro? Essa descentralização poderia trazer benefícios, desde que o espírito, o compromisso e o comprometimento colaborativo do verdadeiro Estado Republicano, onde a gestão da “coisa pública”, que é de todos e para todos, de fato fosse assegurada, garantida e respeitada.

Na dinâmica do mundo político dá-se, entre fevereiro de 1987 e outubro de 1988, o desenrolar do processo constituinte. Após o regime militar, esse foi o primeiro momento de

significativos e abrangentes debates envolvendo as legendas político-partidárias e determinados segmentos da sociedade civil.

Incluso na pauta de discussões estava a questão da descentralização tributária. Esse debate trouxe a reboque a defesa da municipalização do ensino de 1º grau e do sistema único de saúde. O argumento utilizado era que o município não poderia cumprir com os preceitos legais de aumentar sua participação na oferta escolar, por causa da concentração tributária em favor do governo federal. Conseguida a desconcentração tributária, dever-se-ia trilhar não apenas pela ampliação da participação municipal no ensino de 1º grau, mas concluir a total municipalização deste grau de ensino, incluindo a transferência das escolas das redes estaduais para as prefeituras (CUNHA, 1999, p. 411).

Argumentações mais pragmáticas do que doutrinárias davam a tônica da plataforma dos municipalistas⁴¹. As estatísticas, segundo o parecer destes, mostravam que os custos dos empreendimentos estaduais seriam mais altos do que os municipais, assim como o cidadão em sua vivência, nunca poderia residir no Estado e sim sempre em algum município. Por este motivo e por uma série de tarefas praticamente irrealizáveis pelos munícipes na órbita do Estado, o lócus municipal seria propício e adequado não só para expressar os interesses populares, mas para que os munícipes pudessem fiscalizar a administração e a execução dos empreendimentos municipais (CUNHA, 1999, p. 412).

⁴¹ Luís Antônio Cunha observa que “[...] esse tipo de argumentação pragmática foi ao encontro das doutrinas neoliberais que emergiam justamente com o esgotamento do regime militar, reforçadas com seu sucesso na Europa Ocidental e com a tradução, em seu benefício, das notícias da renovação [sic] do socialismo no Leste. Tais doutrinas defendiam o ‘Estado mínimo’, isto é, sua retirada do campo econômico e até do social (como da educação e da saúde, na Inglaterra de Margareth Thatcher), enquanto condição para o livre e sadio funcionamento do mercado, que tudo regularia em benefício de todos. Para os neoliberais, a descentralização do Estado (inclusive pela via da municipalização do ensino de 1º grau) facilitaria o processo de sua minimização. Convergindo com os liberais na defesa da municipalização do ensino de 1º grau estavam os privatistas [...] interesses econômicos, isto é, pela mais fácil garantia da transferência de recursos públicos para as escolas privadas [...]” Acredita-se em erro de impressão na palavra renovação, ou seja, onde se lê essa, deveria se ler retração (CUNHA, 1999).

Nesse processo constituinte de discussão da questão da municipalização do ensino, aparece no

Art. 40, Título IX, das Disposições Transitórias, do Projeto da Comissão de Sistematização, [...] um prazo máximo de cinco anos para a transferência ao Município do ensino pré-escolar e fundamental. A reação por parte dos educadores, entidades e associações de classe, foi imediata. Um assunto tão controvertido foi colocado nas Disposições Transitórias, além do que, na ocasião, a atenção dos constituintes estava voltada para a duração do mandato do presidente e não para o problema da municipalização. Diante de tantas manifestações e ponderações, o texto final da Constituição teve esse artigo suprimido (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

A partir da Constituição de 1988, alguns elementos desse processo de municipalização que estavam no debate de segmentos civis e parlamentares vieram para a forma legal.

Os prefeitos recém-eleitos em novembro de 1988 tomaram posse em janeiro de 1989, com os novos contornos constitucionais estabelecidos para a esfera pública local.

A Carta Magna promulgada em 05 de outubro de 1988 trouxe, pela primeira vez na história constitucional do Brasil, a ordem social configurada em título próprio, distinto da ordem econômica, expressando a ampliação dos direitos sociais na inauguração do Estado democrático de direito.

No que tange aos direitos⁴², particularmente no que se refere ao direito social, direito à educação, à saúde, à proteção à maternidade e à infância, entre outros, a justiça social vem representar o seu ponto basilar. Em tese, esse direito permite “[...] às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos” (CARVALHO, 2003, p.10-11).

Todavia, ainda que um direito social, a exemplo da educação, esteja assegurado constitucionalmente, seu alcance dependerá da implementação pela administração pública, de tal

⁴² Os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade: organização de partidos, voto e ser votado. Ver Carvalho (2003, p. 9-10).

modo que possa viabilizar sua concretização. Em outras palavras, a eficácia das normas constitucionais “depende de duas esferas de fatores, que podem ser classificados em ‘jurídicos’ e ‘políticos’” (DALLARI, apud OLIVEIRA e ADRIÃO, 2002, p.10).

Para um país periférico como o Brasil, onde não se conheceu a amplitude do Estado de bem-estar nos moldes das nações européias centrais, não se trata de, em termos positivos, incrementar e/ou aumentar a igualdade e sim, em primeiríssima instância, de diminuir a desigualdade, em face das agruras da realidade nacional.

É ilusório ou mesmo ingênuo pensar que a igualdade social estivesse assegurada e garantida pelo processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, e pelo coroamento constitucional dessa República Federativa, na forma de um “Estado democrático de direito”. Para tal, as pressões da sociedade civil e o comprometimento das forças políticas são fatores fundamentais.

Neste sentido, vale lembrar de um estudo realizado sobre as tendências dos partidos na Assembléia Nacional Constituinte, em que a cientista política Maria D’Alva Gil Kinzo (1989, apud SOARES,1999, p. 100), demarcou claramente as posições dos mesmos, elaborando uma escala com médias, de acordo com votações de emendas conservadoras (conservadorismo), pró-governo (governismo), favoráveis a ampliação da democracia (democratismo), em defesa da autonomia nacional (nacionalismo) e de restrições ao sistema financeiro (oposição ao sistema financeiro).

Por meio das médias, podemos visualizar quais as siglas partidárias que expressaram a exigência por mudança nos dispositivos legais. Esse dado traz implicações para as histórias partidárias, que vão muito além de mera posição de situação ou oposição circunstancial. As deliberações dos partidos, de acordo com os pressupostos da democracia representativa, implicam

em comprometimento direto da sociedade brasileira na conformação da nova face normativa nacional, após o regime militar.

A Ação dos Partidos Políticos na Assembléia Nacional Constituinte

Partidos	GRÁUS DE					Número de Parlamentares	
	Democratismo	Nacionalismo	Oposição ao sistema financeiro	Governismo	Conservadorismo	Início	Término
PSB	10,0	10,0	10,0	0,0	0,0	2	6
PCB	10,0	10,0	10,0	0,0	0,0	3	3
PcdoB	10,0	10,0	10,0	0,2	0,0	3	5
PT	10,0	10,0	10,0	0,0	0,5	16	16
PDT	9,7	9,6	9,4	2,0	0,4	26	28
PSDB	8,9	7,7	6,4	0,4	1,4	–	48
PMDB	7,1	6,3	4,5	4,9	3,3	305	235
PL	7,0	4,5	2,2	3,5	6,6	7	7
PDC	5,6	4,7	2,8	6,0	5,6	6	13
PTB	5,4	4,6	4,2	6,6	4,3	19	29
PDS	5,2	1,9	1,9	6,8	6,8	37	34
PFL	4,8	2,1	1,4	7,9	7,2	134	125
Centrão	4,0	1,7	1,7	8,6	7,9	–	152
Outros	–	–	–	–	–	2	10
TOTAIS	445	427	549	495	438	559	559

Fonte: SOARES, R. V. Participação política & educação: a construção do modelo educacional na Constituição de 1988. Vitória: Edufes, 1999. p. 100.

A título de exemplo, temos a emenda do deputado Florestan Fernandes (PT-SP) visando estabelecer que as verbas públicas fossem destinadas com exclusividade para as escolas públicas.

Ao defendê-la, o deputado afirmou que o princípio da exclusividade “[...] deveria ser inerente à Carta Constitucional de um país republicano que admite o pluralismo democrático da educação” (FÁVERO, 2001, p. 276.). Entretanto, as forças políticas mobilizaram-se e agiram: 27

votos favoráveis e 57 votos contrários, introduzindo no texto constitucional a possibilidade de outras aplicações desses recursos públicos – “podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (Art. 213). Enfim, o princípio da democracia representativa foi o meio legitimador deste desvio da inerência republicana.⁴³

Imprimindo uma nova forma de organização do sistema federativo brasileiro, a Carta Constitucional de 1988 também trouxe a redefinição do papel do governo federal. Este passou, então, a assumir prioritariamente a coordenação das políticas públicas sociais, enquanto os municípios, agora definidos como entes federativos autônomos⁴⁴, passam a assumir a maior parte da responsabilidade de execução das políticas públicas sociais. A partir desse novo formato federativo, estados e municípios passarão a receber da instância federal a transferência de diversas responsabilidades, atribuições e recursos⁴⁵. Igualmente, passarão a ter autonomia para “[...] definirem a organização e a gestão de suas políticas” (CUNHA; CUNHA, 2000, p. 15-16).

Com a Carta Constitucional de 1988, que veremos adiante com mais detalhes, o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental e pré-escolar foi-lhe repassada prioritariamente.

⁴³ Não há nenhuma razão, como foi argumentado diversas vezes na Constituinte, para a transferência de recursos públicos para a escola particular, se a rede pública é deficitária. E nesses termos, o argumento de que o privado é também público não se justifica porque são grandes as dificuldades de ingresso na rede particular, principalmente por ser um ensino pago. O que tem ocorrido no Brasil é que o setor privado tem se fortalecido no campo do ensino, em detrimento do ensino público, pelo fato de o Estado não ter priorizado sua atuação na esfera pública. Ao contrário, atuou na área educacional via iniciativa privada, transferindo recursos para este setor (FÁVERO, 2001).

⁴⁴ Entes da organização político-administrativa do Brasil.

⁴⁵ A título de observação, é válido pontuar o que o sociólogo Ivo Lesbaupin alertou sob os recursos da União repassados aos municípios. Leia-se: “[...] há uma afirmação muito comum a respeito das finanças municipais que é necessário corrigir. Trata-se do aumento da receita municipal a partir da Constituição de 1988 [...] Ela [a Constituição] aumenta o percentual de recursos devido aos municípios por parte das esferas federal e estadual. Antes da Constituição, aos municípios cabiam apenas 11%, depois aumentou para 18%. Por outro lado, porém, ela incumbe os municípios com mais encargos, mais responsabilidades. E, no balanço geral, a ampliação dos recursos não compensou o aumento dos encargos, especialmente porque houve um verdadeiro desmonte na área federal e na estadual [...] Os municípios, de modo geral, ampliaram sua receita desde a Constituição de 88. Mas foi a receita própria que teve um papel fundamental nessa ampliação, ou seja, foram os governos municipais que investiram na busca de recursos locais” (LESBAUPIN, 2001, p. 47-49).

Fixando o olhar no texto constitucional de 1988, temos a apresentação do mais longo capítulo sobre a educação, constante de todas as constituições brasileiras. No processo de detalhamento da matéria em artigos diversos e específicos⁴⁶, temos a consagração da educação como “direito público subjetivo”, conforme atribuições pertinentes ao Art. 208 § 1º. Leia-se:

[...] o direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito (no caso, um pai ou responsável de aluno) pode exigir da autoridade (no caso, o prefeito de seu município ou o governador do estado) o cumprimento de um dever (no caso, o oferecimento de vaga em escola que ministre ensino obrigatório), dever este que visa a satisfação de um interesse fundamental do cidadão, conforme está expresso na Constituição (CUNHA, 1999, p. 445).

Leiam-se, de modo acurado, os artigos 206, 211 (§ 1º e § 2º) e 212:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

É importante ressaltar que é o primeiro momento que aparece no texto constitucional a referência ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

No que se refere às “lacunas” que a legislação possui, é oportuno mencionar a que existe no inciso VI, configurada do seguinte modo: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A expressão “na forma da lei” remete a regulamentação do assunto em questão para outro dispositivo legal: caso fosse prevista a regulamentação no próprio dispositivo, deveria ser inscrita a expressão “na forma desta lei”, ou uma outra equivalente. Note-se que o inciso supramencionado terá sua regulamentação postergada e assim a expressão “gestão democrática”

⁴⁶ A matéria está disciplinada nos Artigos 205 a 214, entre outros.

pode ser interpretada de diversas maneiras, até que ocorra a sua regulamentação definitiva. Apesar disso, entende-se que a atitude política deva exercer o diferencial, a partir do que se compreende que princípios de igualdade, liberdade, pluralidade, democracia e padrão de qualidade firmam uma perspectiva indubitavelmente positiva para a educação, se for adequadamente implementada por meio das políticas educacionais. Constate-se o seguinte:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

[...]

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito [18%], e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento [25%], no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao admitir a constituição de um sistema municipal de ensino, a letra da lei estabelece estatuto jurídico à ação de uma esfera da administração que anteriormente se subordinava aos sistemas estaduais. Isto é, não existe mais a obrigação da atuação dessa esfera por delegação do respectivo sistema estadual (OLIVEIRA, 2002, p. 186).

Anteriormente a este texto legal, os municípios mantinham suas redes, formulavam políticas, elaboravam planos e perseguiram seus objetivos educacionais. No entanto, faltava-lhes a competência para o estabelecimento de normas, o que veio com a constituição dos sistemas municipais de ensino via Carta Constitucional de 1988 (ROMÃO, 1993, p.110-111).

Ainda assim, é válido ponderar que havia a necessidade de regulamentação das atribuições desse sistema municipal de ensino via legislação complementar. Nesse sentido, apesar

do encaminhamento, em 1988, à Câmara dos Deputados do primeiro projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal Lei só seria aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394. Esta, por sua vez, estabeleceu de forma clara e precisa os limites e atribuições das várias esferas do Poder Público – União, Estados e Municípios –, em matéria de educação (HAIDAR, TANURI, 2004, p. 67; DIAS, 2004, p.89).

A atuação prioritária dos municípios no ensino pré-escolar e fundamental foi categoricamente expressa no texto de 1988, assim como, a conseqüente extensão do direito à educação a toda faixa etária da infância, desde a mais tênue até os seis anos de idade. O atendimento a essas crianças se realizaria nas creches e pré-escolas.

A interpretação do “regime de colaboração” entre as diferentes instâncias do poder público estabelece, em tese, um princípio de fortalecimento e integração dos respectivos sistemas de ensino, para enfrentar, conjuntamente e na totalidade, os não poucos e graves problemas do ensino.

A frase “sistema nacional de ensino” e não “sistema nacional de educação” denota a pouca observação dos parlamentares para com uma palavra que no cotidiano poderia não ocasionar grandes problemas, quando usadas como sinônimos, mas nos dispositivos legais constitui-se uma impropriedade. O conceito de ensino é

[...] mais restrito, sobretudo se lembrarmos que é só escolar, isto é, refere-se ao ensino ministrado na instituição escola. Ademais, o sistema poderia resultar da somatória dos sistemas constituídos nas diversas esferas administrativas, vale dizer: a mera justaposição de sistemas de ensino fragmentados (MURANAKA; MINTO, 2002, p. 47).

Diferentemente do conceito de “sistema nacional de ensino”, a abrangente conceituação de “sistema nacional de educação” remete para a necessidade de articulação das “[...] várias áreas que compõem os direitos sociais, cujo atendimento tem a ver com o grau de humanidade e cidadania que se deseja alcançar” (MURANAKA; MINTO, 2002, p. 47).

Outro ponto a ser observado é o seguinte: existe uma lacuna em relação à responsabilidade estadual, ou seja, o texto constitucional nada diz sobre esta responsabilidade, diferentemente da distribuição de competências de responsabilidade da União, assim como das atribuições prioritárias dos municípios. Poder-se-ia supor que o ensino médio seria prioridade das competências estaduais. Nesse caso, qual seria o caráter da competência estadual no que concerne ao ensino fundamental? Veremos mais adiante se a esta pergunta foi dada resposta pela Constituição Estadual do Espírito Santo.

A Constituição de 1988 altera a alíquota mínima anual que a União deveria aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino de 13% para 18%. Esse percentual incide sobre a receita resultante de impostos, compreendida a proveniência de transferências⁴⁷. Restabelecendo a vinculação constitucional de recursos e definindo o compromisso das esferas da federação, tem-se uma valiosa contribuição para a educação no plano constitucional.

No “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” da Constituição, que pretendeu definir as prioridades em matéria de aplicações financeiras do Poder Público, está descrito no Artigo 60 o seguinte:

Art. 60 – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Sofia Lerche Vieira (2000, 71) comenta que

Se havia pleno acordo acerca do conteúdo da prioridade – quem de bom senso discordaria da urgência de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”? – não era, em absoluto, consensual como as diferentes instâncias do Poder Público deveriam integrar-se a tal esforço. Muitos dos defensores do ensino fundamental eram taxativos em torno da afirmativa de que metade dos recursos da União

⁴⁷ Segundo depoimento do então Senador capixaba João Calmon, este aumento percentual que ficou explícito no artigo constitucional 212 foi conseguido por sua iniciativa na área da subcomissão de educação, na qual o mesmo foi relator. Ver Calmon, prioridade à educação. **A Gazeta**. 04 de set. 1988, p.03.

deveriam ser canalizados para esta prioridade. A União, por sua vez, resguardava-se na afirmação de suas responsabilidades para com o “sistema federal de ensino”.

A distância entre a letra da lei e uma real perspectiva de integração de uma estrutura nacional de educação perpassando todas as esferas – federal, estadual e municipal –, sendo, portanto, catalisadora de esforços conjuntos, era sem dúvida um grande desafio e dependeria das lideranças políticas, sobretudo dos executivos do governo federal e dos governos estaduais e municipais.⁴⁸

A Constituição de 1988 assegura na letra da lei grande parte do debate proposto pelos educadores nessa conjuntura. A característica essencial desse processo foi o debate do direito à igualdade. Se no prisma econômico a educação era vital para o desenvolvimento do país, sob a ótica social era reivindicada como

[...] a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho [...] Na base do movimento que se desenvolveu nesse período estava justamente a preocupação com a defesa de direitos e garantias fundamentais. A marca desse momento será a universalização do ensino. A idéia de que a educação constitui-se em um direito de todos e a possibilidade de uma vida melhor muda o eixo econômico da busca pela escolarização **para um foco mais político centrado nas noções de sociedade civil, cidadania e participação** (OLIVEIRA, 2003, p.73, grifo nosso).

Se a sociedade civil não possuía ainda um nível de articulação para uma participação mais efetiva e madura, foi e também continua sendo tarefa das gestões municipais, estaduais e da gestão federal, comprometida com as causas populares e com as demandas sociais, criar mecanismos que propiciassem esse desenvolvimento; assim como dos partidos de esquerda no entendimento gramsciano, até porque, isso possibilitaria um processo paulatino de fortalecimento

⁴⁸ Outro artigo da Constituição, que apesar de não estar na seção de educação, toca em importante aspecto da interconexão entre sociedade política e sociedade civil. Trata-se do Art. 194, VII, delineando aspectos de descentralização participativa. Art. 194: A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos: [...] VII – caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados.

de uma ambiência política democrática, e, portanto, de um aumento do grau de socialização da política.

Logo após a promulgação do texto constitucional, ocorreram eleições municipais. O então deputado federal Vítor Buaiz apresentou-se como candidato à Prefeitura de Vitória, participando de uma aliança política denominada de “Frente Vitória”.⁴⁹

Essa coligação era composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Comunista (PC), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Verde (PV), e Partido Humanista (PH).⁵⁰

Ainda que cada partido pense e trabalhe com suas questões de modo diferenciado, entende-se que os partidos acima mencionados tinham um elemento comum forte em seus princípios. Trata-se dos direitos sociais e do seu pilar central, a justiça social. Isso pressupõe a possibilidade de agendas convergentes, sobretudo numa conjuntura pós-constituente, que parecia favorecer uma costura política com partidos que apresentaram semelhanças de posicionamentos e de linhas programáticas.⁵¹

Deste modo, a “Frente Vitória”, em nossa leitura, não foi um pacto de circunstância meramente eleitoral, um agregado de legendas partidárias díspares, com o objetivo precípuo de vencer as eleições e ocupar quadros no executivo e legislativo.

⁴⁹ Utiliza-se o termo “aliança” tanto em relação ao processo eleitoral, quanto ao mandato, dado que os partidos aliados também compuseram os quadros administrativos e/ou de sustentação política. Não é objeto de nossa pesquisa discorrer sobre os conceitos de coligação, aliança ou governo de coalizão.

⁵⁰ Apesar de a obra de José Eugênio Vieira – **A história política e eleitoral do Espírito Santo de 1982-1992** – citar o PH como partido aliado, em nossa pesquisa feita no o jornal **A Gazeta**, de 1989 a 1992, não encontramos nenhuma referência feita a esse partido, enquanto parte integrante da Frente Vitória.

⁵¹ Uma Resolução aprovada no V Encontro do PT, em dezembro de 1987, mencionava o PDS, o PL, o PTB, o PFL e o PMDB como partidos de impossíveis alianças, comprometidos com a Nova República e com conservadorismo direitista. Mas fazia uma ressalva em relação ao PMDB, quanto a eventuais dissidências em oposição à linha oficial desse partido, possibilitando avaliações de caso a caso. Ver Partido dos Trabalhadores (1999, p. 344). Nestes termos se insere a consideração ao PSDB, fundado em 1988 por políticos que discordaram dos rumos do PMDB no processo constituinte. Acreditamos que o indício de uma possível aliança com o PSDB já era perceptível no cenário político petista em 1987, ano de trabalho constitucional. Ver Partidos Políticos do Brasil. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/partidos>. Acesso em 20 abr. 2005.

Submetendo essa composição partidária da “Frente Vitória” à lúcida ponderação do sociólogo Emir Sader (1995, p.146), é oportuno mencionar o paradigma observado na década de 1980, para interpretar a postura da esquerda nesta conjuntura:

O país havia perdido, durante a ditadura, não somente a tradição de democracia, mas também qualquer sentido de justiça social. A ditadura havia exacerbado o capitalismo e a mercantilização da sociedade. A polarização social havia transformado o Brasil no campeão mundial de desigualdade social, com a pior distribuição de renda do mundo. O ensino público estava em estado de falência, o mesmo acontecendo com o sistema de saúde, enquanto o enriquecimento de camadas minoritárias da população fazia com que o mercado interno se restringisse ao usufruto de 20% da população. A luta da esquerda era, então, simultaneamente por democracia e por justiça social.

A citação acima demonstra uma consideração muito apropriada para o entendimento de que o programa da esquerda não é eterno e sim historicamente datado. Leia-se: cada momento histórico impõe um pensar dialético das novas questões que se apresentam.

Isto posto, permite-se interrogar sobre o seguinte: somente a esquerda seria mais sensível a essas questões? A temática da cidadania e conseqüentemente da justiça social e da democratização não perpassaria todo um debate nacional e conjuntural, sobretudo pós-constituente, quando extrapolava a dicotomia entre esquerda e direita?

Em nossa leitura, compreende-se que a esquerda brasileira, no legado histórico, trouxe essas questões em seu íntimo, questões que abrangem uma ampla crítica quanto à desigualdade social e quanto à falta de democracia.

O quadro de médias de Kinzo é, indubitavelmente, um termômetro da linha programática e dos princípios dessas legendas partidárias. Deste modo, tem-se como visualizar o grau de aproximação entre os partidos e a questão da democratização, por exemplo.

Renato Soares (1999, p. 101), ponderando a respeito deste quadro, ressaltou que o

PSB, PCB, PCdoB, PT, PDT e PSDB destacaram-se como opositores ao governo, ao conservadorismo e ao sistema financeiro, defendendo a ampliação da democracia e o desenvolvimento autônomo. Portanto, se era – e ainda é – um quadro partidário em processo de formação, não estava, evidentemente começando do zero. Nem se formou após o fim da ditadura. Nasceu combatendo o autoritarismo, construindo uma nova

realidade, democrática e pluralista, tentando sistematizar e transformar em políticas públicas as aspirações, as angústias e as esperanças dos setores sociais progressistas.

História político-partidária, com rico debate de idéias, construções e/ou re-elaboração de utopias e bandeiras de lutas sociais, revelam indícios que não constituem um critério garantidor de implementação de políticas públicas progressistas, cidadãos e de amplo reconhecimento social.

As atitudes de governos e/ou políticas de governos são trabalhadas de diferentes maneiras. Abstraindo reflexões para o âmbito da política municipal, sabe-se que o Brasil, como país federativo

[...] tem a possibilidade de conhecer formas múltiplas de condução governamental dentro da pluralidade político-partidária que o caracteriza [...] Os governos sub-nacionais [...] conhecem variações no *modus operandi* de suas políticas educacionais, considerando-se suas competências legais, os incentivos recebidos, capacidade fiscal e também grau de ação consciente a fim de implementar a política social (CURY, 2003, p.153,157).

O intervalo de quatro anos de mandato executivo é relativamente curto para o enraizamento de um projeto educacional, considerando também os condicionantes institucionais. Contudo, o realizado nesses anos pode contribuir em algumas direções, inclusive propiciando um caráter dinâmico de micro reformas. Isto implica dizer que as reformas no raio de ação municipal deveriam ter uma semântica cujo significado fosse direcionado ao avanço e ampliação qualitativa da educação pública municipal de Vitória, incluindo justiça social e democracia.

Essa tônica da “luta da esquerda” coaduna-se com a tônica interna do debate nacional do Partido dos Trabalhadores voltado para os trabalhos a serem executados por seus atores políticos eleitos nos municípios, como seja: a inversão de prioridades e/ou redefinição das prioridades, entendida naquele momento como a priorização de investimentos em infra-estrutura, serviços básicos e, sobretudo, investimentos nas periferias das cidades e a criação dos canais participativos, via conselhos populares (MAGALHÃES, BARRETO, TREVAS, 1999).

Em sua ambiência mais ampla, a política pública implementada em Vitória (1989-1992) tem como cenário um Brasil em processo de redemocratização, direcionado para debates constituintes, que produziram a Constituição Federal de 1988, a Constituição do Estado do Espírito Santo (1989), a Lei Orgânica do Município de Vitória (1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990).

A cidadania foi tema de reflexão, debate e legislação na sociedade política, assim como de reflexão e debate em grandes segmentos da sociedade civil, sobretudo em grupos organizados, tais como sindicatos, comunidades de base e associações de moradores. Essa conjuntura que expõe o balizamento legal da organização político-administrativa do Brasil, compreendendo os deveres e atribuições da União, dos Estados e dos Municípios é um dado relevante e importante no panorama nacional.

No âmbito Estadual, temos a Constituição do Espírito Santo, datada de 05 de outubro de 1989⁵², confirmando as orientações da Constituição Federal na seção de educação, assim como detalhando aspectos específicos, a exemplo do ensino médio, confirmado como obrigação do Estado. Outros artigos, também considerados relevantes, são os seguintes:

Art. 174 – O Estado e os Municípios garantirão atendimento ao educando no ensino fundamental, inclusive nas creches e pré-escolas, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

[...]

Art. 179 – A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, compatibilizado com os diagnósticos e necessidades apontadas nos planos municipais de educação, respeitadas as diretrizes e normas gerais estabelecidas pelo plano nacional de educação.

Parágrafo único – Fica assegurada, na elaboração do plano estadual de educação, a participação da comunidade científica e docente, de estudantes, pais de alunos e servidores técnico-administrativos da rede escolar.

⁵² No Estado do Espírito Santo, houve, em agosto de 1987, o lançamento das bases do Programa de Municipalização na Oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental Oficial do Espírito Santo (Promune), mediante Plano de Municipalização Progressiva das Escolas de 1º Grau do Estado do Espírito Santo, que vai encontrar respaldo na Constituição Federal de 1988 e na Constituição Estadual de 1989. Com o intuito de avaliar a implantação do Promune, dois estudos foram elaborados pela Secretaria de Educação do Estado: o primeiro, em junho de 1991, com dados de 1990; e o segundo, em julho de 1992, com dados de 1991. Ver XAVIER, A. C. da R.; MARQUES, A. E. S. **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

Art. 180 – Será garantido o caráter democrático na formulação da política do órgão colegiado responsável pela avaliação e encaminhamento de questões fundamentais da educação estadual e pela autorização e fiscalização do funcionamento das unidades escolares que ministram o pré-escolar e os ensinos fundamental e médio, com a representação paritária entre a administração pública, a comunidade científica e entidades da sociedade civil representativas de alunos, pais de alunos, sindicatos e associações de profissionais do ensino público e privado, na forma da lei.
Parágrafo único - os municípios instituirão, na forma da lei, órgão colegiado para a formulação e o planejamento da política de educação.

Reafirmando os dispositivos legais da Constituição Federal, como a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e pré-escolar, a Constituição Estadual também deixa claro o papel do estado e dos municípios com determinadas responsabilidades conjuntas, assim como a obrigação da responsabilidade estadual para com o ensino médio. O Plano Estadual de Educação, pelo menos em tese, estaria articulado com as demandas municipais expressas nos respectivos planos de educação. A comunidade escolar⁵³, em seu sentido amplo, conforme mencionado na letra da lei, participaria não só da elaboração do plano estadual de educação, mas também da fiscalização do funcionamento das unidades escolares, através dos órgãos colegiados.

Esta concepção que visa estabelecer um nível de integração entre partícipes da sociedade política (*strictu sensu*) e da sociedade civil, adotada pelos constituintes estaduais, abria um feixe de participação da sociedade civil nos assuntos públicos, trazendo uma perspectiva de entendimento do Estado e de seus assuntos em sentido amplo. É importante sublinhar novamente o seguinte: ainda que a letra da lei assegure direitos e deveres, a atitude, a prática, a ação política é que garantem essa realização. Do mesmo modo, cabe à sociedade civil estar atenta e observante para exigir os seus direitos.

⁵³ Chama-se de comunidade escolar o que a letra da lei nos apresenta, ou seja, a administração pública, a comunidade científica e entidades da sociedade civil representativas de alunos, pais de alunos, sindicatos e associações de profissionais do ensino público e privado.

Essa orientação também é repassada para os municípios no parágrafo único do Artigo 180, quando atribuiu que o órgão colegiado teria a função de formular e planejar a política educacional.

No âmbito municipal, temos a Lei Orgânica de Vitória, datada de 05 de abril de 1990. O Capítulo IV, que trata da Educação e da Ciência, possui diversos artigos, dentre os quais elencam-se os que têm relevância para aspectos mais imediatos da pesquisa em foco, evitando-se repetir o que a Constituição Federal de 1988 já havia estabelecido:

Art. 219 – Fica criado, no âmbito da Administração Municipal, o Conselho Municipal de Educação, órgão colegiado, de caráter deliberativo sobre a política educacional no Município.

§ 1º - A lei assegurará, na composição do Conselho Municipal de Educação, a participação efetiva de todos os segmentos sociais envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional do Município.

§ 2º - A lei definirá os deveres, as atribuições e as prerrogativas do Conselho Municipal de Educação, bem como a eleição e a duração do mandato de seus membros.

O texto legal da esfera municipal específica e articula, no âmbito educacional, aquilo que já era esperado, sobretudo, para dar/ter coerência e seqüência com o texto federal e estadual. A perspectiva de uma relação entre poder público municipal e sociedade local era caracterizada, de modo mais amplo, pelos níveis de representatividade dessa sociedade no Conselho Municipal de Educação.

Demonstrando como o universo institucional é cercado por tempos e prazos próprios, a Lei 4.746, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Vitória, foi aprovada pela Câmara e sancionada pelo então prefeito, Luiz Paulo Velloso Lucas, em 27 de julho de 1998, cerca de um ano meio depois do estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (DOU 23/12/1996).

Seguindo no texto da Lei Orgânica Municipal de 1990, consta do Art. 220 o seguinte:

Art. 220 – Fica assegurada a participação do magistério público municipal nas discussões e na elaboração dos projetos de leis complementares da educação em geral relativos a:

- I – estatuto do magistério;
 - II – plano de carreira do magistério;
 - III – gestão democrática do ensino público municipal;
 - IV – plano municipal de educação;
 - V – ficam instituídos os Conselhos de Escola e de Pré-Escola que contarão com a representação paritária dos segmentos que integram as Comunidades Escolar e Pré-Escolar.
- Art. 221** – Fica garantida a eleição direta para as funções de direção nas instituições públicas municipais de ensino fundamental e pré-escolar, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, esgotando-se o processo de escolha no âmbito da unidade escolar.

A lei 3.776, que regulamentou a implantação dos conselhos de escola e de pré-escola na rede municipal de ensino, foi decretada pela Câmara e sancionada pelo prefeito Vítor Buaz em 24 de janeiro de 1992. O decreto 8.765 que dispôs sobre o processo de eleição de diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino de Vitória foi assinado pelo prefeito Vítor Buaz em 28 de fevereiro de 1992.

A origem do projeto de lei, que foi encaminhado à Câmara de vereadores e transformou-se na lei 3.776 e no decreto 8.765, foi um debate coletivo amparado por estudos realizados nas escolas e pré-escolas da rede de Vitória. Esse debate envolveu representantes de alunos, pais, trabalhadores em educação, associações de pais (quando existentes) e movimentos comunitários, “[tomando] como base, textos e cartilhas distribuídas pela SEME”⁵⁴.

Outro artigo de relevância, dentro da Lei Orgânica Municipal, foi o Art. 213. Conforme citamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 prescreve no Art. 212 o seguinte:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito [18%], e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento [25%], no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p.140).

⁵⁴ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n. 5, p. 56.

A Lei Orgânica, prescrita no Artigo 213⁵⁵, eleva esse piso em 10 pontos percentuais, passando a ser 35% o mínimo anual que o município de Vitória deveria aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino. É importante sublinhar que a aplicabilidade deste artigo só poderia ocorrer a partir do exercício do ano de 1991, considerando que o ano de 1990 já estava em curso.

Art. 213 – O município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta e cinco por cento [35%] da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, ou seja, a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também traz novidades para o âmbito municipal quando trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, em seu Art. 53:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Os incisos do artigo agregam novos elementos em relação à Constituição de 1988 e à própria Lei Orgânica Municipal, como o critério de proximidade entre escola e residência do aluno e a relação a ser desenvolvida entre os membros partícipes da comunidade escolar, assegurando direitos aos pais e alunos, em questões intrínsecas ao cotidiano das escolas.

Tomando como parâmetro os vários aspectos legais, percebem-se nítidos mecanismos de democratização do espaço escolar e conseqüentemente um fortalecimento de relações simétricas entre os atores sociais participantes desse ambiente.

⁵⁵ A título de observação, é válido dizer que esse artigo foi de autoria do vereador Márcio Antônio Calmon (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB).

Por fim, é válido mencionar o que o educador da Universidade de São Paulo (USP), Romualdo Portela de Oliveira (2003, p. 222), capta, com muita precisão, sobre a montagem de todos esses mecanismos legais no final da década de oitenta e início dos anos noventa. Isso, quando colocado em conjunto com o movimento da história no panorama internacional, vem mostrar que se no contexto europeu o

Estado de Bem-Estar Social aprofundava sua crise, a CF-88 ampliava os direitos sociais na direção de um Estado de Bem Estar Social que nunca tivéramos. [...] [Simultaneamente a isso] a onda neoconservadora que varreu o mundo desde fins dos anos 80, acelerada pela queda do muro de Berlim e a débâcle do “socialismo real”, a precariedade do emprego e o aumento do desemprego estrutural, alimentados pela Revolução Informacional e o correspondente enfraquecimento dos sindicatos, propiciaram ao capitalismo uma hegemonia ideológica numa extensão desconhecida há pelo menos cento e cinquenta anos.

O complexo movimento das crises cíclicas do capitalismo e ao mesmo tempo a força da dinamicidade de novos projetos ou ditas soluções, dentro desse sistema econômico-social, articulam-se em fios capilares que alicerçam também os mecanismos do mundo das idéias em amplos segmentos sociais das nações. Aliado a isso, o modelo de um socialismo altamente deturpado e passível de respostas práticas questionáveis é algo *sine qua non* para o pleno reforço e consolidação deste novo estágio capitalista.⁵⁶

Retomando um foco mais preciso da nossa história local entre os anos de 1989 a 1992, vejamos no capítulo seguinte a dinâmica da política educacional do município de Vitória.

⁵⁶ Vale dizer que em meio a esses acontecimentos e seus respectivos desdobramentos, produz-se uma redefinição de posicionamentos no Brasil. A esquerda, que se mostrava crítica quanto aos limites da Carta de 1988, passa a defendê-la, “[...] em contraposição à maioria que a aprovara. Os debates ocorridos por ocasião da tentativa de Reforma Constitucional de 1993 deixaram transparente esse processo” (OLIVEIRA, 2003, p. 222).

2) SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL NA CIDADE DE VITÓRIA

Este capítulo subdivide-se em duas partes. A primeira busca evidenciar como a educação estava posta na plataforma político-eleitoral do candidato a prefeitura de Vitória, Vítor Buaiç. Ainda nesta parte, verificam-se as falas do candidato no momento anterior à eleição e imediatamente após o resultado desta.

Na segunda parte do capítulo, analisa-se a amplitude dos quatro eixos executivos para a educação pública municipal, de acordo com o referencial teórico-metodológico, ao mesmo tempo em que se busca detectar possíveis indícios de junção entre estes eixos e a própria orientação do debate interno do I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores (I ENED/PT), em março de 1989.

2.1) Indicativos da campanha eleitoral

O jornal **A Gazeta** publicou, em 23 de outubro de 1988, as promessas que os candidatos a prefeito de Vitória faziam naquela reta final de campanha política. Para devido conhecimento do leitor, elencam-se a seguir as promessas do candidato da Frente Vitória, Vítor Buaiç⁵⁷:

- Restabelecer o sentido público e a honestidade nos processos de concorrência da Prefeitura de Vitória;
- Estimular atividades geradoras de emprego, renda e receita pública, observando o controle ambiental;
- **Garantir o ensino público, gratuito, democrático e competente** (grifo nosso);
- **Manter um programa de conservação e ampliar as escolas e creches da Prefeitura** (grifo nosso);
- **Valorizar os profissionais que trabalham nas escolas e creches** (grifo nosso);
- Aumentar e descentralizar a rede básica de saúde nos bairros de Vitória, integrando-a ao Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (Sudes);
- Priorizar a segurança, através de convênios com a polícia militar e da criação de centros de defesa dos direitos do cidadão;
- Colocar em funcionamento o programa de valorização do menor;

⁵⁷ Os candidatos à Prefeitura de Vitória, em 1988, eram: Vítor Buaiç (PT), Márcio Alves (PSD), Nilton Gomes (PFL), João Casagrande (PDC), José Luiz Kfuri (PMDB) e Berredo de Menezes (PDT). Ver: CANDIDATOS têm muitas promessas para Vitória. **A Gazeta**, Vitória, 23 out. 1988, p.2.

- Criar alternativas de lazer para a população, dotando as praças dos bairros com equipamentos propícios;
- Agilizar a regularização de loteamentos e do usucapião urbano;
- Taxar progressivamente as áreas urbanas não edificadas e dotadas de infra-estrutura básica.
- Aprimorar os serviços das empresas de transporte coletivo que operam linhas municipais mantendo constante avaliação dos serviços prestados e das tarifas cobradas;
- Estudar a possibilidade de a prefeitura municipal vir a subsidiar as tarifas de transporte para os moradores dos bairros de baixa renda em determinados horários;
- Identificar áreas críticas para controle de erosão e projetos de contenção de encostas;
- Humanizar a cidade de Vitória, dotando-a de calçadas, arborização, ciclovias, abrigos de ônibus confortáveis, sinalização de trânsito, e limpeza urbana;
- Definir por bairro um programa de saneamento básico voltado para a preservação do ecossistema costeiro, de maneira a assegurar que as praias não se tornem impróprias;
- Apoiar projetos de entidades, grupos, associações de moradores abrangendo atividades culturais e esportivas;
- Impedir o monopólio de empreiteiras ou firmas de prestação de serviços nas obras e serviços bancados pela Prefeitura;
- Promover concorrências públicas limpas;
- **Criar conselhos setoriais administrativos para democratizar as decisões políticas** (grifo nosso);
- Descentralizar a ação da Prefeitura Municipal visando a aproximar os serviços dos moradores dos bairros de Vitória;
- Adotar um plano de cargos e salários, estimulando o funcionalismo público a servir com eficiência ao público;
- Fazer concurso público;
- Adequar a Prefeitura às novas exigências da Constituição Federal.

As metas ou os objetivos expostos acima abrangem os diversos setores que uma prefeitura agrega (ou pelos quais é responsável) e que, portanto, demandam atenção especial por parte do futuro prefeito. Contudo, em face do considerável número de compromissos enumerados pelo candidato Vítor Buaz, é notório que para a educação não é dispensada maior ênfase ou prioridade com destaque, em relação às outras políticas.

No dia 03 de novembro de 1988, quando participou de uma mesa-redonda promovida pela Rede Gazeta, o candidato Vítor Buaz respondeu, do seguinte modo, quando perguntado sobre as questões que trabalharia em primeira instância, caso fosse eleito:

A questão fundamental é recuperar o sentido público das concorrências. Hoje, o povo brasileiro quer a moralização da administração pública. E precisamos tirar de dentro da Prefeitura as pessoas comprometidas com o poder econômico, com meia dúzia de empresários e empreiteiras que sempre fizeram uso do dinheiro público em negociatas. O segundo ponto é fazer com que a máquina funcione com eficiência, valorizando o funcionalismo público através de um salário digno, com plano de cargos e salários. É necessária uma reciclagem dentro da administração pública, para que os servidores que ainda não se sentem capacitados para bem atender ao público possam realizar cursos nesse sentido. Em termos de obras, daremos prioridade às galerias pluviais, para evitar os alagamentos da cidade nas épocas de chuvas. Vamos evitar que o escoamento de

esgotos continue poluindo as praias de Vitória, além de identificar os pontos críticos para contenção de encostas. Outra questão fundamental é restaurar os postos de saúde e as escolas municipais, para que nossas crianças possam freqüenta-las com assiduidade, bem como para que os professores e profissionais de saúde tenham condições de trabalho.⁵⁸

Utilizando o indiciarismo sugerido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, podemos considerar⁵⁹ o traço forte de ex-líder do sindicato dos médicos. Apesar de mencionar que os cidadãos ansiavam a moralização da administração pública, a tônica principal articula-se em torno dos funcionários públicos. Salários dignos, melhores condições de trabalho – através da reforma do espaço físico –, cursos de capacitação para um bom atendimento ao público, eram fatores essenciais para a eficiência da máquina pública. Em relação às escolas e aos postos de saúde, a relevância pautava-se na reforma da estrutura física, para melhorar o acolhimento de alunos e pacientes, na medida em que estes eram e são os ambientes de efetivo atendimento dessas demandas sociais.

Imediatamente após sua eleição, em 20 de novembro de 1988, apresentou a seguinte resposta para pergunta semelhante, acerca das prioridades de sua administração:

Bom, não iremos fazer milagres. Quero deixar claro para a população que não vamos fazer milagres. O trabalho dentro da Prefeitura vai levar tempo, para começarmos a mostrar alguma coisa. Lógico que no início, vamos botar a casa em ordem, tomar pé da situação, ver como está o funcionalismo, fazer um recadastramento de todo pessoal para vermos quem está trabalhando, para que possamos colocar a máquina para funcionar a contento. Do ponto de vista administrativo, inicialmente, vamos procurar descentralizar para acabar com a burocracia visando com isso melhorar o atendimento ao público. Posteriormente, vamos atacar as questões mais setoriais, como a educação, a saúde, o transporte coletivo, meio ambiente e saneamento. De início, vamos detectar os pontos críticos de contenção de encostas para que essa providência seja tomada o quanto antes, porque com as chuvas de verão que acontecem aqui em Vitória, principalmente no mês de janeiro, é possível que haja algum problema de deslizamento e rolamento de pedras. Então, não queremos ser responsabilizados por qualquer tipo de acidente que possa vir a ocorrer.⁶⁰

⁵⁸ Dentre os seis candidatos a prefeito no pleito municipal, compareceram quatro: Vitor Buaiz (PT), José Luiz Kfuri (PMDB), Mário Alves (PSD), João Casagrande (PDC). Estiveram ausentes: Berredo de Menezes (PDT) e Nilton Gomes (PFL). **A Gazeta**. Vitória, 06 nov. 1988.

⁵⁹ O observar das minúcias, dos pormenores, dos detalhes que revelam uma riqueza muito grande de informações.

⁶⁰ **A Gazeta**. Vitória, 20 nov. 1988.

A fala do prefeito tenta abarcar a totalidade de funções e dos setores pelos quais uma prefeitura é responsável, pautando a ênfase em uma administração correta e preventiva. Nota-se que em nenhum momento o prefeito tocou em uma prioridade específica para a educação.

2.2) Eixos executivos para a educação pública municipal (1989-1992)

A educação no município de Vitória, entre os anos de 1989 e 1992, foi objeto de estudo do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), levado a termo por uma iniciativa do Pacto pela Infância, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do então Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Por meio desse estudo, ocorreu a publicação da coleção *Educação & Desenvolvimento Municipal*, trazendo quinze experiências educacionais⁶¹ em municípios, as quais foram descritas pelo então representante do UNICEF no Brasil e secretário executivo do Pacto pela Infância, Agop Kayayan, como

[...] exemplos de trabalho árduo, sério e conseqüente para mudar o triste perfil da educação brasileira de 1º grau. Diversidade e criatividade são palavras que descrevem bem a sua variedade. As respostas de cada um são reflexo da conjuntura específica. Mas entre eles há algo em comum: vontade política. Ela é o carro-chefe das mudanças. Com ela mobilizam-se todos os que têm compromisso com a escola, na sua mais perfeita tradução [...].

Apesar de não estar incluso nesta citação a “conjuntura específica” que o representante da UNICEF fez referência, esta vincula-se, aos seguintes parâmetros: balizamentos legais da Constituição de 1988 no que tange à educação e conseqüentemente às responsabilidades municipais para com essa; meta de universalização do ensino fundamental debatida em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia e no Encontro Mundial de

⁶¹ Os respectivos municípios estudados foram: Dom Inocêncio e São Raimundo Nonato (PI), Icapuí, e Iguatu (CE), Jaboatão dos Guararapes (PE), São José da Varginha e Belo Horizonte (MG), Conchas (SP), Resende (RJ), Marechal Cândido Rondon e Maringá (PR), Porto Alegre e Ijuí (RS) e Vitória e Jaguaré (ES). CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros: documento síntese. *Educação & Desenvolvimento Municipal*, p.55.

Cúpula pela Criança, ocorrido em Nova Iorque. Assim sendo, conjuntura mais vontade política estavam estabelecendo a mudança do “triste perfil da educação brasileira de 1º grau” nos quinze municípios estudados.

É lícito dizer que o entendimento de “vontade política” como um contingenciamento de esforços, um compromisso e um comprometimento em relação a esse serviço público municipal são fatores imprescindíveis em toda e qualquer instância de governo.

Conforme Maria Alice Setúbal Souza e Silva, uma das coordenadoras da CENPEC e do Projeto *Educação & Desenvolvimento Municipal*:

Para análise e o registro das experiências educacionais foram selecionados 15 municípios de pequeno, médio e grande portes localizados em nove estados brasileiros, permitindo assim, uma reflexão acerca de modelos diferenciados de gestão do sistema escolar que criaram formas próprias de interagir com seu meio social, capacidade de organização escolar e gestão pedagógica voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Não se buscou algo necessariamente inovador, no sentido de inusitado ou novo. Muitas vezes, soluções simples, mas bem planejadas, que levam em conta as necessidades específicas da comunidade e que são adequadamente implantadas alcançam resultados satisfatórios e merecem ser estudadas e divulgadas.⁶²

A leitura de documentos oficiais da prefeitura, que fazem uma avaliação da administração municipal como um todo, nos diz que a política de educação foi “definida como a maior prioridade da administração da Frente Vitória, a atividade educacional teve seu perfil relativamente modificado”.⁶³ Outra fonte mencionava praticamente a mesma sentença, “definida como a prioridade da administração Frente Vitória, a atividade educacional teve seu perfil relativamente modificado”.⁶⁴

⁶² Formulamos uma pergunta para os professores que trazem aspectos de ambas as citações, do representante da Unicef e dessa coordenadora do Cenpec. Para conferência das respostas dos professores verifique a questão de número 6.

⁶³ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal** (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 1, p. 9.

⁶⁴ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal** (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 2, p. 3.

Apesar de uma dessas fontes apontar resumidamente os fatores chave para que a atividade educacional tivesse “seu perfil relativamente modificado”, todos esses estão inseridos nos quatro eixos da política educacional do município de Vitória:

- Universalização do acesso e permanência do aluno na escola;
- Investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos;
- Investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração;
- Democratização da gestão da escola pública.

Nos princípios políticos da prática administrativa, a moralização também perpassou o âmbito da educação, segundo a fonte oficial do governo municipal, nas seguintes ações: queda do uso do tráfico de influência para a obtenção de vagas na rede física, além de um controle sobre o fornecimento de merenda, destinada exclusivamente para os alunos.⁶⁵

Sobre o legado das experiências em educação das prefeituras com lideranças do Partido dos Trabalhadores, e a nova realidade das trinta e seis prefeituras conquistadas em novembro de 1988, o texto do I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores (I ENED/PT), em março de 1989, mencionava, em um tópico titulado “Alguns desafios”, que o partido tinha trilhado

[...] um caminho independente e decisivo na construção de alternativas administrativas para o Brasil, sobretudo no que se refere ao município, por esta se tratar da única esfera administrativa onde o PT, colocando em prática suas propostas de campanha. Vários desafios têm se colocado neste difícil processo de combinação de uma administração

⁶⁵ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal (1989-1992)** – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 1, p. 5. O corte da merenda escolar aos professores foi uma das perguntas que fizemos aos professores que entrevistamos, ou seja, se isso de fato foi realidade nas escolas onde os mesmo atuavam. Um dos professores entrevistados assim respondeu: “sim, isso realmente ocorreu nas duas escolas que eu trabalhei neste período. Na realidade nas reuniões de áreas eu ouvia vários colegas fazendo a colocação de que a merenda escolar era exclusivamente para os educandos e não para os funcionários. Com relação à merenda escolar, tem um outro ponto também, já existia uma lei dizendo que a merenda era destinada exclusivamente aos alunos, no entanto, quando Odete Veiga assumiu a SEME ela expediu um comunicado aos diretores sugerindo a eles fazerem cumprir rigorosamente o que determinava a lei, o que gerou uma grande insatisfação por parte dos profissionais que até então merendavam na escola. No entanto, me parece que a lei foi cumprida durante a gestão de Odete à frente da SEME” (DEPOIMENTO I, 2005, p.175).

solucionadora dos problemas mais imediatos que afligem à escola pública, com a consciência socialista. Todavia as manifestações dos companheiros petistas que já experimentaram a gestão municipal apontam geralmente para as seguintes questões enfrentadas e que necessitam ainda ser respondidas mais eficazmente, sobretudo, porque no âmbito federal elas tendem a ser muito mais complexas: modernização da administração do ensino (descentralização); o controle pela população, aperfeiçoamento do corpo docente, a melhoria dos métodos de ensino e conteúdos (reforma curricular), ampliação do financiamento; tratamento às escolas privadas; maior ênfase na educação extra-escolar (integração com outras áreas, comunicação social) [...] impõe-se como tarefas dos educadores petistas: a relação com as entidades de educadores, a relação com as entidades de educação, intervenção no movimento dos trabalhadores (I ENED, p. 75).

Apesar do pequeno legado petista quanto a experiências em gestões públicas municipais, percebe-se que a reflexão partidária já evidenciava o grau de discernimento sobre a complexidade da administração pública e de como essas questões tendiam para se avolumarem ainda mais nas esferas superiores. Ou seja, dentro de sua trajetória, o PT precisaria apresentar sua inflexão quanto à diversidade e amplitude das demandas sociais, a fim de empreender seu percurso político na direção de os níveis estadual e federal, com prévio reconhecimento dos respectivos graus de complexidade⁶⁶.

Nota-se que os eixos da política em educação de Vitória coadunam-se com os elementos do debate ocorrido no I ENED/PT.

Outro ponto relevante foi à concepção de educação do partido, apresentada da seguinte forma:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social e pautada no trabalho social como fonte de riqueza, dignidade e bem estar universais, deverá contribuir para o fim das desigualdades sociais e portanto deve:

⁶⁶ A experiência em executivos municipais foi inaugurada com as eleições de 1982, em Diadema (SP) e Santa Quitéria (MA). No caso de Santa Quitéria, o prefeito logo se desligou do PT. Nas eleições de 1985, o PT saiu vitorioso em Fortaleza (CE) e em 1987 em Vila Velha (ES). Em 1987, foram convocadas novas eleições no município de Vila Velha. Com a renúncia do prefeito de Vila Velha, Vasco Alves, que sairia candidato a Deputado Federal, assume o seu vice, Aucélio Sampaio. Após cinco meses como prefeito, Sampaio faleceu, assumindo a prefeitura o então presidente da Câmara Carlos Malta de Carvalho em agosto de 1986. Por questões jurídicas, Carlos Malta foi afastado do cargo, cumprindo o mandato até 31 de dezembro de 1987. Com a vitória de Magno Pires nas eleições de 1987, houve a primeira e breve experiência, no ano de 1988, de um prefeito filiado ao PT em uma gestão municipal no Estado do Espírito Santo. Ver: PREFEITURA Municipal de Vila Velha. **Dicionário escolar com histórico do município;** e: http://www.pt.or.br/site/upload_secretarias/17-1-2003_013-45-40_historico_institucional%202002.ppt. Acesso em: 30 mar. 2005.

- a) Formar cidadãos plenamente capazes de uma compreensão crítica da realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades frente ao Estado e ao conjunto da sociedade; esta formação diz respeito especialmente aos trabalhadores do país, alijados da Escola em todos os níveis;
- b) Propiciar a cada cidadão condições de poder ser governante e de controlar os dirigentes na gestão democrática do poder;
- c) Preparar cidadãos, pelo domínio do conhecimento cultural, do científico e tecnológico, para o exercício digno do trabalho, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária;
- d) Promover o fortalecimento de unidade e a solidariedade internacional, contra todas as formas de pressão, de preconceitos e de desrespeito à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;
- e) Promover a participação popular nas definições da organização social, política e econômica da região e do país.

O texto deixa explícito o significado de que um tipo de educação com princípios humanistas e sólida formação podem propiciar para a constituição de sujeitos sociais bem preparados, críticos e conscientes.

A cidadania proposta é, então, um meio para a construção de uma sociedade justa e igualitária, tendo como grande meta o fim das desigualdades sociais. Afinal, o homem como categoria histórica é concebido como produtor de sua realidade e, portanto, deve, do mesmo, perceber-se como produtor de igualdade e/ou desigualdade.

É oportuno lembrar que Gramsci (2004, v.1, p.112) percebe a força da educação e da escola, considerando esta como uma das maiores organizações culturais “em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam”. O princípio basilar da escola, para o intelectual italiano é a igualdade social. Mas, a trajetória para sua concretização depende da ação política dos homens, encadeando também um movimento em todos os planos sociais.

O fio condutor de uma educação que pretende preparar os cidadãos para se tornarem governantes na sociedade baseia-se na ampla formação dos cidadãos e nos parece ter sintonia com a pergunta de Antônio Gramsci (2002, v. 3, p.325): “pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça?”. Por esse princípio teremos todos os cidadãos preparados, portanto em “pé de

igualdade”, quer para ser governantes, quer para fiscalizar os dirigentes em uma gestão democrática.

O PT defendia que a mudança da política educacional, naquele momento, seria uma “tarefa urgente e histórica, e parte de uma política global alternativa [tal que a educação e a cultura não pudessem] constituir um privilégio de classe”⁶⁷.

O descompromisso dos governos burgueses evidenciava a natureza de classe da educação escolar: o fomento de verbas em pesquisas para setores da universidade e a coexistência de altos percentuais de analfabetismo e semi-analfabetismo, o descaso com a educação pública e o oferecimento de escolas de péssima qualidade para a classe trabalhadora, desmoralizando o ensino público e ao mesmo tempo criando mecanismos de incentivos, até mesmo com repasse de recursos, para a atuação da iniciativa privada (I ENED, p. 88).

Nesse sentido, era preciso aliar uma visão de ampliação de vagas com a de ensino de mesma qualidade em todos os níveis; de currículos mínimos na totalidade dos níveis de ensino; de uma educação de interesse da classe trabalhadora, que se concretizasse pela conscientização, envolvimento e participação, preparando para uma nova forma de relacionamento social, político e tecnológico, com livros e métodos de ensino, com uma estrutura escolar e concepção pedagógica que contribuísse para suprimir as diferenças sociais e a submissão da exploração de classe. Não se tratava, para o partido, somente da superação do academicismo e da distribuição

⁶⁷ No “Plano Alternativo de Governo do PT para a Educação” houve a decisão da não priorização para nenhum nível de ensino específico e sim opção pela totalidade. Contudo, ficou o propósito e o pronunciamento favorável da plenária, de medidas que viessem a combater e erradicar o analfabetismo no país, devendo essa intenção constar no texto do plano (I ENED, p.75). É importante dizer que os objetivos do I ENED são bem extensos e abrangentes, no entanto, priorizamos por mencionar somente os pontos que consideramos mais estreitamente ligados à área educacional do executivo municipal. Com esse entendimento o I ENED propôs como objetivo geral elaborar subsídios para a política educacional do Partido dos Trabalhadores e como objetivo específico discutir e aprovar uma proposta de Diretrizes e Bases para a educação no Brasil. Os cinco principais eixos temáticos do Encontro foram: princípios e propostas do PT para a educação brasileira e elementos para uma proposta de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; propostas para um plano nacional de educação; propostas sobre educação para as novas Constituições Estaduais; planos municipais de educação e Lei Orgânicas dos Municípios (LOM); propostas para um “Plano de Ação de Governo” (PAG), no capítulo da educação.

mais igualitária dos bens materiais e culturais, mas de fazer realização de um plano de educação que de fato se estendesse da pré-escola à universidade e preparasse “o trabalhador profissional e intelectualmente para as exigências da vida moderna” (I ENED, p.86).

A indignação do professor Florestan Fernandes, então deputado federal (SP), denuncia a *marca social* da educação pública, sobretudo a básica, enfatizando que

O desprezo diante das classes humildes, subalternas e trabalhadoras estigmatizou e empobreceu a educação básica, tornando a escola uma instituição social de segunda ordem, desprezível. A sala de aula perdeu o significado pedagógico que deveria ter como célula do processo escolar, o centro de comunhão do aluno e professor. De outro lado, a escola superior isolada ou como parte da universidade ganhou todas as prioridades, de prestígio e de valorização social, mas somente como mediadora entre ambição de uma carreira e a obtenção de um diploma. Essa tradição cultural está se esfacelando. Ela chegou ao fim. Porém precisamos encetar um novo processo criativo, que **una o micro** (a escola e a sala de aula) **ao macro** (a sociedade global e o Estado).

Florestan Fernandes demarca com precisão a totalidade que deve ser imperativa no trato da educação, com peso de igual importância para todos os níveis. Temos aqui a demanda por uma pergunta: quem estudava e/ou estuda em escola pública de ensino fundamental? O público da escola pública de ensino fundamental, no passado recente que abarca nossa pesquisa (1989-1992), com toda certeza foi e continua sendo, até hoje, composto por filhos de trabalhadores, na maioria esmagadora, os menos abastados. Daí a alusão de Florestan a esse estigma da educação básica.

Voltando ao cenário municipal de Vitória, o prefeito Vítor Buaiz, nos primeiros seis dias de governo, destacou que a prioridade inicial era colocar em dia os compromissos do município com os servidores, que ainda não tinham recebido os proventos referentes ao mês de dezembro e às gratificações natalinas. Ainda quanto às prioridades, ressaltou a realização da limpeza urbana da capital, a recuperação de escolas e postos de saúde municipais, que se encontravam “em estado deplorável”.⁶⁸

⁶⁸ PREFEITURA define prioridades. **A Gazeta**, Vitória, p. 08, 7 jan. 1989.

Nesses dias, o prefeito tinha visitado todas as obras deixadas pela antiga administração e, ao final, ficou surpreso com o comprometimento da receita municipal, por parte do ex-prefeito, Hermes Laranja (1986-1988). “Nossa administração vai priorizar a área social, saúde, educação, transporte, o ex-prefeito realizou obras e comprometeu 80% do orçamento de Vitória com as empreiteiras”.⁶⁹

A prioridade pelo social foi acentuada por Vítor Buaiz, inclusive em face da “deplorável” condição de escolas e postos de saúde. Acredita-se que se a “Frente Vitória” realmente tivesse uma prioridade específica e/ou pelos menos orquestrada e debatida sobre educação, ela por certo apareceria em alguma dessas falas. O que se pôde extrair da fala do prefeito, bem neste início de gestão, é a intenção da priorização a área social aliada à precariedade das instalações das escolas e dos postos de saúde, no município de Vitória, talvez impulsionando uma maior canalização de recursos para estas áreas.

2.2.1) Universalização do acesso e permanência do aluno na escola

A secretária de Educação, Terezinha Baldassini Cravo, em janeiro de 1989, fazendo um rápido balanço inicial da situação das escolas da prefeitura, mencionava o difícil quadro em que as mesmas se encontravam.

Cinquenta por cento (50%) das 40 creches que a prefeitura administrava se encontravam com problemas. Essas creches funcionavam em imóveis alugados e geralmente eram pequenas para abrigar todas as crianças que as freqüentavam. As 20 (vinte) escolas que formavam a rede de ensino municipal estavam necessitando de reparos, sendo que as escolas de 1º grau Zilda Andrade, do Bairro da Penha, e São Vicente de Paulo, no centro de Vitória, tinham chegado ao

⁶⁹ PREFEITURA define prioridades. **A Gazeta**, Vitória, p. 08, 7 jan. 1989.

caos. Os problemas mais frequentes eram: má condição de telhados, ocasionando goteiras em diversas salas de aulas; vidros quebrados, pinturas danificadas, instalações elétricas precárias, banheiros entupidos e esgotos transbordando pelos pátios.⁷⁰

Apesar de a solicitação de reformas em 19 escolas ter sido feita, desde 1986 e repassadas em 1988, constatou-se que a gestão Hermes Laranja (1986-1988) priorizou o aumento quantitativo de creches, deixando de lado a manutenção das escolas. Terezinha Cravo salientava também que “o quadro físico das escolas é entristecedor e não motiva o aluno a estudar”.⁷¹

O início do ano letivo de 1989 estava previsto para o dia 13 de fevereiro. Contudo, a rede municipal já não dispunha de vagas, ainda que houvesse demanda. De acordo com a fonte, a inauguração da Escola Joana D’arc⁷² propiciaria 500 vagas a mais do que no ano anterior, 1988. Ao todo então, o oferecimento de vagas em 1989 era de 5.500. No intuito de se descobrir e caracterizar a procura por vagas, a SEME planejava fazer um censo em todo o município, e, conforme o resultado, pediria auxílio ao Estado, a fim de que todos pudessem ingressar nas escolas.⁷³

De acordo com esta fonte, a Secretaria de Educação dispunha de um orçamento de NCz\$ 19 milhões e não tinha planos para a ampliação da rede pública, ou seja, com a situação de crise e endividamento que a recente administração tinha encontrado na prefeitura, a prioridade era para as ampliações das escolas, através de reformas. O programa de ampliação da rede só seria traçado depois de concluído o censo, que mostraria as regiões mais carentes. O plano no curto prazo era com a providência de pequenas reformas.

⁷⁰ Prefeitura não tem recurso para reformar escolas. **A Gazeta**, Vitória, 17 jan. 1989.

⁷¹ Prefeitura não tem recurso para reformar escolas. **A Gazeta**, Vitória, 17 jan. 1989.

⁷² Não existe nenhuma escola da prefeitura com esse nome, acreditamos que o jornal quis dizer referia-se à uma escola em inauguração, no bairro de Joana D’Arc.

⁷³ Prefeitura não tem recurso para reformar escolas. **A Gazeta**, Vitória, 17 jan. 1989.

Um exemplo da difícil situação financeira na prefeitura, logo no início de sua gestão, veio com a posição da Secretária de Educação na reunião com os moradores de Fradinhos, que queriam a reabertura da escola José Áureo Monjardim para o ensino de Primeiro Grau, pois o estabelecimento funcionava apenas como creche. A Secretária sinalizou positivamente, desde que houvesse alunos para o atendimento desse pleito. Mas, segundo a mesma fonte, ela também esclareceu que a prefeitura não tinha recursos para a recuperação física do referido estabelecimento de ensino.⁷⁴

A cautela da fala da secretária, quanto ao que seria possível fazer pela reestruturação das escolas, tem total consonância com a fala do prefeito Vítor Buaiz. Este, já nos primeiros dias de janeiro, convocara a Câmara de Vitória para funcionar extraordinariamente pelo prazo de dez dias, cuja finalidade seria a apreciação de quatro matérias, três delas com o objetivo de “injetar recursos no caixa da prefeitura”.⁷⁵

No segundo mês de administração da prefeitura, fevereiro de 1989, Vítor Buaiz, quando entrevistado no programa da Rede Gazeta, “Bom dia ES”, fez denúncias sérias contra a administração do prefeito Hermes Laranja e convidou o ex-prefeito para um debate público, frisando o dever do mesmo em prestar contas de sua administração junto à opinião pública e junto aos cidadãos do município de Vitória.⁷⁶

Vítor Buaiz mencionou que a PMV mantinha à época 40 creches em imóveis alugados, No entanto, desde 1988 esses aluguéis não eram pagos. A atual administração, nas palavras do prefeito, “[...] esta pagando agora com juros e correção monetária”. A PMV também não estava

⁷⁴ Ainda assim, Marisa Chaparro, membro da comissão pró-reabertura do estabelecimento de ensino e residente de Fradinhos, acreditava que as empresas privadas disponibilizariam os recursos para a recuperação do colégio. Ver: COMUNIDADE luta para abrir escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 24 fev. 1989.

⁷⁵ Vítor pede crédito e propõe imposto. **A Gazeta**, Vitória, p. 02, 04 jan. 1989.

⁷⁶ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

pagando água e luz dessas creches, recusando-se a atender aos apelos dos proprietários dos imóveis.⁷⁷

Para a realização de obras, o ex-prefeito Hermes Laranja dava ordens de serviço, segundo Vítor Buaiz

[...] através de bilhetes [...] pequenas empresas, médias e fornecedores, não receberam o que lhes era devido [...] os 5% descontados nos salários para a previdência municipal não eram repassados, assim como foi dado calote também no INPS e Pasep desde 1988. O ex-prefeito não pagou.⁷⁸

No caso da Usina de lixo, em São Pedro, o BNDES já tinha repassado os recursos e o restante da verba necessária deveria ser assumida pela PMV. Entretanto, o ex-prefeito, de acordo com Vítor Buaiz, não tinha repassado os recursos pelos quais era responsável. “[...] O contribuinte também foi lesado [...] agora o que se vê em São Pedro, é lixo em via pública, lixo hospitalar e tudo o mais porque a usina não foi feita”. O prefeito garantiu que não existiam na PMV contratos com empresas, pois os documentos desapareceram. “O empresário lesado deve denunciar isso”.⁷⁹

A PMV também era devedora dos serviços públicos essenciais junto à Escelsa, Cesan, aos Correios e Telégrafos, entre outros.⁸⁰

Outra questão foi a contratação de grande número de funcionários, como serventes: “[...] professores, advogados e outros profissionais contratados nessas condições. Agora, não querem trabalhar como serventes”.⁸¹

Vale salientar que no início de setembro de 1988 o vereador Stan Stein (PSDB) já denunciava a aprovação irregular pela Câmara Municipal de Vitória de um projeto de lei que

⁷⁷ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

⁷⁸ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

⁷⁹ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

⁸⁰ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

⁸¹ VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

autorizava o prefeito Hermes Laranja a contrair empréstimo de 1,5 milhão de OTNs (Obrigação do Tesouro Nacional). O vereador ressaltou que a sessão extraordinária tinha sido

[...] realizada irregularmente sem o obediência das normas regimentais [...] não foram convocadas taquígrafas, nem os funcionários encarregados de fazer as gravações das sessões, além disso a sessão foi convocada por telefone e sem pauta definida.⁸²

Stein questionava ainda o fato de o prefeito Hermes Laranja está “[...] contraindo um empréstimo altíssimo, quando só tem três meses de administração pela frente” e comprometer o orçamento da prefeitura o que deixaria o próximo prefeito “em péssimas condições administrativas”.⁸³

Em novembro de 1988, a proposta de orçamento da Prefeitura de Vitória para 1989, encaminhada à Câmara Municipal pelo prefeito Hermes Laranja, previa uma elevação de 2.288% na receita municipal. As Secretarias de Obras e Planejamento foram contempladas, respectivamente, com mais 2.422% e 2.361% do que obtiveram no ano de 1988.

Na mensagem, o prefeito Hermes Laranja solicitava ainda autorização para abrir créditos adicionais de até 80% do total de Cz\$ 134.774.063.000,00, previstos de arrecadação.

Os números foram considerados “absurdos” e “irreais” pelo vereador Stan Stein (PSDB), presidente da Comissão de Justiça e Finanças da Câmara. Assim sendo, o vereador estava solicitando aos demais vereadores que aprovassem a revisão e a conseqüente diminuição da previsão orçamentária municipal para o ano de 1989 e estava também entrando com uma ação contra o prefeito Hermes Laranja, na Vara dos Feitos da Fazenda Municipal, porque entre outras acusações o vereador pedia à justiça o apuramento do envolvimento da Prefeitura Municipal de Vitória no pagamento de publicidade política (serviço de sonorização) para candidatos que contavam com o apoio do prefeito Hermes Laranja.

⁸² STAN denuncia irregularidade em empréstimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 3, 7 set. 1988

⁸³ STAN denuncia irregularidade em empréstimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 3, 7 set. 1988. Ver também: AÇÃO tenta sustar empréstimos à PMV. **A Gazeta**, Vitória, p.3, 11 set. 1988. VÍTOR contesta novo empréstimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 2, 28 set. 1988. VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p.2, 14 fev. 1989.

Neste cenário do final do ano de 1988 e início do ano de 1989, já se apresentavam questões importantes e problemáticas para serem solucionadas.

Em fevereiro de 1989, por exemplo, a secretária de Educação constatava que as 22 escolas municipais de primeiro grau eram insuficientes para atender à demanda e a prefeitura não dispunha de um levantamento que informasse o índice de estudantes que ficavam fora de sala de aula por falta de vagas. De acordo com a secretária,

[...] o Estado também não tem esse levantamento e essa situação preocupa muito por que, pela Constituição Federal, o poder público é obrigado a oferecer o ensino gratuito à população em idade escolar.⁸⁴

Ampliando um pouco mais sobre o enfoque educacional, José Eugênio Vieira, secretário de Educação do Espírito Santo, após voltar do XXII Fórum Nacional de Secretários de Educação, em abril de 1989, salientava que

A situação do ensino no Brasil é caótica e o quadro nacional é desolador, essa foi a conclusão tirada do Fórum [...] o governo federal destina 70% das verbas do Ministério da Educação para o ensino superior. E se essa situação não for revertida, a previsão é a falência do ensino de 1º e 2º graus⁸⁵. A recuperação do ensino só virá se houver intenção do Governo em fazê-lo, e não basta fazer leis e coloca-las na Constituição se não houver compromisso com essa mudança.⁸⁶

Somado a essas falas que destacam o cenário daquele dado momento, os altos índices inflacionários e conseqüentemente os constantes reajustes nas mensalidades das escolas particulares acabavam também por pressionar ainda mais a demanda por matrículas em escolas públicas, mediante a evasão dos alunos das escolas privadas. Isso foi percebido nitidamente ao longo dos quatro anos dessa gestão.⁸⁷

⁸⁴ Secretaria desconhece demanda. **A Gazeta**, Vitória, 24 de fev. 1989. p.03.

⁸⁵ MORAES, C. Educação já recebe 25%, mas professor ganha mal. **A Gazeta**, Vitória, 09 de abr. 1989. p. 10.

⁸⁶ GOMES, R. Ensino vive a sua maior crise no Espírito Santo. **A Gazeta**, Vitória, 13 de ago. 1989. p. 08.

⁸⁷ Ver: MENSALIDADE provoca evasão em escolas. **A Gazeta**, Vitória, 26 ago. 1989. p. 8. ESCOLA ignora índice para mensalidade e mantém aumento livre. **A Gazeta**, Vitória, 27 set. 1989. p.5. PASSEATA exige maior fiscalização de mensalidade. **A Gazeta**, Vitória, 29 set. 1989. ESCOLAS esgotam vagas em dois dias de matrículas. **A Gazeta**, Vitória, 10 jan. 1990, p.5. MENSALIDADE escolar já custa um salário mínimo. **A Gazeta**, Vitória, 13 fev. 1990. p. 7. MENSALIDADE escolar pode subir até 115% em março. **A Gazeta**, Vitória, 2 mar. 1990. p.7. ESCOLA confirma aumento de 116% na mensalidade. **A Gazeta**, Vitória, 4 mar. 1990. p. 10. ASSOPAES vai pedir

Já em agosto de 1989, a Associação dos Pais e Alunos (Assopaes) reivindicava a ampliação da rede escolar junto à Secretaria de Educação de Vitória, cuja secretária reconhecia as limitações da rede pública para atender à demanda, mas salientava que este era um problema para “ser resolvido conjuntamente entre a Prefeitura e o Governo do Estado”, apesar das iniciativas previstas para 1990, quanto à reconstrução, reforma e ampliação de oito estabelecimentos municipais de ensino.⁸⁸

Mesmo assim, a presidente da Assopaes afirmou que a entidade iria percorrer as outras secretarias municipais de educação da Grande Vitória e também a secretaria estadual de educação, objetivando a ampliação da quantidade de escolas e vagas. E lembrou que a cobrança feita à prefeitura de Vitória era também baseada nas promessas de campanha feita por Vítor Buaiz, que dissera que priorizaria as áreas de Educação e Saúde.

Nessa época já era visível que a classe média se encontrava em crise econômica, com repercussões sobre seu recurso à rede particular de ensino; por conseguinte, a prefeitura de Vitória já deveria considerar esses nítidos sinais como um aumento expressivo da procura por vagas em sua rede para o ano letivo de 1990.⁸⁹

Em setembro de 1989, a secretária de educação destacava que eram inúmeros os pedidos de abertura de escolas feitos por pais e lideranças à Prefeitura de Vitória. O mais recente tinha vindo do bairro de Jardim da Penha. Além disso, a SEME tinha carência em material humano especializado, “herdou” cerca de 80 estagiárias que trabalhavam nas creches e grande número de serventes. Uma das professoras entrevistadas nos dizia que havia “[...] muitas berçaristas que tinham [só] até a 4ª série” (DEPOIMENTO VI, 2005, p. 204).

mensalidade menor. **A Gazeta**, Vitória, 24 set. 1990. p.5. MENSALIDADE provoca evasão escolar. **A Gazeta**, Vitória, 11 nov. 1990, p.18. PMV teme evasão de escolas particulares. **A Gazeta**, Vitória, 18 nov. 1991, p. 5.

⁸⁸ ASSOPAES pede novas escolas. **A Gazeta**, Vitória, 16 ago. 1989. p.05.

⁸⁹ AUMENTO da demanda agrava problema educacional. Vitória 438 anos. **A Gazeta**, Vitória, 7 set. 1989. Suplemento Especial, p. 9.

A seqüência de trabalho na SEME era dar continuidade ao processo de organização do setor, incluindo a realização de um concurso público para os profissionais da educação, promoção da recuperação física de prédios escolares e término do terceiro turno que acontecia em escolas da comunidade de São Pedro, que tinham funcionamento no horário das 11:00 às 14:00 horas.⁹⁰

A secretária entendia que a problemática da educação era uma “questão maior”, que envolvia diversos níveis, a exemplo da interpretação do preceito constitucional quanto à municipalização do ensino, formulação e implementação de uma política nacional de ensino, além de providências tributárias e/ou orçamentárias que propiciassem a implementação da política educacional. Garantiu ainda que a administração local aplicava mais de 25% do seu orçamento no setor e que a educação era prioridade.⁹¹

A partir de maio de 1990, a Secretaria de Educação de Vitória, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, deu início ao Planejamento da Rede Escolar – Pré-Escola e 1º Grau –, tendo até o ano de 2000 como horizonte temporal. A Secretaria de Educação não tinha o conhecimento

[...] do parque escolar em termos de prédios/salas, capacidade de atendimento, dependência e propriedade administrativas, situação física, [...] a inexistência de projetos arquitetônicos e plantas de situação das escolas do Município, tornava, até então, difícil a indicação de procedimentos com vistas a sua organização e à chamada da população para a matrícula escolar. Um diagnóstico mais completo, apontando não só para a oferta, mas, sobretudo, para a demanda existente era sentido como necessário, inclusive para subsidiar o planejamento educacional do Município de Vitória.⁹²

Por planejamento de rede escolar a prefeitura entendia que era a

[...] expressão aplicada comumente ao conjunto de políticas e procedimentos administrativos utilizados para planejar a distribuição, o tamanho e o número de vagas das escolas. Sua finalidade primordial é adequar a distribuição das escolas (e, principalmente das vagas nas escolas) à distribuição da clientela potencial. Por um lado,

⁹⁰ Em janeiro de 1990, foi noticiado que esses horários intermediários foram extintos nas três escolas de São Pedro. PMV projeta construção de novas creches. **A Gazeta**, Vitória, 4 jan. 1990. p.7.

⁹¹ Como demonstraremos mais adiante, a maior concentração de gastos no ano de 1989 se deu na função Educação e Cultura, com um total de NCr\$ 65.546.540,42, que correspondia a 35,29% do orçamento. AUMENTO da demanda agrava problema educacional. Vitória 438 anos. **A Gazeta**, Vitória, 7 set. 1989. Suplemento Especial, p. 9.

⁹² SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: DIVISÃO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (Vitória – ES). **Planejamento da rede escolar: pré-escola e 1º Grau (1990-2000)**. p. 19.

planeja o padrão do atendimento educacional a fim de permitir que maior número de alunos tenham acesso mais fácil à escola e, por outro, planeja o padrão de atendimento educacional a fim de permitir utilização mais eficiente dos recursos atuais ou futuros.⁹³

Este amplo e detalhado estudo sobre o planejamento da rede escolar foi concluído no período em que a secretária de Educação de Vitória era Odete Cecília Alves Veiga⁹⁴. Considera-se este estudo de fundamental importância porque com este reconheceu-se, verificou-se, analisou-se e constatou-se o grande e diferenciado universo de toda área de Vitória. Os principais pontos do estudo foram:

- Os aspectos físico-territoriais, como o estágio de desenvolvimento urbano, a formação e o uso do solo, a posse e valorização dos terrenos, a hidrografia e o tipo de habitação;
- Os aspectos demográficos e sócio-econômico, tendo como parâmetros o ano-base de 1990 e o ano-horizonte de 2000, com foco intermediário nos anos de 1993 e 1996. A população total das zonas escolares foi estimada a partir da população dos bairros, levando-se em conta o salário das famílias: até dois salários mínimos, de dois a cinco salários mínimos, de cinco a dez salários mínimos e mais de dez salários mínimos;
- A existência de convênios, comodatos, cessão de prédios, para o estudo individualizado da situação funcional de cada unidade escolar;
- Os aspectos construtivos, dimensionais e de uso dos prédios escolares: segurança e facilidade no acesso ao prédio, estado de conservação dos prédios, conveniência da continuidade de utilização, disponibilidade de área para ampliação, adequação dimensional dos espaços, utilização dos espaços, tipos de espaços existentes, a clientela potencial, a clientela efetiva, a capacidade instalada, o atendimento à clientela

⁹³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: DIVISÃO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (Vitória – ES). **Planejamento da rede escolar: pré-escola e 1º Grau (1990-2000)**. p. 19.

⁹⁴ Essa gestão teve duas Secretárias de Educação: Terezinha Baldassini Cravo, que atuou de janeiro de 1989 até final de setembro de 1990 e Odete Cecília Alves Veiga, que atuou de outubro de 1990 até dezembro de 1992. Ambas as secretárias eram filiadas ao Partido dos Trabalhadores.

(localização das escolas e residência dos alunos e a capacidade instalada e clientela potencial).⁹⁵

Fazendo um retrospecto do ano de 1989 até setembro de 1990, a secretária de educação disse que o projeto de reestruturação da rede física, conhecido como o *projeto reformão* “[...] foi considerado obra prioritária da Secretaria de Educação nos exercícios 89/90, visando principalmente adequar as escolas ao atendimento sócio-pedagógico dos alunos”⁹⁶. O vice-prefeito Rogério Medeiros salientou que quando a nova administração assumiu a prefeitura encontrou “[...] a rede escolar sucateada. Tivemos que reformar e muitas vezes até levantar novamente os prédios existentes e construir novas escolas”.⁹⁷

Em janeiro de 1991, o vereador do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Márcio Antônio Calmon, pretendia entrar na justiça contra a Prefeitura de Vitória, caso não fossem criados espaços alternativos ou concedidas bolsas de estudo para 11 mil crianças de 7 a 14 anos que, segundo o vereador, estavam fora das salas de aula. Assim disse o vereador, na ocasião:

Vamos esperar até 01 de fevereiro para saber se as vagas serão restabelecidas. Caso contrário, impetraremos quantos mandados forem necessários para garantir o direito da criança à educação. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.⁹⁸

A questão da procura por matrículas na rede pública municipal de Vitória, que em todos os anos foi bem nítida, teve seu ápice no ano de 1992, último ano do mandato do prefeito Vítor Buaiz.

As disputas judiciais por vagas nas escolas da prefeitura nos meses de janeiro, fevereiro e março de 1992 foram feitas por alguns pais e os mesmos receberam sempre o auxílio do vereador

⁹⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: DIVISÃO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (Vitória – ES). **Planejamento da rede escolar: pré-escola e 1º Grau (1990-2000)**. p. 21-30.

⁹⁶ PMV reforma escolas e aperfeiçoa professores. Comemorando Vitória 439 anos de luta. **A Gazeta**, Vitória, 7 set. 1990. Suplemento especial, p. 5.

⁹⁷ PMV reforma escolas e aperfeiçoa professores. Comemorando Vitória 439 anos de luta. **A Gazeta**, Vitória, 7 set. 1990. Suplemento especial, p. 5.

⁹⁸ Vereador quer acionar PMV por falta de vagas. **A Gazeta**, Vitória, 30 jan. 1991.

Márcio Antônio Calmon que se embasava na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. O vereador mencionou que, a partir de abril de 1992, iria começar a visitar às escolas com trenas para medir e relacionar os espaços com o número de alunos.⁹⁹

Além disso, até o final de fevereiro de 1992 a prefeitura já tinha recebido 3.500 novas matrículas de alunos provenientes de escolas particulares, demonstrando que setores sociais que antes não faziam parte do universo da escola pública municipal passaram a pressionar e compor esse novo ambiente.¹⁰⁰

Entre o ano de 1989 até o término de 1992, a Prefeitura tinha reformado e ampliado quatro escolas, feito uma reforma geral em três unidades e tinha construído ou estavam em processo de construção outras dezenove escolas, sendo onze de Primeiro Grau (EPG's) e oito Unidades Pré-Escolares (UPG's).

As escolas que passaram por reformas e ampliações foram as seguintes: EPG Otto Ewald Júnior, EPG Tancredo de Almeida Neves, EPG São Vicente de Paulo (em andamento) e EPG Mauro Braga (em andamento). As que passaram por uma reforma geral foram: EPG Alvimar Silva, EPG Prezideu Amorim e EPG Zilda Andrade. Houve reformas parciais e/ou manutenções nas demais unidades escolares da rede municipal, assim como instalação da EPG Fonte Grande, em espaço alternativo.

⁹⁹ Vale ressaltar, a título de observação, que o vereador Márcio Calmon foi candidato a reeleição no município de Vitória, mas não conseguiu ser reeleito. Sobre o universo das matérias jornalísticas, ver: FILA em escola vira as noites. **A Gazeta**, Vitória, p.7, 4 jan. 1992. PMV amplia as vagas neste ano. **A Gazeta**, Vitória, p. 7, 4 jan. 1992. PAIS acionam PMV por vaga em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 7, 7 jan. 1992. FALTA de vaga na escola aumenta crise no ensino. **A Gazeta**, Vitória, p. 7, 12 jan. 1992. VAGAS geram novo tumulto. **A Gazeta**, Vitória, p.11, 7 fev. 1992. TRIBUNAL garante matrícula de alunos em Vitória. **A Gazeta**, Vitória, p.12, 8 fev. 1992. EM Vitória, atraso de obras. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 9 fev. 1992. PREFEITURA garante vaga. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 11 fev. 1992. REDE municipal vota a matricular alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 12 fev. 1992. LIMINAR faz PMV matricular aluno. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 10 mar. 1992.

¹⁰⁰ COLÉGIO da PMV é mais procurado. **A Gazeta**, Vitória, p.10, 19 jan. 1992. ESCOLA pública absorve 3.500 da rede privada. **A Gazeta**, Vitória, p. 14, 27 fev. 1992.

As unidades de pré-escolas ou centros de educação infantil construídos ou em processo de construção eram os seguintes: UPG Santo André, UPG Monte Belo, UPG Jucutuquara, UPG Santos Dumont/Bonfim (em execução), UPG Praia do Suá, UPG Caratoíra, UPG Fonte Grande/Piedade (em execução) e UPG Grande Vitória.

As escolas de Primeiro Grau construídas ou em processo de construção foram essas: EPG Arthur da Costa e Silva, EPG Castelo Branco, EPG Jesus de Nazareth, EPG Santo André, EPG Jardim da Penha (em execução), EPG Andorinhas (em execução), EPG Bela Vista (inaugurada em dezembro de 1992), EPG Nova Palestina (em execução), EPG José Lemos de Miranda/Condusa (em execução), EPG Marechal Mascarenhas de Moraes (em execução) e EPG Jardim Camburi (espaço alternativo).

A evolução das matrículas ao longo dos anos veio demonstrar a expansão da rede, através das reformas, ampliações e novas construções de escolas. Essa evolução conviveu também com a demanda por vagas de novos setores sociais que passaram a utilizar a rede pública municipal:

Evolução da Matrícula: 1988 e (1989 – 1992)

Anos	1988	1989	1990	1991	1992
Pré-Escola	4.185	4.353	4.505	4.514	6.018
1º Grau Regular	15.124	16.984	17.900	18.904	22.807
1º Grau Supletivo- PAEP* -					510
Fase I (Equivalente 1ª a 4ª)	1.638	1.587	1.750	1.850	2.298
Fase II (Equivalente 5ª a 8ª)	194	843	733	1.179	1.614
TOTAIS	21.141	23.767	24.888	26.447	33.247

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Relatório Síntese: 1989-1992. p.4.

OBS: A queda na matrícula da pré-escola no período 1990/1991 se deu em virtude do cancelamento de comodatados com a rede estadual.

PAEP – Programa Alternativo de Educação Popular, visando a alfabetização de jovens e adultos que se encontravam fora da escola.

Observa-se que as matrículas na pré-escola foram ascendentes, com índices sempre positivos, ainda que não crescentes: de 1988 para 1989, aumento de 4,01%; de 1989 para 1990, 3,49%; de 1990 para 1991, 0,19% e de 1991 para 1992, o maior índice, 33,31%. O mesmo pode ser dito para o 1º grau regular: 1988/1989, 12,30%; 1989/1990, 5,40%; 1990/1991, 5,60% e 1991/1992, 20,65%.

No período noturno, as turmas de 1ª a 4ª séries, com exceção do comparativo de 1988/1989, evidenciam sempre variações positivas, ainda que não crescentes: 1988/1989, - 3,11%; 1989/1990, 10,27%; 1990/1991, 5,71%; 1991/1992, 24,22%. Nas turmas de 5ª a 8ª, tem-se um percentual extremamente positivo de 1988/1989, 334,53%, decrescendo de 1989/1990, - 13,05% e mantendo percentuais positivos, ainda que não crescentes nos próximos anos, 1990/1991, 60,85% e 36,90% em 1991/1992.

Os índices de reprovação e evasão em geral foram pouco expressivos em decréscimos. Considerando o último ano de ambas as gestões, 1988 e 1992, as reprovações do ensino regular diminuíram em 9,2 pontos percentuais. No ensino supletivo de 1ª a 4ª série, constatou-se uma diminuição da reprovação em 14,8 pontos percentuais e no supletivo de 5ª a 8ª série, uma elevação neste de 5 pontos percentuais.

Reprovação

Ano	Ensino Regular	Ensino Supletivo Fase I (1ª a 4ª série)	Ensino Supletivo Fase II (5ª a 8ª série)
1988	24,3%	37,2%	22,5%
1989	22,8%	37,8%	37,1%
1990	19,6%	41,9%	32,9%
1991	13,6%	28,5%	15,1%
1992	15,1%	22,4%	27,5%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Relatório Síntese: 1989-1992. p.7.

No que tange à evasão, fazendo um comparativo dos percentuais dos dois últimos anos da gestão anterior e desta, 1988 e 1992, o ensino regular registrou um decréscimo no nível de evasão de 1,87 pontos percentuais, o supletivo de 1ª a 4ª série, um decréscimo de 3,17 e o supletivo de 5ª a 8ª série um aumento na evasão em 9,1 pontos percentuais.

Evasão

Ano	Ensino Regular	Ensino Supletivo Fase I (1ª a 4ª série)	Ensino Supletivo Fase II (5ª a 8ª série)
1988	10,17%	43,77%	23,3%
1989	9,1%	37,8%	34,3%
1990	9,9%	43,7%	19,3%
1991	10,3%	28,5%	18,4%
1992	8,3%	40,6%	32,4%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Relatório Síntese: 1989-1992. p.7.

Passou-se a ter nesse período a publicação, em jornais locais, do número de vagas por turma e por turno das respectivas escolas da prefeitura de Vitória. Segundo a Secretária de Educação, Odete Cecília Alves Veiga¹⁰¹, a problemática da questão das matrículas delineava um panorama de práticas clientelísticas:

Vereador ligava e dizia: guarda tantas vagas para mim! Em alguns lugares era assim, era o próprio funcionário guardando vagas para os seus conhecidos. E o povo ia para a fila, esperava e quando chegava a vez dele, já não tinha mais vaga.¹⁰²

2.2.1.1) O Projeto Bloco Único

¹⁰¹ Essa gestão teve duas secretárias de Educação: Terezinha Baldassini Cravo, que atuou de janeiro de 1989 até final de setembro de 1990 e Odete Cecília Alves Veiga, que atuou de outubro de 1990 até dezembro de 1992. Ambas as secretárias eram filiadas ao Partido dos Trabalhadores.

¹⁰² CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p.41.

Apesar de concordar com o tom de denúncia veiculada na imprensa e salientar que um bom salário significaria uma predisposição maior para o trabalho dos profissionais em educação, a secretária de Educação ressaltava, em abril de 1989, que o fato de o professor ser mal remunerado não impediria o despertar para uma nova prática pedagógica. A “força dos professores depende dessa prática que eles mantêm no interior da escola”. Continuando, a secretária disse que, não obstante os baixos salários, iria iniciar, ainda no mês de abril, a execução de um projeto pedagógico na escola José Áureo Monjardim e na creche de São Cristóvão.¹⁰³

O objetivo dessa nova proposta pedagógica era “[...] reverter a prática mecanicista existente hoje, por um fazer coletivo onde o aluno aparece como um ser ativo, assim como o professor”. A rede física escolar, no entender da secretária, também não favorecia a implantação de uma nova política educacional¹⁰⁴. Decorrem daí indícios de uma linha pedagógica que viria a ser vislumbrada no projeto “Bloco Único”.

Desde setembro de 1989, a secretária de Educação já estimava que a evasão escolar era mais freqüente nas 1ª e 2ª séries e as reprovações nas 1ª e 4ª séries¹⁰⁵. Os dados estatísticos de anos posteriores comprovaram que os índices de evasão e reprovação entre a 1ª e 2ª séries eram de aproximadamente 40%, representando cerca de 2.251 crianças, num total de 5.885 matrículas efetivadas nos anos de 1988 e 1989.¹⁰⁶

Esses índices alarmantes eram um dos focos e também uma das justificativas do projeto educacional instituído nas escolas municipais de Vitória pelo Decreto nº 8.449 de 03/01/1991,

¹⁰³ MORAES, CLÉSIO. EDUCAÇÃO já recebe 25%, mas professor ganha mal. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 09 abr. 1989.

¹⁰⁴ MORAES, CLÉSIO. EDUCAÇÃO já recebe 25%, mas professor ganha mal. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 09 abr. 1989.

¹⁰⁵ AUMENTO da demanda agrava problema educacional. **A Gazeta**, Vitória, 07 set. 1989. Suplemento Especial – Vitória 438 anos, p.09.

¹⁰⁶ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 8.

titulado “Bloco Único”¹⁰⁷. Este projeto caracterizava-se por integrar, num continuum, o processo de ensino-aprendizagem correspondentes às classes de 6 anos da pré-escola e às duas séries iniciais (1ª e 2ª) do 1º Grau. Logo, para os alunos ingressantes na 1ª série o período mínimo de permanência seria de dois anos letivos e os que ingressantes na Pré-escola seriam de três.¹⁰⁸

A finalidade desses dois ou três anos letivos no Bloco Único era para que o aluno pudesse construir os conhecimentos básicos de leitura e escrita; desenvolver a expressão oral e demais formas de expressão e ampliar a visão de mundo pela aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais das diferentes áreas do currículo (matemática, ciências humanas, físicas e biológicas).¹⁰⁹

Na visão dessa proposta, a evasão e a reprovação mostravam-se como falta de percepção aos

[...] diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências culturais diversas das esperadas. A escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e no mesmo tempo. Inflexível na sua organização, utilizando mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação, a escola tem contribuído para a marginalização das classes populares do sistema, anulando pedagogicamente o direito social à educação [...] os alunos, mesmo aqueles provenientes de lares cultural e economicamente marginalizados, aprendem a ler e escrever, se lhes forem dados o tempo e as condições para que isso se efetive, como têm demonstrado as últimas pesquisas realizadas no campo da educação e da psicologia da aprendizagem.¹¹⁰

O acesso e a permanência do educando das classes populares na escola constituía uma questão basilar dentro dessa fala. Aliado a isso, vem a crítica aos mecanismos de avaliação propostos, que, de um modo ou de outro, acabavam por contribuir ou reforçar ainda mais os

¹⁰⁷ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 8.

¹⁰⁸ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 12.

¹⁰⁹ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 12.

¹¹⁰ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 5-7.

mecanismos de exclusão (inclusive a chamada cultura da repetência) e de afastamento dos educandos ao direito à educação, claramente expresso na Constituição Federal de 1988.

Em fevereiro de 1989, a convite da Associação de Pais e Mestres, o professor de psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Lino de Macedo, veio à Vitória para falar sobre Jean Piaget¹¹¹, para uma platéia de pais de alunos de duas escolas da rede privada¹¹², quando destacou que preferia não ver as teorias de Piaget como um método, mas como forma de orientação na construção do conhecimento da fase infantil até a adolescência¹¹³. Este é, possivelmente, um marco inicial do debate sobre o construtivismo na capital capixaba.

O eixo teórico-metodológico da proposta de alfabetização no Bloco Único, no que tange à natureza da aprendizagem da língua escrita, considerava que

Partindo-se do conceito de que a escrita é um código de transcrição do sonoro para o gráfico, coloca-se em primeiro plano a discriminação visual e auditiva, e a preparação para a leitura se resume na exercitação dessas discriminações, privilegiando-se o significante (grafia) dissociado do significado e, desta forma, destruindo a palavra, privilegiando a técnica e a mecanização. Concebendo-se, entretanto, a língua escrita como a compreensão de um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, a atitude será diferente, já que haverá a preocupação com a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com os elementos que compõem o sistema de escrita e com as regras que produzem; realiza-se uma aprendizagem conceitual.¹¹⁴

Não é foco desse trabalho aprofundar a discussão teórico-metodológica do processo de alfabetização no ensino tradicional e na proposta do construtivismo-interacionista. Ainda assim,

¹¹¹ Tendo como campo para sua observação e experiência uma escola primária, Piaget na aplicação de testes com as crianças foca o seu interesse nos erros cometidos pelas mesmas na solução dos problemas propostos. O que o fascinava era a compreensão da lógica subjacente ao erro e à interpretação do percurso intelectual da criança em relação ao seu desenvolvimento cognitivo global. Ver: AZENHA, M. da G. **Construtivismo - de Piaget a Emilia Ferreiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

¹¹² Escola Monteiro Lobato e Escola Pica-Pau.

¹¹³ O palestrante destacou que o ensino tradicional estava mais preocupado com o cumprimento da programação do período letivo e com a instituição do erro como fracasso do que em oferecer ao aluno um processo para o desenvolvimento do raciocínio. O incentivo à observação e à investigação que auxiliam a autonomia seria ponto da maior importância na obra de Piaget, segundo o professor de Psicologia. Lino Macedo também salientou que existiam interpretações distorcidas da teoria de Piaget, como a de que não existiriam limites para as crianças, o que seria uma leitura incorreta do estudioso suíço. Piaget não via o erro somente como fracasso, mas algo que algumas vezes pode ser construtivo no processo de aprendizagem. Ver: PAIS querem saber mais sobre Piaget. **A Gazeta**, Vitória, 22 fev. 1989. p.05.

¹¹⁴ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 46-47.

torna-se fundamental considerar que o documento orientador dessa proposta enfatizava a essencialidade de o professor construir a trajetória de alfabetização do educando, servindo como guia para criar e recriar constantemente a sua prática pedagógica. A proposta de alfabetização trazia como objetivo central a

Compreensão de como a criança aprende a ler e escrever e por que para algumas isso é fácil e para outras é tão difícil que as deixa no meio do caminho. Sem negar a prática e o saber existentes, mas sim buscando reorganizar esse saber e equaciona-lo num quadro mais abrangente, propõem-se:

- Retomar o conceito de prontidão e período preparatório e o papel da pré-escola neste contexto;
- Questionar o valor, a função e a natureza da escrita, objeto sócio-cultural;
- Rever os pressupostos sobre os quais se baseiam os diferentes métodos e procedimentos utilizados na alfabetização;
- Levantar questões, e sugerindo formas de trabalho que auxiliem a superação das dificuldades encontradas por diferentes alunos em sala de aula.¹¹⁵

Além disso, era fundamental para o educando a amplitude do espaço físico, em uma sala de aula sob orientação construtivista, dado que, dispondo de grande diversidade de materiais didáticos, o educando poderia construir, criar, espalhar essas matérias e trabalhar, individualmente, em pequenos grupos ou mesmo em grandes grupos.

Sob orientação desta proposta a avaliação seletiva foi substituída por uma avaliação qualitativa na rede municipal de Vitória, o que consistia em registrar o rendimento dos alunos em fichas descritivas pedagógicas, tendo como premissas as definições da equipe envolvida nesse projeto.

Deste modo, a avaliação em geral deixava de ser um processo de diferenciação dos educandos entre “fortes” e “fracos”, o que significava, em outras palavras, diferenciá-los entre “capazes” e “pouco capazes”. Essa diversidade encontrada em sala de aula, nesse processo de construção de conhecimento, deveria ser compreendida como fator de estimulação dos alunos, de cooperação entre eles, de utilização de formas de organização do trabalho em sala que

¹¹⁵ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória (ES)**. p. 46-47.

assegurassem o respeito pelo que as crianças em diferentes níveis de desenvolvimento ou com habilidades diferentes trazem como contribuição à classe.

Segundo o documento preliminar de “Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória”, os membros das equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação estiveram reunidos com representantes das unidades escolares, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1990, para apresentação e discussão da Proposta do Bloco Único. Os diretores de ensino e coordenadores de creches participaram de reuniões para este fim no início de janeiro de 1991.¹¹⁶

Num segundo momento, de acordo ainda com este documento, seriam desencadeadas amplas discussões sobre Bloco Único junto às Unidades Escolares e seriam encaminhados esclarecimentos aos pais de alunos.¹¹⁷

A vivência prática desse projeto dava um panorama de como as escolas e os educadores do município estavam lidando com essa nova realidade. Em abril de 1992, o jornal “A Gazeta” publicou uma matéria de página inteira mencionando que o novo jeito de ensinar da rede municipal de Vitória, baseado no construtivismo, estava “[...] deixando pais preocupados e levando alguns professores ao desespero”.¹¹⁸

Segundo esta fonte, o problema tinha sido acentuado no ano de 1992 com a expressiva transferência dos alunos da rede particular para os colégios da rede municipal. A então representante de pais de alunos (conselheira) da Escola Álvaro de Castro Mattos, em Jardim da Penha, Sônia Fraga, admitiu insatisfação de pais com a nova proposta, principalmente aqueles com filhos cursando o Bloco Único.

¹¹⁶ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória** (ES). p. 13.

¹¹⁷ BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. Prefeitura Municipal de Vitória. **Documento preliminar: implantação do Bloco Único no sistema municipal de ensino de Vitória** (ES). p. 14.

¹¹⁸ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

Enquanto professora licenciada da rede de Vitória, Sônia Fraga via a nova proposta como séria, mas não escondia o despreparo dos professores, quando as mudanças foram introduzidas em 1991. Dois professores recordaram este momento do seguinte modo:

Então ele [Vítor] valorizou, fez muita capacitação, na época que introduziu o construtivismo, nós professores saímos, tínhamos estagiários na sala de aula e tínhamos respaldo de sair para ir lá na Ufes estudar. Nós fizemos, acho que foi seis meses, tem um certificado com carga horária (DEPOIMENTO V, 2005, p. 198-199 ?).

Eu fui priorizada, porque eu participei dos cursos para trabalhar com o construtivismo, em cima da proposta dessa linha, então para quem participou, que foram poucos profissionais, não foram nem todas as escolas e nem todos os professores. Então eu fui privilegiada, agora, foi bom para quem fez o curso, foi ótimo, mas logo em seguida que foi implementada a lei obrigando a aprovação 100%, e toda rede trabalhar com a questão do construtivismo, foi um desastre. Tenho quase certeza que quem colocou essa questão do construtivismo em todas as escolas, foi Odete... Foi Odete sim, tenho certeza (DEPOIMENTO V, 2005, p. 199).

Com relação a seminários, grupos de capacitação e assessoramento, na escola que eu trabalhava, nós inclusive ganhávamos horas-extras para estudar, grupos de estudos remunerados, só que isso não dava segurança ao professor, era pouco. Era pouco porque você precisava ... O que poderíamos fazer com uma classe com 40 alunos que não sabiam nem ler e nem copiar do quadro, então era um conflito que eu nem sei como te explicar. E olha que eu estava numa situação privilegiada porque eu estava numa escola piloto (DEPOIMENTO VI, 2005, p. 204).

Sônia Fraga mencionou que a SEME decidiu implantar o Bloco Único antes de dotar as escolas com mínimas condições requeridas pela nova proposta, a exemplo de materiais didático-pedagógicos, como jogos infantis, além da contratação de estagiários e especialistas em psicologia e assistência social. Além disso, Fraga pontuava que o aumento do número de alunos, de 25 para 35, nas turmas de Bloco Único, dificultava o trabalho do professor, obrigando-o a atender a grupos de crianças com níveis de aprendizagem diferenciados num mesmo ambiente.¹¹⁹

Um dos professores entrevistados comentou que:

[...] para você trabalhar com rodízios, com cantos... Para trabalhar com cantos... Tinha sala que você tinha que tentar fazer milagre, na época 35 alunos na 2ª série, 35 alunas na 1ª... Doideira... Na pré-escola tiraram a educação física e aí mais complicado ficou, foram retirados os professores de educação física nessa época também, então nós tínhamos menos tempo para planejar, uma ASG [auxiliar de serviços gerais] ficava com as crianças 50 minutos, para nós sentarmos e planejarmos duas vezes na semana, na pré-escola foi desse jeito, foi um caos total. Muito barulho, as crianças vinham da pré-escola

¹¹⁹ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

para a 1ª série, gritando, sem limite total, porque eles achavam que podiam subir na mesa, escrever em qualquer lugar, sair de sala na hora que quisesse, e não é por aí (DEPOIMENTO V, 2005, p. 200).

Uma mãe de aluna da 4ª série da Escola Arthur da Costa e Silva, em Goiabeiras, afirmava que tinha perdido o controle da vida escolar de sua filha e que os pais deveriam ser consultados antes da alteração da proposta de ensino: “[...] não se adotam livros didáticos, o que ocorre na sala de aula, só sei através dos cadernos. O novo método exige muito do professor e eu temo que ele não dê conta de sua parte”.¹²⁰

Outro motivo para o inconformismo de alguns pais estava ligado à convivência de seus filhos, já alfabetizados dentro do método tradicional, com outras crianças em estágio menos avançado na mesma turma.¹²¹

A professora de Bloco Único, Simone Fernandes, que trabalhava com o construtivismo desde 1989, por atuar na escola-projeto piloto – José Áureo Monjardim (Fradinhos), dizia ter abraçado essa nova sistemática por acreditar nessa filosofia e revelava que cada dia descobria coisas novas na convivência com o aluno. Apesar de a professora entender que a SEME estava tentando viabilizar e dar condições aos professores, através da extensão da carga horária da categoria e dos cursos de capacitação com ida da equipe técnica aos colégios, ela não escondia suas dúvidas em relação à questão da retenção ou reprovação.¹²²

Essa mesma professora mencionava que com o fim da seriação, exigência de nota para se passar de ano, a criança se desenvolvia através de estímulos, levando em consideração suas experiências de fora do colégio. Mas quando no 2º ano do Bloco (correspondente a 1ª série) o aluno não atingisse determinado parâmetro, ele deveria passar? E quando o aluno do 3º Bloco (2ª série) estiver mais adiantado que o nível de seus colegas, ele deveria avançar para outra etapa?

¹²⁰ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹²¹ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹²² MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

Como intervir na construção da escrita? Além desses questionamentos, Simone Fernandes via a necessidade de estagiárias, porque o construtivismo exigia um atendimento individualizado à criança, demandando muito trabalho do professor, quando o nível de aprendizagem das mesmas era muito diferente.¹²³

A ex-secretária de Educação, Terezinha B. Cravo, que em abril de 1992 encontrava-se como supervisora da Escola Marechal Mascarenhas de Moraes, achava que o problema não era da proposta construtivista, tida como ousada e inovadora, e sim da falta de uma maior discussão sobre a nova sistemática e um maior envolvimento dos professores. No período em que foi secretária, janeiro de 1989 até setembro de 1990, o Bloco Único se limitava apenas a escola de Fradinhos, José Áureo Monjardim.¹²⁴

Um professor ressaltava que

[...] quando a proposta foi passada para os professores, a princípio, era de que seria em algumas escolas e durante os dois primeiros anos em 1990 e 1991, realmente aconteceram em algumas escolas, com alguns profissionais, altamente habilitados para esse trabalho. Em 1992, com a mudança, foram todas as escolas atingidas, sem ter uma proposta mais definida de trabalho, e sem a preparação exata dos professores. Muitos novatos que não tinham passado pelos cursos anteriores, chegavam assim, caíam de pára-quedas na sala de aula para trabalhar o construtivismo, achando que o construtivismo era liberdade, era o aluno realmente criar sem condições e não era essa a proposta de Terezinha Cravo anteriormente. Então foi tudo por água a baixo, todo um trabalho que tinha que dar certo, acabou tendo vários obstáculos à frente por causa disso (DEPOIMENTO IV, 2005, p. 192-193).

Diferentemente de alguns professores, a ex-secretária de Educação não admitia que pudesse ter ocorrido uma precipitação por parte da SEME em difundir a experiência nas escolas, sem que ela tivesse sido consolidada de forma gradativa. Para ela a polêmica levantada devido à reação dos pais e professores não significava que o construtivismo estivesse inviabilizado nas escolas e sim apontava a necessidade de se criar um processo de avaliação permanente da referida

¹²³ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹²⁴ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

proposta entre os professores e a SEME, para que não ocorressem deturpações e os desvios fossem corrigidos.¹²⁵

Um dos professores entrevistados salientou que

A intenção realmente foi maravilhosa, o trabalho de quem realmente abraçou essa questão foi muito bom, mas nós não tivemos um resultado tão esperado. Alguns professores pela inexperiência acabavam achando que a liberdade dentro da sala deveria existir e deixava o aluno sem orientação, o aluno fazia às vezes o que queria para construir o seu conhecimento e nada construía, sem uma direção [...] (DEPOIMENTO IV, 2005, p. 192).

Terezinha B. Cravo ressaltava que via resistências tanto por parte das escolas quanto da SEME em receber avaliações críticas, apesar de lembrar do seminário ocorrido no mês de março de 1992, que iniciou esse diálogo. A discussão pedagógica entre a equipe da escola e a participação de pais e alunos, cobrando e fiscalizando, foram mecanismos apontados pela ex-Secretária para superar os problemas. Além disso, a presença das estagiárias era uma forma de dar maior suporte aos professores dentro de sala de aula¹²⁶. Um dos professores mencionou que

[...] não era só trabalhar nesta proposta do construtivismo, você não podia desperdiçar os outros métodos também e você tem que ir de acordo com a realidade da sua turma, com a criança também, você não podia esquecer disso. Então não era chegar e deixar fazer o que quiser, e o que aconteceu na rede foi isso, virou uma bagunça, um bloco sujo, como nós chamávamos e aí resolveram dar um entrave e parou. Pera aí, não é por aí, foi quando deu o entrave. Vamos reformular tudo, repensar isso aí... O que está acontecendo é que a educação que era de qualidade, ela caiu. Percebeu-se então que as coisas não eram por aí não, muitas pessoas não tinham sido preparadas para isso, tem que estudar, tinha que saber como é que é, como é que você ia fazer, ter condições de trabalho para fazer isso, tem que ter muito material, muito apoio e recursos (DEPOIMENTO V, 2005, p. 199).

A secretária de Educação, segundo esta mesma fonte de abril de 1992, encarava com naturalidade a reação de pais e professores à nova proposta didática implantada: “qualquer idéia nova que mexe com a postura, alterando comportamentos, provoca este efeito e isso é salutar”. Ele explicava que o Bloco Único introduzido até então em 17 das 37 unidades de pré-escola e em

¹²⁵ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹²⁶ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

28 das 29 escolas de 1º grau, era uma opção facultativa aos professores: “quem quiser continuar com o seu ba-be-bi-bo-bu pode continuar”.¹²⁷

No ano, 1990... veja só que situação dentro da mesma rede municipal, e fui trabalhar em um CEMEI e ninguém falava nada em construtivismo e aí eu queria aplicar algumas coisas que eu sabia, mas eu não podia. E aí eu não podia aplicar o construtivismo, então voltei para o tradicional na pré-escola [...] em 1991 eu fui atuar em um outro CEMEI em uma outra região, onde a diretora era construtivista até o último fio do cabelo e eu não podia dar nada [no método tradicional] (DEPOIMENTO VI, 2005, p. 204).

Odete Veiga analisava que a nova sistemática garantia a qualidade e não a quantidade no processo de aprendizagem, como exige o ensino tradicional. Além disso, condenou a idéia de que as crianças estivessem sendo cobaias do novo método de ensinar, até porque existiam alunos dentro da proposta tradicional que chegavam à 3ª série sem estar alfabetizados. Em relação aos pais, ela mencionava que os mesmos que desejassem conhecer a nova forma de alfabetização deveriam participar dos seminários organizados pelas escolas e pela Secretaria de Educação.¹²⁸

Em 1989 eu peguei uma turma de 2ª série que não sabia ler, não estava alfabetizada e lembro que eu não podia, era proibido de fato dar qualquer atividade nos padrões da alfabetização tradicional, e aí as crianças não sabiam ler e já estava chegando em outubro. Aí eu não sabia muita coisa sobre isso eu fui colocada... Eu ficava num dilema muito grande, porque eu pensava... com nenhuma maturidade que eu tinha de escola, de experiência, a não ser o meu estágio em pré-escola na época, eu pensava, se eles não conseguiram com o tradicional e estão terminando uma 2ª série, não é [com] o construtivismo [que vão conseguir] (DEPOIMENTO VI, 2005, p. 204).

No que se refere ao corpo de professores, a Secretária dizia que a grande vantagem do construtivismo estava no fato de remeter o profissional de educação à sua produção. Para Odete, os professores que seguiam a linha construtivista ainda não estavam prontos. Ela entendia que eles vivenciavam conflitos com a mudança de estrutura, mas estudavam e pesquisavam. Já outros profissionais, por não entenderem a proposta, resistiam, enquanto os pseudo-assumidos

¹²⁷ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹²⁸ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

formavam um terceiro grupo mais difícil de se trabalhar, porque apresentavam um discurso coincidente, mas uma prática tradicional.¹²⁹

O que aconteceu, foi que ficou tudo muito confuso. As pessoas não sabiam o que fazer em sala de aula, então isso gerou um conflito muito grande, as crianças não sabiam o que fazer até porque o professor também estava perdido. Ele não sabia porque... O construtivismo não é uma teoria, então você tem que aplicar algumas coisas diferentes na sala de aula, mas você também não pode jogar fora aquilo que é velho. Então, as pessoas confundiram que no construtivismo a criança podia tudo, virar de perna para o ar, escrever em cima de mesa, então era aquela gritaria sem fim, a criança não tinha limites mais, ela podia fazer o que ela quisesse. Como a criança aprender com aquele barulhão todo, cada um fazendo tudo que quisesse, então a proposta não era assim... de trabalhar com os rodízios, então era uma coisa organizada o que nós tínhamos aprendido, e que daria certo (DEPOIMENTO V, 2005, p. 199).

Segundo Veiga, os profissionais de educação da prefeitura de Vitória eram valorizados e estavam com seus salários adequados. Assim sendo, com esses quesitos preenchidos e com as salas de aulas equipadas, a SEME estava proporcionando as condições necessárias, para se aliar à vontade do professor em mudar sua prática: “só depende do professor a mudança. Queremos estar na base da educação como parceiros e a SEME tem uma equipe técnica que tem ido às escolas interessadas”.¹³⁰

Ainda naquele abril de 1992, a secretária dizia que, em relação aos estagiários, os técnicos da SEME estavam fazendo um diagnóstico nas salas de aulas e que ao final do mesmo seriam contratados auxiliares para os professores, de acordo com suas necessidades destes. A SEME estava realizando também um diagnóstico do perfil do pessoal docente e uma avaliação do desempenho das crianças, para que se evidenciassem as contradições e os desvios fossem corrigidos. A secretária de Educação achava que devido à transferência dos filhos da classe média, de escolas privadas (por causa dos aumentos nas mensalidades) para escolas da rede pública municipal, os problemas verificados no ano de 1991 foram acentuados.¹³¹

¹²⁹ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹³⁰ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

¹³¹ MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992.

“A classe média vai conviver com a diferença social e isso não é fácil na prática. Somos contra a discriminação. Os interesses da escola pública abrangem diferentes camadas e nós não podemos trabalhar com um único segmento apenas”.¹³²

Recordando esse período, em que sua filha foi aluna das séries do Bloco Único, na escola José Áureo Monjardim (Fradinhos), uma mãe assim se expressou:

Eu me recordo que nesta fase do governo houve uma valorização do profissional professor, então nós tínhamos no Áureo professores que eram qualificados para dar aula na Ufes, mas que vinham trabalhar na escola da prefeitura porque havia uma compensação para isso, [ou seja:] além da possibilidade de desempenhar um trabalho novo, eles tinham também a valorização profissional, então eu tenho muito orgulho e constato na vida adulta a importância que teve de eles terem sido alfabetizados por profissionais de alto nível. Assim meus filhos acabaram por carregar para toda a vida [esta bagagem] de terem tido excelentes professores logo no início de sua vida escolar. Eu percebo que eles têm algumas facilidades e existe um diferencial. Eu tenho uma filha que estuda Cinema na UFF em Niterói e ela convive com várias pessoas de todo o Estado do Rio e até mesmo de outros estados e os colegas falam que ela estudou isso e mais aquilo e que sabe isso e que a escola onde ela estudou deve ter sido muito boa e minha filha fala que estudou sempre em escola pública, então eu percebo que esse diferencial está registrado (DEPOIMENTO X, 2006, p. 216).

Outra mãe assim se posicionou, ao falar da experiência de suas duas filhas em classes do Bloco Único, em uma escola do bairro Jardim da Penha:

Dentro da escola Éber Louzada Zippinotti eu senti que a proposta pedagógica do Bloco Único foi bem estruturada, porque houveram muitas reuniões com os pais, muita conversa, muito debate, o que é que poderia ser útil e o que não seria tão compensador de alterar da educação tradicional. Eu e meu marido gostamos, porque nós entendemos que era uma proposta de cidadania, mais neste sentido de cidadania, mais ao mesmo tempo sem desviar de nossos deveres de pais, de estar zelando, de estar cuidando da educação de nossas filhas. Falo isso porque às vezes há aquela confusão de se permitir, de se deixar tudo e de não se cobrar nada, então tomou-se esse cuidado, neste sentido eu acho que foi muito positivo, muito válido. [...] Nós sentimos que os profissionais da escola estavam preparados, os que nós sentíamos que não estavam tão preparados assim, havia uma conversa, um diálogo, nada de mais, nunca houve nenhuma coisa grave, digamos assim, tudo sempre dentro de um diálogo, porque todos sabiam que era uma

¹³² MÉTODO adotado pela PMV preocupa pais de alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 5 abr. 1992. Vale também ressaltar que consta nas fontes primárias As crianças portadoras de “necessidades especiais” receberam atenção e atendimento, através do trabalho de uma equipe multidisciplinar, composta de professores especializados, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. Ver: SECRETARIA Municipal de Educação. Relatório síntese: 1989-1992. p. 9.

proposta nova e que nós estaríamos participando de uma mudança dentro da educação. Então os primeiros tempos tem que ser sempre muito bem discutidos, muito bem acompanhados porque a resposta você só vai ter mais adiante (DEPOIMENTO VIII, 2006, p. 210).

Já em 1986, a educadora Sônia Kramer, em seu livro *Alfabetização: dilemas da prática*, mencionava que o direito à alfabetização era defendido por todos os educadores, desde aqueles que a compreendiam como mecanização até os que a percebiam como construção ativa.

Assim, concorda-se no ponto de chegada, mas adotam-se caminhos diferentes. A divergência é epistemológica e, como consequência, metodológica, na medida em que os enfoques dados ao processo de construção do conhecimento são diversos [...] O que interessa enfatizar é que a riqueza do embate acadêmico está frequentemente ausente das escolas de 1º Grau. Nestas, o que podemos perceber são fragmentos dos discursos teóricos que acabam por confundir as professoras, ao invés de ajuda-las a resolver problemas do tipo, “Como devo ensinar a ler e escrever?”, “Por onde devo começar?”, “O que é mais importante fazer?”, “Em que proveito mais o tempo de aula?”, etc. Na realidade, tais problemas se referem à questão do conceito “o que é alfabetização” (KRAMER, 1986).

Em 1989, o psicólogo Lino de Macedo, ao realizar uma palestra intitulada “Implicações de uma visão construtivista para o reexame da pedagogia da alfabetização”, mencionava que

O construtivismo, tal como Piaget o formulou, não foi proposto diretamente para professores ou para a escola. Para esta, a questão mais importante é a do ensino ou da aprendizagem de conteúdos escolares. E, à forma como a escola usualmente considera a questão do ensino-aprendizagem, Piaget (1970) tem mais críticas a fazer do que contribuições efetivas a dar. Por outro lado, Piaget e seus colaboradores fizeram muitas pesquisas e publicaram livros contendo descrições sobre a psicogênese de noções, mormente de física e matemática, extremamente úteis à escola. Mas sobre conteúdo escolar, da forma como é tratado em sala de aula pouco se encontra nos textos de Piaget (MACEDO, 1994).

Menciona-se a fala desses dois pensadores e professores porque se entende que a mesma fornece indícios para ampliar muito além da experiência das classes de alfabetização em Vitória, uma rede de questões problemáticas ou pouco aprofundadas em relação à proposta construtivista, sobretudo, acredita-se, no início de sua expansão, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Isso também veio a ocorrer em diversas outras escolas espalhadas por todo o Brasil,

denotando a necessidade de melhor amadurecimento e reconhecimento entre as riquezas de ambos os métodos, tradicional e construtivista.

2.2.1.2) Programa de alfabetização e educação popular: educação de jovens e adultos

No que tange à alfabetização de jovens e adultos, a Prefeitura anunciava em maio de 1991 que pretendia alfabetizar um número entre 1.500 a 2.000 pessoas, dentro do “Programa Alternativo de Educação Popular” (PAEP) e logo tomaria a decisão de convocar os movimentos populares para a discussão do projeto, solicitando o auxílio dos mesmos para o cadastramento das pessoas que necessitavam ser alfabetizadas.¹³³

Estimando que houvesse em Vitória cerca de 20 mil pessoas analfabetas ou semi-analfabetas, a secretária de Educação Odete Veiga dizia que o objetivo não era só ensinar a leitura e a escrita, mas tornar essas pessoas cidadãs, baseando-se no princípio da conquista da cidadania do educador Paulo Freire¹³⁴. Ou seja,

[...] o trabalho realizado em sala de aula pelo professor procura sempre partir da realidade, da necessidade e do interesse do aluno. O objetivo é o de que o alfabetizado aprenda fazendo uso de palavras e textos próprios ao seu contexto vivencial. Palavras-chave dão o ponto de partida ao processo de conhecimento no qual o aluno aprenderá a dominar a escrita dessas palavras, ao mesmo tempo que saberá fazer a leitura do seu significado.¹³⁵

A intenção do projeto da Secretaria de Educação era que a aprendizagem da leitura e da escrita viesse acompanhada da oportunidade de participação em oficinas de corte e costura, pintura em tecido e vidro, marcenaria e datilografia. “Estes conhecimentos poderão ser

¹³³ A PMV quer alfabetizar 2.000. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 31 maio 1991.

¹³⁴ A PMV quer alfabetizar 2.000. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 31 maio 1991.

¹³⁵ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p.60.

canalizados para uma atividade doméstica ou como uma fonte de renda”¹³⁶. Reforçando essa fala em junho de 1991, a Prefeitura dizia ter também como objetivo oferecer conhecimentos para capacitar esse cidadão para o exercício de uma ocupação no mercado de trabalho.¹³⁷

Em 27 de junho de 1991, o prefeito Vítor Buaiz encaminhou este projeto à Câmara Municipal¹³⁸. Mas, a execução deste exigiria a contratação de professores, oficineiros, além da assinatura de convênios, acordos e contratos com órgãos públicos, empresas ou entidades privadas. Esta fonte também menciona que seriam aplicados na execução deste projeto, recursos oriundos da reserva de contingência municipal.¹³⁹

As inscrições dos candidatos a docente foram providenciadas e após a seleção os mesmos seriam chamados para a capacitação.¹⁴⁰

Para a realização do programa, a Prefeitura iria contar com o apoio da Secretaria Municipal de Ação Social. A previsão era de que as aulas fossem realizadas nos turnos diurno e noturno, contando, no caso deste último, com a disponibilização do espaço das 39 pré-escolas. Outros locais destinados às aulas seriam disponibilizados por instituições religiosas.¹⁴¹

O programa visava os munícipes e os próprios servidores públicos. A secretária de Educação lembrava que os servidores das secretarias de obra e de serviços urbanos teriam um pólo do PAEP no local de seus respectivos trabalhos.¹⁴²

A chamada para matrícula foi feita pelos centros comunitários e por meio de emissoras de rádio. Equipamento como carteiras, quadros-negros, mapas e material didático foram fornecidos pela PMV.¹⁴³

¹³⁶ A PMV quer alfabetizar 2.000. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 31 maio 1991.

¹³⁷ Projeto de lei prevê oficinas e alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, p. 9, 28 jun. 1991.

¹³⁸ Segundo a fonte escrita pelo Centro de Pesquisa para Educação e Cultura, este projeto teria sido encaminhado pelo executivo à câmara municipal em 1990, sendo aprovado em 1991 e implantado em 1992.

¹³⁹ Projeto de lei prevê oficinas e alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, p.9, 28 jun. 1991.

¹⁴⁰ Prefeitura quer acabar analfabetismo na capital. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 28 mar. 1992.

¹⁴¹ Prefeitura quer acabar analfabetismo na capital. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 28 mar. 1992.

¹⁴² Prefeitura quer acabar analfabetismo na capital. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 28 mar. 1992.

Os professores do PAEP não eram partícipes dos segmentos efetivos da PMV. Foram contratados na qualidade de prestadores de serviços e o critério básico utilizado foi a comprovação de no mínimo seis meses de experiência com alfabetização de adultos. Além disso, eles receberam treinamento de 25 horas/aulas sobre a metodologia de trabalho a ser aplicada.¹⁴⁴

Uma vez por mês, os alfabetizadores eram

[...] reunidos pela equipe técnica do Programa com o objetivo de aprofundamento do método de ensino e avaliação das formas e dos alunos. Estes encontros de estudo e avaliação são realizados aos sábados das 7 às 12 horas. Há um assessoramento às salas de alfabetização sob a forma de visitas da equipe técnica para auxiliar in loco aplicação do trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno.¹⁴⁵

Durante o ano de 1992, foram formadas 38 turmas para atender a 510 alunos. Contudo, a capacitação complementar, que era a realização de trabalhos por meio das oficinas de aprendizagem de pequenos ofícios, não foi concretizada.¹⁴⁶

De acordo com o planejamento inicial, o Senai e o Senac seriam acionados pela PMV, através de convênios, para realizar cursos profissionalizantes junto aos alfabetizadores. Os convênios não foram celebrados e esta parte do programa não foi executada ainda.¹⁴⁷

2.2.1.3) Alimentação escolar

A “alimentação escolar” era um programa que dependia essencialmente de recursos federais. Não obstante, a partilha de despesas realizadas nesse programa estivesse estabelecida por meio de convênios firmados com a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), tanto os gêneros alimentícios quanto os recursos

¹⁴³ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p.60.

¹⁴⁴ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p.60.

¹⁴⁵ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n. 5, p.60.

¹⁴⁶ A lei 3.770 que instituiu o PAEP foi decretada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito Vítor Buaz em 17 de janeiro de 1992.

¹⁴⁷ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n. 5, p.60.

financeiros, que a Prefeitura de Vitória recebia, sofreram interferências de fatores diversos, acabando por afetar a regularidade do atendimento. Quando ocorria atraso ou incerteza dessas remessas, a Prefeitura se via obrigada a sustentar financeiramente todo o programa, sob o risco de falta de abastecimento às escolas.¹⁴⁸

Em agosto de 1990, talvez motivado pelo episódio do recebimento de almôndegas enlatadas estragadas, provenientes da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o prefeito Vítor Buaiz afirmou que as merendeiras das escolas iriam receber treinamento para o preparo de uma alimentação mais balanceada, sem a inclusão de enlatados, mesmo que a própria prefeitura tivesse de custear alimentos como carne fresca e ovos.¹⁴⁹

Em outubro de 1990, a chefe de administração escolar disse que a prefeitura estava complementando a merenda fornecida pela FAE, para que as escolas pudessem ter mais opções no momento da elaboração do cardápio. Segundo a mesma, o direcionamento tinha como propósito aumentar a compra de alimentos tais como açúcar mascavo, germe de trigo, ovos, frango, carne vermelha, frutas e verduras. Toda semana a prefeitura realizava uma carta-convite para adquirir as frutas e verduras e os fornecedores entregavam diretamente nas escolas.¹⁵⁰

No intuito de auxiliar na preparação dos cardápios, a Secretaria de Educação contratou os serviços de uma engenheira de alimentos e quatro nutricionistas, melhorando qualitativamente o trabalho das cinco supervisoras que visitavam as escolas, orientavam no preparo do cardápio e verificavam as condições de armazenamento dos alimentos.

Em fevereiro de 1992, foi noticiado no jornal “A Gazeta” que aproximadamente 570 mil alunos de escolas estaduais e municipais ficariam sem receber a merenda escolar, já neste início

¹⁴⁸ VITÓRIA. Prefeitura. Secretaria de educação. Bases da Política Municipal de Educação. p. 4. Para mais informações em jornal, ver: CRECHES da PMV ficam sem estoque de merenda. **A Gazeta**, Vitória, 10 maio 1989. p. 05. CRECHE da Prefeitura só serve feijão e arroz. **A Gazeta**, Vitória, 17 maio 1989. p. 07. ESCOLAS e creches não têm merenda. **A Gazeta**, Vitória, 23 maio 1989. p. 07.

¹⁴⁹ PREFEITO veta enlatados na dieta escolar. **A Gazeta**, Vitória, 17 ago. 1990. p. 7.

¹⁵⁰ MERENDA tem pouco valor nutritivo. **A Gazeta**, Vitória, 2 out. 1990. p.7.

de ano letivo. A Prefeitura de Vitória era a única exceção dentro do universo de prefeituras no Espírito Santo. O estoque prévio de alimentos para dois meses, tinha sido feito pela prefeitura, cuja intenção era evitar as majorações de preços que já estavam previstas para o início de 1992. No armazém da prefeitura encontravam-se cereais, leite em pó, açúcar, entre outros produtos. Segundo a secretária de Educação, os enlatados foram abolidos e a tendência era reduzir a carne vermelha.

Um dos professores entrevistados recordando do perfil das atitudes desta gestão comentou:

Outra coisa que lembro é que na gestão de Vítor tiveram, pelo menos aqui na minha escola ... cursos sobre o melhor aproveitamento dos alimentos. Vieram pessoas aqui na escola falar sobre tudo que é tirado dos alimentos, o excesso, as sobras, e que pode ser aproveitado, como o uso de cascas de batatas, cascas de chuchus, receitas caseiras de pão e o uso de sementes de abóboras. Lembro que em decorrência dessa época, a servente aqui na época, que, aliás, está conosco até hoje, aprendeu a fazer um doce de melancia delicioso. Todo esse aprendizado em decorrência dessa época. Foi um trabalho maravilhoso: foram editados livros e distribuídos aos professores, e nós professores, pudemos trabalhar isso também dentro de sala de aula, ensinar para os nossos alunos, como melhor utilizar esses alimentos, para se aproveitar tudo que é tirado [deles] (DEPOIMENTO IV, 2005, p. 188).

Ainda assim, a Prefeitura de Vitória considerava imprescindível o repasse federal realizado através da Legião Brasileira da Assistência, que correspondeu, em 1990, “[...] ao equivalente a 45,43% do total dos gastos da PMV com merenda escolar e em 1991 a 89,16%”.¹⁵¹

2.2.2) Investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração

Quanto às relações de trabalho do pessoal docente, deve-se destacar a reformulação do estatuto de magistério público municipal, então regulamentado pela Lei 2.945, de 1982.

¹⁵¹ VITÓRIA. Prefeitura. Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 2, p. 3.

Nessa gestão, ocorreu o primeiro concurso feito pela PMV para a contratação na área educacional. Foram 3.951 candidatos inscritos, concorrendo a 249 vagas disponíveis. Os aprovados no concurso de julho de 1990 foram convocados para iniciar o ano letivo de 1991.¹⁵²

Ao lado dos cursos de capacitação proporcionados pela própria Secretaria, houve uma predisposição a facilitar a concessão de licença remunerada aos profissionais do setor, interessados em freqüentar cursos de especialização e mestrado em áreas da educação. Os concursos de remoções, que propiciavam o deslocamento dos servidores de uma unidade escolar para outra, também foram praticados mediante editais e critérios públicos de classificação.

Leiam-se os depoimentos a seguir:

Eu acho que foi justamente nesta época que começou uma valorização maior em relação a formação dos professores, não vou dizer que foi 100%, mas acho que foi o começo de uma melhora nesta formação. Eu não fiz mestrado, mas as colegas que fizeram, elas tinham uma bolsa, que era o salário que elas recebiam, elas tinham esse direito de fazer o mestrado e aí elas continuavam com o salário delas sem precisar de dar aulas, trabalhar. Quanto as formações, de uma maneira geral, foi neste período que começou realmente um trabalho de formação dos professores e essa valorização do trabalho do professor (DEPOIMENTO VII, 2005, p. 207).

Referente aos cursos que fizemos, pós-graduação, especialização, e, portanto, podendo observar bem o quanto isso significou para a vida dos profissionais da educação, que raramente são olhados nesse ângulo quando se dedicam a estudos superiores. Muitas pessoas foram fazer pós-graduação neste período, eu me incluo entre essas pessoas. Foi nesse período que eu fiz um curso de pós-graduação em Educação Escolar, obtive licença de dois dias, onde eu não trabalhava com alunos na escola para me dedicar aos estudos, isso me ajudou bastante para que eu pudesse fazer minha pós-graduação bem feita, escrever uma boa monografia, porque isso demandava tempo e tempo também para estudar, e eu obtive isso, de forma que posso dar o depoimento neste sentido. Acredito que foi um bom período, acredito não, tenho certeza de que esse foi um bom período para muitos profissionais na rede municipal de Vitória (DEPOIMENTO II, 2005, p. 178).

¹⁵² Nesse mesmo período, existiam 250 professores que atuavam na Seme, com estabilidade garantida pelo Plano de Cargos e Salários, pela Constituição de 1988 e por uma lei instituída na administração de Berredo de Menezes, que concedeu estabilidade a todos os servidores que tinham um ano de casa, não podendo, portanto, serem demitidos de seus empregos. Apesar desses profissionais possuírem a garantia de emprego na prefeitura, não tinham garantia ao cargo, o que só seria conseguido com a aprovação no concurso. Logo, esses profissionais não concorreram às 249 vagas oferecidas e sim à aprovação no concurso, para terem seus cargos efetivamente conquistados. Ver: PMV fará concurso para contratar 249 professores. **A Gazeta**, 19 abr. 1990. COMEÇA concurso da PMV para magistério. **A Gazeta**, Vitória, 16 jul. 1990. p. 3. CONCURSO do magistério da PMV só aprova 36,6%. **A Gazeta**, Vitória, 21 jul. 1990. p. 5.

Em setembro de 1989, a secretária de Educação ressaltava que a área de ensino público no município já tinha obtido avanços, tanto em relação ao pessoal docente quanto ao discente e acrescentava que o segundo passo seria estender essa ação aos pais e líderes das comunidades, onde estavam localizadas as escolas.

Em agosto de 1990, o educador chileno Antonio Faundez chegou a Vitória, contratado pela Prefeitura para orientar o programa de capacitação de professores. A secretária de Educação justificou que o objetivo era reformular o currículo das escolas, inclusive mediante integração participativa dos professores na construção da proposta dessa reformulação curricular, mais voltada para os interesses das classes populares¹⁵³. As citações abaixo dão testemunho disso:

Então nessa época também, os grupos de estudos, se eu não me engano era uma vez por mês, nós podíamos discutir, Vigotsky, Piaget, Gramsci, Marx, Yung, Freud, e discutindo com Faundez, numa época em que o Antônio Faundez trabalhou muito com a prefeitura de Vitória, junto com a Euzi Moraes¹⁵⁴. Então foram assim, momentos gratificantes e parece que eles não voltam nunca mais e isso é uma pena [...] (DEPOIMENTO III, 2005, p. 184).

Teve também o início, o que foi bastante importante, todo um estudo para o projeto político-pedagógico, foi nessa época que se deu o ponta-pé inicial que antes a escola não possuía, então foi neste período, que se começou a pensar numa proposta única da rede municipal de Vitória. O que acontecia anteriormente era o seguinte, a escola X trabalhava de uma forma, a escola Y trabalhava de uma outra forma, então para se tentar unificar programas, conteúdos programáticos que viessem atender a uma demanda de um aluno que morasse em Jardim da Penha, de um aluno que morasse em São Benedito, em São Pedro, com características próprias também, então foi necessário estar construindo um projeto que atendesse a demanda daquela localização, sem também deixar [de levar] em conta a questão se o aluno... de repente está em São Pedro e ele vem para São Benedito, que ele tenha coisas em comum, mais que ele principalmente estude ali, o que o cerca, o seu cotidiano, os seus anseios, os anseios da comunidade, então partiu-se para conhecer a comunidade – quem formava essa comunidade. Foram feitas pesquisas, questionários com a comunidade, os pais iam na escola responder, os que não vinham na escola responder levavam esse questionário para casa, porque envolvia renda familiar, envolvia o trabalho, a religião, o número de pessoas [na casa], então com isso a prefeitura oportunizou aos professores um estudo [...] todos os professores, dentro de suas possibilidades, participavam, e nós fomos construindo aos poucos o projeto político-pedagógico da nossa escola (DEPOIMENTO IV, 2005, p. 191).

¹⁵³ Antônio Faundez, radicado em Genebra (Suíça), com larga experiência no campo da educação e da alfabetização de adultos, no continente africano e na América Latina. EDUCADOR do Chile culpa a desordem. **A Gazeta**, Vitória, 30 ago. 1990, p.11.

¹⁵⁴ Segundo o jornal **A Gazeta**, Euzi Moraes, que em 1992 já era professora aposentada da Ufes, foi pioneira do construtivismo no Espírito Santo. O jornal também informa que Euzi Moraes era doutora em Linguística pela Universidade de Edimburgo, na Escócia. Ver: PIONEIRA condena ensino tradicional. **A Gazeta**, Vitória, 5 abr. 1992. p.16.

No que concerne aos princípios, objetivos e diretrizes que subsidiaram o documento “Movimento de Reorientação Curricular”, enumeram-se os pontos seguintes:

1. Criar condições favoráveis de auto-formação do profissional de educação na busca do compromisso político e da competência técnica.
2. Ampliar, tanto para o aluno quanto para o profissional de educação, a capacidade de produzir conhecimentos, atuando sobre os diferentes aspectos da realidade.
3. Situar a escola como espaço de apropriação do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade e como espaço de produção de novos conhecimentos.
4. Relacionar dados, fatos e conceitos das diversas ciências através de sínteses interdisciplinares, de forma a adquirir, profissionais de educação e alunos, um instrumental de reflexão e análise crítica da realidade.
5. Desenvolver as diferentes formas de expressão, dando ênfase ao processo criador do indivíduo e do grupo, possibilitando-lhes um posicionamento crítico frente aos estereótipos e padrões rígidos de ordem estética, social e cultural.
6. Desenvolver a autonomia dos alunos, assegurando-lhes o direito ao questionamento, à dúvida e ao erro, encarando-os como possível passo para novas descobertas.
7. Transformar a avaliação em um instrumento contínuo para a análise e aperfeiçoamento da prática pedagógica, revertendo o seu papel de controle sobre o aluno em um processo eficaz de produção de novos conhecimentos.
8. Viabilizar um processo educacional emancipador, humano e integral, voltado para o exercício pleno e consciente da cidadania e para a realização pessoal (BARROS, 1997, p. 346-347).

Os cinco primeiros princípios parecem estar conectados ao debate dos anos 1980, com viés gramsciano, que foi travado pelos os escritos de Guiomar Namó de Mello em seu livro “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político” e o artigo de Paolo Nosella “O compromisso político como horizonte da competência técnica”.

Professor Dermeval Saviani colocou-se no debate e extraiu com maestria, de acordo com os próprios escritos de Gramsci, a luz para melhor orientar e compreender os posicionamentos de ambos os escritores, Mello e Nosella. Não nós interessa discutir as minúcias dos pontos polêmicos entre tais escritores, dado os limites estipulados para o desenvolvimento deste estudo. Porém, é de interesse para a construção desta pesquisa o olhar apurado e oportuno do professor Saviani, levando-se em conta que suas contribuições mostram-se coerentes (ou coadunam-se) com os cinco princípios do documento aludido acima.

De acordo com Saviani a competência técnica apreendida coerentemente por ambos os autores também passa pelo destrato da política educacional por parte dos governantes, ou seja, muito sutilmente ou não, esvazia-se a importância dos instrumentos de trabalho do professor: o conteúdo (saber bem) e o método (saber fazer bem) = competência técnica, contribuindo decisivamente para uma educação pública, em que a formação docente poderia ter técnica, mas muito precariamente competência.

Saviani (1991, p.38) concluiu, à época, que “ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores”. Nesse sentido, o professor prossegue lembrando ser plausível dizer que ao nos depararmos com as camadas populares ou trabalhadoras nas escolas, o compromisso político que os profissionais da educação têm com essas camadas, perpassaria também pela competência na prática educativa. O compromisso político “assumido apenas a nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela” (1991, p.43).

Ao mesmo tempo, as redes escolares abrigam em seu interior as suas respectivas contradições e, por isso, é uma insuficiência dialética percebê-la como espaço absoluto dos interesses dominantes, assim como percebê-la sempre como *locus* de uma competência técnica a serviço desses interesses (SAVIANI, 1991, p. 48).

Assim sendo, a aspiração por uma fértil competência técnica nada tem em comum com a eficiência técnica, marca registrada da pedagogia tecnicista¹⁵⁵, e sim com a produção do

¹⁵⁵ Refere-se ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras (SAVIANI, 1991, p. 36).

engajamento coletivo dos professores, “politicamente organizados e articulados com os interesses dos trabalhadores” (SAVIANI, 1991, p. 48).

A aflição em relação ao compromisso político e à competência técnica é da classe dominante, que é reacionária e conservadora. É ela que efetivamente teme a “concretização do compromisso político transformador” (SAVIANI, 1991, p. 61). E esse discurso transformador tende a ser habilmente apropriado pela classe dominante, ou melhor, pelos seus intelectuais orgânicos, e elaborados de modo que recomponham sempre a manutenção de sua hegemonia.

Vê-se, pois, que assim como a defesa da competência técnica pode ser apropriada pelos conservadores e reacionários, a defesa do compromisso político também pode ser apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especialmente pedagógica para a transformação social, com o que se acaba por anular a direção transformadora de seu compromisso político [...] afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula [...] a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa (SAVIANI, 1991, p. 62).

Saviani arremata esse posicionamento sustentando a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade, ou seja, a objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade. Assim, o professor reforça a perspicácia gramsciana na percepção de que a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber (SAVIANI, 1991, p.66-69).

Vejamos esse exemplo, nas palavras do próprio Gramsci, que lembra as leituras de Karl Marx e a qualidade das mesmas para a sua formulação teórica:

Mas uma pesquisa das mais interessantes e fecundas, parece-me, deve ser feita a propósito das relações entre filosofia alemã, política francesa e economia clássica inglesa. Em um certo sentido, é possível dizer que a filosofia da práxis é igual a Hegel + David Ricardo. O problema, inicialmente, deve ser apresentado da seguinte maneira: os novos cânones metodológicos introduzidos por Ricardo na ciência econômica devem ser considerados como valores meramente instrumentais (entenda-se: como um novo capítulo da lógica formal) ou terão um significado de inovação filosófica? A descoberta do princípio lógico formal da “lei tendencial”, que conduz à definição científica dos conceitos fundamentais na economia, o de *homo oeconomicus* e o de “mercado determinado”, não foi uma descoberta de valor também gnosiológico? Não implica, precisamente, uma nova “imanência”, uma nova concepção da “necessidade” e da liberdade, etc.? Esta tradução, ao que me parece, foi realizada precisamente pela

filosofia da práxis, que universalizou as descobertas de Ricardo, estendendo-as adequadamente a toda a história e extraindo delas, portanto, uma nova concepção do mundo (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 317-318).

No prisma cultural, a crítica ao passado significa o consistente entendimento do saber acumulado, superando e depurando os “elementos anacrônicos (pelos quais serve à perpetuação desse mesmo passado enquanto cristalizado na ordem constituída) e articulando-os “às exigências do desenvolvimento histórico” (SAVIANI, 1991, p. 71).

Nota-se então que os cinco princípios discutidos pelos profissionais de educação da SEME possuem elementos que se coadunam com as reflexões críticas de Demerval Saviani sobre os escritos de Nosella e Mello.

Os princípios seis e sete parecem inspirar-se mais em autores construtivistas, como Jean Piaget que entendia o erro do aluno como a possibilidade de um processo construtivo de aprendizagem e não como fracasso. O princípio oito conforma-se com ambas as inspirações, primando por um processo educacional que estabeleça e pratique uma dinâmica qualitativamente positiva na totalidade de seus aspectos.

Os aspectos filosóficos e metodológicos da proposta do documento “Movimento de Reorientação Curricular” da Secretaria de Educação de Vitória para o Ensino de 1º Grau finaliza pontuando o seguinte:

[...] pensamos que a dimensão do trabalho educacional não pode se resumir ao seu aspecto pedagógico e nem, tampouco, se reduzir ao espaço escolar. Ela, necessariamente, deve estar condicionada a determinantes políticos, envolvendo a comunidade em questão. Os profissionais de educação necessitam refletir constantemente sobre suas práticas, sendo capazes de avaliar seus erros e acertos, sem caírem em posturas personalistas ou corporativas. A criatividade, aliada à competência técnica e ao compromisso político, poderá romper com os padrões e modelos pedagógicos, permitindo um movimento que alterne êxitos e fracassos (BARROS, 1997, p. 347-348).

A leitura da palavra, entendida aqui como a prática dos professores no interior da sala de aula, não é dissociável da leitura do mundo. A fertilidade do conceito de educador perpassa as

competências específicas que capacitam e habilitam os profissionais nas suas respectivas áreas. Todavia, o alimento do educador-cidadão integra a dimensão da leitura da palavra e da leitura do mundo, primando pelo elo indissociável da criatividade, da competência técnica e do compromisso político. Um exemplo desse prisma é a inserção ativa, observante e propositiva do educador na vida da comunidade escolar, até porque ele é parte da mesma, independentemente de ser ou não morador daquele bairro da escola. A consciência e a prática dessa ampla leitura seriam um dos elementos que poderiam estabelecer um horizonte de construção de êxito e não de fracasso. Eis o depoimento de dois professores de 5ª a 8ª série, que lecionaram nesse período:

Neste período nós tivemos como ponto alto das nossas atividades escolares, reuniões constantes com as coordenações de áreas, não me recordo bem se eram quinzenais ou mensais. Era de muita riqueza o nosso trabalho, porque conseguíamos trazer para as reuniões de área, primeiro o debate sobre reorientação da proposta curricular. Em segundo momento, nós tivemos também colocação de trabalhos práticos que os profissionais faziam nas suas escolas e nós podíamos ver o que os outros faziam via troca de experiências, que enriquece bastante o nosso trabalho diário. Essa experiência foi muito rica, esses coordenadores de área foram muito significativos para os trabalhadores da educação naquele momento. Havia desentendimentos, havia debates, havia contras, havia a favor, mas tudo era muito rico, porque havia o debate e o diálogo, e sem dúvida uma das coisas que nós hoje sentimos falta dentro da rede municipal de Vitória, é o encontro de professores da mesma área (DEPOIMENTO II, 2005, p. 179).

Então, nessas reuniões de área... nós sempre... Por exemplo... na época a Raquel Comte, que era a nossa coordenadora, então ela sempre trazia alguém para estar falando, por exemplo, no caso da História do Espírito Santo, onde nós professores tínhamos muita dificuldade, então veio o Renato Pacheco, Lea Brígida, Luís Guilherme, Isabel Perini. Essas pessoas criaram um ambiente muito lúdico, muito prazeroso para nós professores de História (DEPOIMENTO III, 2005, p. 184-185).

Com o objetivo de incentivar a produção artística nas escolas, a Secretaria de Educação realizou, em setembro de 1991, a “I Mostra de Educação”, apresentando peças teatrais, danças e trabalhos artesanais confeccionados pelos alunos¹⁵⁶. Indo além dessas questões, eis a resposta de

¹⁵⁶ A Prefeitura também tinha adquirido um ônibus escolar que seria usado para transportar alunos da banda, proporcionar excursões de estudo a museus e bibliotecas e também viabilizar programações culturais para os alunos nos fins de semana, com a ida a teatros e a cinemas. Ver: REDE municipal encerra I mostra de Educação. **A Gazeta**, 7 set. 1991. p. 8.

uma aluna que no período de 1989 a 1991 fez as três séries finais do ensino fundamental, na escola Vercenílio da Silva Pascoal:

Eu lembro que a escola tinha um relacionamento bom com a comunidade, porque tudo era muito alegre. Eu sentia uma sintonia entre os professores, eles trabalhavam bem, os projetos, eu participei de algumas reuniões, tinham vários concursos, inclusive eu ganhei dois deles, o concurso de desenho, o concurso era a nível da prefeitura mesmo. Lembro bem que a pedagoga tinha alguns projetos e me pedia para colorir alguns cartazes, eu lembro bem. [...] eu posso dizer que a bagagem crítica que eu tenho hoje de leitura de mundo, é claro que cada ano você vai crescendo, mais a base fundamental foi na escola onde eu estudei, lá que foi despertada a sementinha de você questionar, de você não aceitar, de você lê, de você tentar compreender, de você formular uma opinião sobre aquilo que você está lendo, essa questão, isso foi muito bem trabalhado... essa sementinha foi plantada no período lá do Vercenílio da Silva Pascoal e depois eu fui só aprimorando, aprimorando, aprimorando. (DEPOIMENTO XIII, 2005, p. 224).

Existiram diversos projetos que alavancaram novos conteúdos e/ou novas experiências dentro do espaço público da escola municipal. Aqui se faz referência apenas a dois que atingiram de imediato o cotidiano das escolas municipais: a) o projeto “Kombi Ecológica”, que primou pela conscientização ambiental dos alunos da rede municipal, levando informações através de palestras e exibição de vídeos educativos, na perspectiva de que por meio da educação ambiental se pudesse implantar em Vitória a coleta seletiva de resíduos sólidos, prevista no Plano Diretor de Resíduos Sólidos; e b) a restauração do prédio da antiga Faculdade de Filosofia (FAFI), que se transformou na Escola de Artes FAFI, incluindo cursos, seminários, oficinas e mostras culturais, possuindo também uma biblioteca.¹⁵⁷ Dentro deste contexto é importante relembrar a

¹⁵⁷ Ocorreu também como ações educativas a Semana do Meio Ambiente, envolvendo toda a rede municipal de ensino e a Campanha Lixo e Meio Ambiente, desenvolvida especialmente nos morros da capital. Na área de Cultura e Esportes, ocorreram vários eventos públicos como: Festival Nacional de Vídeo, Esportes nos Bairros, Fórmula Ford, Projeto Taba, Projeto Palavras da Cidade, Projeto Artes na Praça, Projeto Cenas da Cidade, Primeiro Festival Nacional de Teatro da Cidade de Vitória, Projeto Artes Cênicas nas Feiras Livres. No campo institucional, a Lei Rubem Braga, de junho de 1991, foi a principal promotora de ação cultural. Esta Lei permite que sejam destinados até 20% do ISS e do IPTU, das pessoas físicas e jurídicas, para apoio a projetos culturais analisados e aprovados por uma Comissão Normativa independente. Atingem-se, assim, produções teatrais, cinematográficas, literárias, de formação artística e outras. Lei Jayme Navarro de Carvalho, que incentivou o esporte amador e olímpico. Lei nº 3.763, de dezembro de 1991, que criou no município de Vitória um mecanismo permanente para promover o desenvolvimento científico e tecnológico. Esta lei criou o Fundo de Apoio à Ciência e a Tecnologia do Município de Vitória. Mais detalhes, ver: **Avaliação da administração municipal – 1989-1992**. vol 2. setembro de 1992.

intercalação de outras vias educacionais e o peso dos serviços públicos que Gramsci considerava essencial para uma ampla formação cultural:

Serviços públicos intelectuais: além da escola, em seus vários graus, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas, em uma sociedade moderna, devem ser assegurados pelo Estado e pelas organizações locais (comunais e provinciais)? O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos, etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e que são, efetivamente, assim consideradas em uma série de países, as quais não poderiam ser acessíveis ao grande público sem uma intervenção estatal (GRAMSCI, apud MANACORDA, 1990, p. 262).

No que concerne ao relacionamento social entre os funcionários, toda rede educacional da Prefeitura teve auxílio de um projeto que contou com a participação de professores do departamento de Psicologia da UFES.¹⁵⁸

Neste projeto foram “expressas e trabalhadas, entre outras, as situações de privilégio e de tratamento desigual entre os servidores, que dividiam as equipes e geravam insatisfação no trabalho, com repercussões na relação com a criança”.¹⁵⁹

Quanto à política salarial adotada, acordada com os representantes dos professores – sindicato da categoria (Sindiupes) –, previam-se reajustes mensais conforme a variação do Índice de Preço ao Consumidor (IPC) da Grande Vitória, desde que a receita comportasse a despesa. Caso não comportasse, o resíduo ficava acumulado. No Plano de Cargos e Salários ficou

¹⁵⁸ O Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foi criado em 1982, tendo como proposta básica o trabalho junto a estabelecimentos públicos e a camadas sociais menos favorecidas. O NPA objetivava, além de contribuir para a formação dos alunos dos cursos de Psicologia, a construção coletiva de conhecimento, por meio de pesquisas e projetos de extensão universitária e prestação de serviços à comunidade. Atendendo à solicitação da SEME, feita em 1986, agentes do NPA começaram a conhecer as particularidades do funcionamento da secretaria de educação e trabalhar com a proposta de mapear os conflitos, analisá-los e construir, com o grupo, propostas que viabilizassem a ampliação das possibilidades de trabalho dos pedagogos e também dos próprios psicólogos do NPA. Em 1989, a nova administração da SEME formulou uma proposta para que o NPA desse continuidade ao trabalho iniciado em 1986, ampliando-o a outros espaços da secretaria de educação. A solicitação da nova administração desdobrava-se, principalmente, em duas linhas: a análise das questões “internas” (leia-se: relações entre os profissionais do órgão central da SEME) e a compreensão da relação que as diferentes unidades de ensino mantinham com a coordenação geral do sistema educacional. Ver: Barros, Maria Elizabeth Barros de. **A transformação do cotidiano: vias de formação do educador. A experiência da administração em Vitória/ES (1989-1992).** Vitória: EDUFES, 1997. p. 34, 40, 50.

¹⁵⁹ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p. 48.

prescrito que o grupo do magistério receberia pelo parâmetro da maior habilitação do profissional, independente do cargo onde atuava. O servidor tinha também, a cada dois anos, no mês de março, um avanço horizontal, sendo asseguradas outras gratificações por quinquênios e assiduidade a cada dez anos.¹⁶⁰

Vítor criou o Plano de Cargos e Salários. Se você tivesse o nível superior, e estivesse dando aula para as séries iniciais, você recebia em cima da sua graduação e contando também o seu tempo de serviço, abrangia as duas coisas [...] tem a tabela por nível de tempo de serviço e a graduação (DEPOIMENTO V, 2005, p. 198).

Segundo o quadro comparativo de vencimentos referentes a outubro de 1989, pode-se perceber que os servidores municipais apresentavam vencimentos médios superiores aos demais docentes das redes pública estadual e federal, bem como das escolas particulares¹⁶¹:

¹⁶⁰ Segundo o acompanhamento de matérias do jornal A Gazeta, as greves de professores se deram em dois momentos, durante esses quatro anos de administração: de 12 a 25 de outubro de 1989 e de 01 a 02 de agosto de 1990. Para maiores detalhes ver: SERVIDORES da Prefeitura decidem manter a greve. **A Gazeta**, 19 out. 1989. p. 7. PMV dá até 60% de aumento e servidor volta hoje. **A Gazeta**, 26 out. 1989. p. 7. PARALIZAÇÃO na PMV pode deixar 22 mil sem aulas. **A Gazeta**, 30 jul. 1990. p. 3. GREVISTA da PMV analisa proposta em reunião amanhã. **A Gazeta**, 01 ago. 1990. p.9. PROFESSOR da PMV para e 18 mil não têm aula. **A Gazeta**, 02 ago. 1990. p. 7. VÍTOR dá aume

nto e servidor volta ao trabalho. **A Gazeta**, 03 ago. 1990.

¹⁶¹ CRISE na educação afeta desempenho do professor. **A Gazeta**, 15 out. 1989. p. 8.

Empregador	Classificação	Valores em NCz\$
Município de Vitória	A*	1.127,00
	B	2.116,00
	Especialista	4.031,00
Estado	MaP1	518,53
	MaP2	530,51
	MaP3	628,60
	MaP4	739,23
União (UFES)	Auxiliar	653,55
	Assistente	808,40
	Adjunto	1.025,00
	Titular	1.046,00
	Auxiliar DE**	1.829,38
	Assistente DE	2.263,52
	Adjunto DE	2.800,70
Titular E	3.937,97	
Escola Particular	MaP1***	524,00
	MaP2	785,40
	MaP3	1.047,90
	MaP4	1.556,10

FONTE: A Gazeta, 15 out. 1989, p. 8.

* Valores médios.

**Valores referentes à Dedicção Exclusiva (DE), correspondente a 60% dos professores.

*** Esses valores correspondem ao piso salarial acertado na convenção, mas algumas escolas pagam salários bem superiores.

Noutro quadro comparativo de vencimentos referentes a setembro de 1991, pode-se perceber situações semelhantes entre professores municipais de Vitória, Vila Velha, Cariacica e

Viana, notando-se alguma diferença apenas em relação aos professores de 1ª a 4ª séries, mas mantendo-se a diferença entre os demais professores de 5ª a 8ª séries¹⁶²:

Professores	Valores em Cr\$			
	Vitória	Vila Velha	Cariacica	Viana
1ª a 4ª série	111.615,00	113.159,44	71.205,00	42.000,00
5ª a 8ª série	208.907,00	138.361,33	90.915,33	48.950,00

Fonte: **A Gazeta**, 29 set. 1991, p. 7.

Em uma comparação entre o salário mínimo, tendo como base sempre o mês de junho, e o menor salário de professor municipal de Vitória, podemos visualizar sempre uma vantagem considerável para a remuneração dos professores:

Salários do mês de Junho	1989	1990	1991	1992
Salário Mínimo	NCz\$ 120,00	Cr\$ 3.857,76	Cr\$ 17.000,00	Cr\$ 230.000,00
Menor Salário de Professor da Rede Municipal de Vitória	NCz\$ 236,33	Cr\$ 18.774,91	Cr\$ 82.135,00	Cr\$ 629.687,00

Fonte: VITÓRIA. Prefeitura. Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 2, p. 4.

Numa comparação, em dólar, entre o salário de professores da UFES e da rede municipal de Vitória, em 1992, pode-se observar que a diferenciação é vantajosa para os professores da prefeitura: US\$ 320,70/ US\$ 471,14.

Os salários pagos por níveis de graduação em setembro de 1992, na SEDU e prefeituras de Vila Velha, Viana e Vitória, vêm confirmar mais uma vez os pisos superiores da rede municipal de Vitória¹⁶³:

¹⁶² BRIDI, Rita. Prefeituras pagam salários diferentes a servidores. **A Gazeta**, Vitória, 29 set. 1991. p. 7.

¹⁶³ SALÁRIO não motiva professores a comemorar dia. **A Gazeta**, Vitória, 15 out. 1992, p. 10.

NÍVEL SALARIAL				
ORGÃO	NÍVEIS	NÍVEIS	NÍVEIS	NÍVEIS
	MAP1 (CR\$)	MAP2 (CR\$)	MAP3 (CR\$)	MAP4 (CR\$)
SEDU	781.250,00	846.000,00	950.510,07	1.111.062,30
VILA VELHA	1.109.617,00	*	*	1.603.762,00
VIANA	795.340,00	825.930,00	825.930,00	928.200,00
VITÓRIA	1.200.133,00	1.400.232,00	1.766.522,00	2.246.254,00

- **MAP1** – Professor com curso de magistério.
- **MAP2** – Professor com magistério e curso adicional.
- **MAP3** – Professor com curso superior e licenciatura curta.
- **MAP4** – Professor com curso superior e licenciatura plena.
- A fonte não mencionou absolutamente nada nestes níveis.
- Fonte: **A Gazeta**, 15 out. 1992, p. 10.

O jornal “A Gazeta”, em abril de 1992, destacava que se a reclamação de baixos salários era comum entre os profissionais da educação, os professores da rede municipal de Vitória já tinham começado a se sentir valorizados, uma vez que a Prefeitura tinha investido no setor, incluindo a melhoria salarial¹⁶⁴. A fonte ressalta o patamar salarial e todos os tipos de benefícios que os profissionais da educação de Vitória possuíam, como o adicional por tempo de serviço e assiduidade.

A nível financeiro, nós tivemos uma melhora porque foi feito o Plano de Carreira, de salários. Só que é o seguinte, depois desse plano não houve melhora mais nenhuma, nós estamos até hoje sem ter aumento [...] na época de Vítor nosso salário tinha uma diferença grande em relação a qualquer outra prefeitura. Hoje não, hoje já defasou bastante e tem outras prefeituras aqui do nosso Estado que pagam até melhor (DEPOIMENTO VII, 2005, p. 207).

[...] quando eu falo na administração de Vítor Buaiz, eu falo com nostalgia e com saudade, porque hoje nós vemos que o salário que temos, que é razoável, foi graças à administração Vítor Buaiz. Por exemplo, nós tínhamos um acordo coletivo na época, então, todo ano, todos os sindicatos se reuniam e isso era gratificante para nós, e tinha um percentual que era dado para todos os funcionários, tanto da ativa quanto os inativos. Então não havia essa distinção entre funcionários da ativa e os inativos, então o profissional foi valorizado (DEPOIMENTO III, 2005, p. 183).

2.2.3) Investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos

¹⁶⁴ SALÁRIO da PMV agrada magistério. **A Gazeta**, Vitória, 15 abr. 1992, p. 2.

Nas reformas e construções de novas unidades de escola e pré-escola buscou-se equipar as mesmas com aquisição de móveis e utensílios, como, enceradeiras, ventiladores de teto, liquidificadores industriais, espremedores de frutas, mimeógrafos novos, videocassetes, 5.000 (cinco mil) unidades de conjuntos de mesa com cadeiras, 8.250 (oito mil, duzentos e cinquenta) unidades de carteiras universitárias, máquinas de lavar e esterilizar roupas para as unidades de pré-escola, além da recuperação de outros equipamentos danificados. Incluiu-se também a aquisição de um ônibus, com a finalidade de transportar alunos para eventos culturais e esportivos complementares ao processo educacional.¹⁶⁵

Para se buscar uma escola pública de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação, além de imprimir um novo conceito/padrão de prédio público, buscou, também, corrigir as situações de sucateamento encontradas, no que se refere a equipamentos e condições de funcionamento¹⁶⁶.

A carpintaria da prefeitura no “Projeto de Equipamentos” se encarregou da produção de mobiliário adequado, como mesas, cadeiras, estantes e módulos, para equipar as unidades de pré-escola. Os alunos receberam lápis e borracha, blocos de rascunho e cadernos reciclados na Usina de Lixo de Vitória, situada no bairro São Pedro. A oficina do departamento de pré-escola também produziu materiais didático-pedagógicos, como quebra-cabeça, dominós, fantoches, jogos de numerais e móveis.¹⁶⁷

[...] em questão de material didático eu lembro que, apesar de trabalhar aqui na escola já à bastante tempo, naquela época eu já tinha acho que uns 10 anos que eu trabalhava aqui na escola, foi o primeiro momento de uma grande reforma na escola, reforma do espaço físico, a chegada de todo o material, de televisão, a chegada da mudança das carteiras universitárias para as cadeiras com mesas, muito material; como a escola não possuía xerox a própria SEME fornecia a quota do material xerocado e passava para a escola. Tudo o que nós precisávamos nós tínhamos com abundância (DEPOIMENTO IV, 2005, p. 188).

¹⁶⁵ Apesar de os novos equipamentos trazerem benefícios para toda a dinâmica escolar e também mais conforto para as instituições, eles também expuseram as escolas à cobiça da marginalidade voltada para o furto de bens materiais. Ver: PMV debate depreação em escola. **A Gazeta**, Vitória, 2 abr. 1991, p.5. Ver também: SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992.

¹⁶⁶ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992.

¹⁶⁷ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992. p. 11.

De modo mais específico, com relação ao material didático, imprescindível para o trabalho cotidiano no ciclo pré-escolar e nas demais escolas, além do já citado, a Secretaria de Educação também providenciou a aquisição de¹⁶⁸:

16	Aparelhos de vídeo-cassete;
19	Aparelhos de televisão;
30	mapas no formato de globo terrestre;
184	modelo anatômico de corpo humano;
1.360	mapas geográficos (físico e político);
1.980	Atlas Histórico e Geográfico;
14.047	Jogos pedagógicos;
23.172	livros didáticos e paradidáticos;
60.718	livros de literatura infantil;

Um professor, em seu depoimento, ressaltou o seguinte:

Eu senti uma mudança muito grande da gestão anterior para essa de Terezinha e Odete, na questão do material didático e pedagógico, livros didáticos, todo o material de educação. Nesta época eu ainda não trabalhava em CEMEI [Centro Municipal de Educação Infantil] e sim em escola para 1ª série, e posso dizer que houve uma mudança muito grande mesmo [...] porque quando você disponibiliza mais material e material de qualidade, talvez este seja o primeiro passo de uma mudança. Antes era o giz e o apagador. Então houve sim uma melhora grande e como consequência houve uma melhora na aprendizagem dos alunos (DEPOIMENTO VII, 2005, p. 206).

Para a educação especial foram adquiridas 04 lousas Braille, 01 máquina de escrever Braille, 01 máquina de escrever para visão subnormal e 01 mega Braille.¹⁶⁹

Aos professores, ficou assegurado o acesso ao estêncil, fotocópia, livros, fitas de vídeos, jornais e revistas para apoio pedagógico.

Nós tivemos um incremento nas condições qualitativas de trabalho, em relação às crianças, porque a disponibilização de materiais foi significativa, coisas que antes nós não tínhamos em boa quantidade. Sem dúvida nesta época, eu me recorro de que os materiais escolares, para trabalhar com os alunos, foram sempre suficientes. Recordo-me bem que ao pedir a diretora materiais, nunca eu ouvia não, eu sempre dizia isso aos professores de minha escola, estamos em uma fase boa, nenhum material que nós pedimos a diretora, ela diz não, não tenho. Então me recorro bem desse período nesse sentido (DEPOIMENTO II, 2005, p. 177).

¹⁶⁸ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992. p. 9.

¹⁶⁹ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992. p. 10.

O Projeto Laboratório Ensino-Aprendizagem (LEA), criado em 1991, teve como objetivo tornar acessível aos educadores a tecnologia mais moderna, compreendendo microcomputadores, projetores de slides, retroprojetores, videocassetes e suporte para a videoteca, cujo acervo passou de 21 fitas, em maio de 1991, para 180, no início de 1992.¹⁷⁰

Por exemplo, pela primeira vez nós tivemos Atlas histórico, pela primeira vez tinha um aparelho de TV, tinha vídeo-cassete, então nós poderíamos estar trabalhando nessa época, com filmes. Nessa época de Vítor Buaiz tinha uma videoteca, não sei se até hoje existe essa videoteca na SEME, então nós íamos buscar as fitas e passávamos para os alunos. Por exemplo, uma fita que foi muito utilizada por mim em história foi a “Guerra do Fogo” (DEPOIMENTO III, 2005, p. 183).

2.2.4) Democratização da gestão da escola pública

No I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores (I ENED), em março de 1989, aparecia um indicativo sobre os conselhos municipais de educação, conselhos de escola e associação de pais e mestres. Tal indicativo apontava para o seguimento de propostas que deveriam ser discutidas nos municípios e as conclusões deveriam ser enviadas à Comissão Nacional. Eis o texto:

1. Conselho Municipal de Educação:
 - a. deve ter caráter deliberativo;
 - b. competência: deliberar sobre questões relativas ao Plano Municipal de Educação;
 - c. composição: seguem as seguintes propostas de composição para discussão:
 - $\frac{1}{4}$ - representantes do poder executivo, $\frac{1}{4}$ do poder legislativo, $\frac{1}{4}$ representantes de conselhos de escola, $\frac{1}{4}$ movimento social, sindical e popular.
 - $\frac{1}{2}$ - representantes de conselhos de escola, $\frac{1}{4}$ representantes do legislativo e executivo e $\frac{1}{4}$ do movimento popular.
2. Conselho de Escola
 - a. Caráter: deliberativo
 - b. Competência: (incluir estas atribuições tanto no texto de constituintes estaduais quanto no texto de LDB)
definição do projeto pedagógico da escola
elaboração do regimento da escola

¹⁷⁰ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal** (1989 - 1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v.2, p. 4.

3. Associação de Pais e Mestres
O plenário decidiu não se manifestar sobre a extinção das APM's.¹⁷¹

Note-se o entendimento da concepção ampliada de Estado que o partido apresentava em seus escritos, trabalhando com a relação sociedade civil e sociedade política. A questão que o PT lançava para o debate, naquele momento, era o peso participativo de cada instância. Duas propostas de composição aparecem para o Conselho Municipal de Educação. No Conselho de Escola, ainda que não se utilize o termo autonomia, percebe-se que cada escola definiria o seu projeto pedagógico e o seu regimento interno, devendo por certo conter neste último, aspectos administrativos e financeiros. Isso mostra o interesse do partido em discutir essa questão nas órbitas petistas municipais e, em seguida, apresentar um documento único com o posicionamento consolidado do Partido dos Trabalhadores.¹⁷²

Para a administração de Vitória, “a democratização da gestão da escola pública constituiu um fenômeno político novo, fundamental para a superação de políticas clientelísticas e corporativistas e imprescindível para a conquista da qualidade do ensino”.¹⁷³

Segundo os documentos oficiais da SEME, o processo de democratização tinha três princípios bem nítidos, mas ao mesmo tempo imprecisos nos seus contornos e limites, devido ao inter-relacionamento e a interdependência entre moralização, descentralização e participação.

A **moralização** pressupõe o exercício democrático do poder, no entendimento de que, acima dos sistemas vigentes, a democracia, sobre cujo chão se constrói a cidadania popular, é um valor em si. Aqui, cabem os posicionamentos claros em defesa dos interesses das maiorias, num verdadeiro movimento de ações que buscam a “decência básica da sociedade” (DEMO).

Por **descentralização** entende-se o compartilhar das decisões com a comunidade escolar, distribuindo-as no coletivo de todas as partes interessadas pela via da participação.

A **participação** é entendida como um processo de construção coletiva de outra forma de poder, marcado pela capacidade organizativa de diferentes setores inseridos na realidade educacional.

¹⁷¹ I ENED, p. 109.

¹⁷² Segundo notícia do jornal A Gazeta, o I Encontro Estadual de Educação do Partido dos Trabalhadores ocorreu no dia 27 de maio de 1989. Infelizmente, não foi possível encontrar nenhum registro sobre esse momento nas matérias subsequentes do jornal A Gazeta, nem nos arquivos dos próprios diretórios petistas do Estado e do Município. Ver: PROFESSORES do PT no E.S. têm encontro amanhã. **A Gazeta**, 26 maio 1989, p. 3.

¹⁷³ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992. p.13.

De acordo ainda com o Relatório Síntese – período 1989-1992,

Nessa perspectiva, democratizar a gestão envolvia níveis diversos de intervenção. A democracia que queríamos não dependia apenas de ações possíveis nos intra-muros das instituições escolares. Alguns níveis de intervenção, capazes de dar uma identidade a cada escola, ao conjunto de escolas de uma região, encontram-se vinculadas à sua natureza pública. Fazia-se necessário oportunizar a população usuária da educação as condições de interferir nas decisões relativas aos serviços prestados pelas escolas municipais e, conseqüentemente, pelo sistema municipal, propondo formas de atendimento aos seus interesses e às suas necessidades.¹⁷⁴

Assim sendo, em abril de 1991, depois de um ano de discussão no interior das escolas municipais, o documento de criação do Conselho de Escola e as normas para a eleição de diretores começavam a ser redigidas pelos representantes da comunidade e dos diversos segmentos da escola. A primeira reunião para a elaboração dos documentos estava marcada ainda para o mesmo mês (abril-1991) e contaria com a participação coletiva dos representantes de pais, dos alunos, dos professores, dos funcionários das escolas, além de membros do Conselho Popular de Vitória, do Sindicato da União dos Profissionais em Educação do E.S. (Sindiupees) e da União Municipal dos Estudantes Secundaristas.¹⁷⁵

A secretária de educação, Odete Veiga, acreditava que os novos diretores estariam eleitos até o mês de agosto de 1991 e explicava que a demora na elaboração dos documentos pela comissão era devido ao fato de que os mesmos seriam novamente encaminhados para as escolas, no intuito de propiciar uma discussão mais ampla nessas instituições.¹⁷⁶

Com a criação dos conselhos de escolas, a Secretária acreditava que as decisões em nível administrativo, didático e pedagógico não ficariam somente a cargo de uma pessoa, no caso o diretor da escola. De acordo com a secretária o que ocorria até então era “uma alienação de vários

¹⁷⁴ SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese**: 1989-1992. p. 13-14.

¹⁷⁵ PMV prepara eleições em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 16 abr. 1991.

¹⁷⁶ PMV prepara eleições em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 16 abr. 1991.

segmentos no tocante à produção da educação”. Odete Veiga também acrescentava que essas mudanças permitiriam que o ensino estivesse voltado para os interesses do coletivo e não para os interesses de minorias e que os pais também deixariam de delegar à escola a competência de cuidar sozinha da educação dos seus filhos.¹⁷⁷

Segundo o testemunho de um professor que lecionou de 5ª a 8ª série,

O processo de implantação de conselhos de escola e de eleições de diretores iniciou-se na administração Vítor Buaiz e como todo processo novo sempre gera algumas ansiedades. **Para eleição de diretores**, todos os pais, funcionários, professores e alunos maiores de dez anos eram convocados a eleger o seu representante. **No caso da eleição do conselho de escola**, se candidatavam representantes de pais, professores, servidores, e cada segmento votava na pessoa de sua preferência, normalmente os conselhos eram constituídos por dois representantes de pais, dois professores, dois servidores e o diretor da escola. Sendo que os conselheiros elegiam quem seria o presidente ou o secretário do conselho de escola (DEPOIMENTO I, 2005, p. 176).

Com este novo procedimento os diretores que anteriormente eram indicados pela SEME passam a ser eleitos pelos pais, alunos maiores de dez anos, professores e todos os outros funcionários da escola. A direção escolar passa a ficar a cargo dos membros do conselho de escola, eleitos respectivamente por seus devidos pares.

Em abril de 1992, algumas escolas da rede municipal de Vitória já estavam sendo dirigidas por membros do conselho, devido ao afastamento de diretores que concorreriam nas eleições ainda neste mês.

A solenidade oficial da tomada de posse de todos os membros dos conselhos das 29 escolas e das 37 creches da prefeitura ocorreu em 15 de abril de 1992, no auditório da Rede Gazeta, contando com a presença do prefeito Vítor Buaiz e de representantes de entidades ligadas à Educação.¹⁷⁸

¹⁷⁷ PMV prepara eleições em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 16 abr. 1991.

¹⁷⁸ Os conselhos de escolas foram formados de modo paritário, com representantes de pais, alunos, professores e funcionários. CONSELHOS de escolas tomam posse. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 16 abr. 1992.

Apesar da discussão sobre os conselhos de escolas ter durado mais de um ano, a Prefeitura de Vitória continuava reunindo os membros dos conselhos que nesse período de abril de 1992 estavam criando um regimento com atribuições genéricas, as quais teriam de ser seguidas em todas as unidades escolares. Os seminários teriam também a função de orientar os conselheiros sobre a legislação, informando-os até onde eles poderiam atuar. A interferência dos conselheiros em questões administrativas e pedagógicas já estava sendo sentida nesse abril de 1992: era o caso da preparação feita por esse coletivo para a eleição de diretores de escolas, que estava prevista para ocorrer no dia 30 de abril.¹⁷⁹

Em maio de 1992, foi concluído o processo de escolha para o cargo de diretor nas escolas da rede municipal de Vitória. Cinquenta e cinco escolas tinham realizado as eleições anteriormente, restando apenas dezesseis escolas que finalizariam esse processo no citado mês.

De acordo com a secretária de educação, Odete Veiga, as eleições tinham sido preparadas pelos conselhos e eram estes que estavam garantindo a gestão democrática das escolas, que era reforçada com a escolha direta dos diretores.¹⁸⁰

A implantação dos conselhos de escolas não foi tranqüila, conforme depoimento da secretária de Educação:

Nós tivemos reações enormes quanto à existência desses conselhos, de diferentes setores. Tem um setor do próprio professorado que reage a existência desses conselhos hoje ainda. Com isso o que se fez? Tentou-se atropelar o processo ou fazer que as discussões rendessem mais do que o necessário para evitar que esse conselho acontecesse.¹⁸¹

O depoimento de uma militante do movimento popular, professora da rede municipal e mãe com duas filhas em escolas da prefeitura¹⁸², coincide com o testemunho da secretária:

¹⁷⁹ CONSELHOS de escolas tomam posse. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 16 abr. 1992.

¹⁸⁰ ESCOLAS fazem eleições para escolher diretores. **A Gazeta**, Vitória, p. 12, 29 maio 1992.

¹⁸¹ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p. 56-57.

¹⁸² Escola de Ensino Fundamental da Ufes e Escola de Ensino Fundamental Arthur da Costa e Silva.

Eu participei do Conselho de escola, representando, na época, a comunidade. Então eu participei ativamente da implantação dos conselhos; vale registrar que o conselho de escola, que é um órgão deliberativo das escolas, só foi legitimado em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Só que, o município de Vitória pelo fato de isso aí estar contido na Lei Orgânica Municipal ... a administração municipal assumiu este princípio da gestão democrática e antecipou a LDB de 1996. E aí nós participamos intensamente dessa discussão, que foi uma discussão de baixo para cima, foi uma discussão por escola, dentro da escola a discussão por segmentos, depois os segmentos estudavam em cada escola e nós nos reuníamos por região e escolhíamos os [respectivos] delegados... Tivemos na ocasião um congresso que deliberou, ponto por ponto, o que havia sido discutido e esse documento se transformou na lei, que hoje é a lei dos conselhos de escolas de Vitória. Então foi uma construção importante, porque foi construída de baixo para cima. Agora vale ressaltar que nós vivenciamos toda essa prática da gestão democrática em 1992 no município e no primeiro ano de avaliação coletiva dos segmentos, o segmento de magistério foi o segmento que mais resistiu a participação. Na avaliação do final do ano, eu avalio que se dependesse do segmento de magistério o ano seguinte não teria mais conselho e eu registro isso porque eu era da Associação de Pais e Alunos, membro da associação de pais, e nós reconhecemos que esses ensaios são importantes, necessários, mais que a escola como estrutura, ela continua ainda autoritária, ela continua ainda não sendo receptiva para a participação nem dos pais, nem da comunidade externa (DEPOIMENTO IX, 2005, p. 214).

A lei 3.776, que regulamentou a implantação dos conselhos de escola e de pré-escola na rede municipal de ensino foi decretada pela Câmara e sancionada pelo prefeito Vítor Buaz em 24 de janeiro de 1992. O decreto 8.765, que dispôs sobre o processo de eleição de diretores das unidades escolares da rede municipal de ensino de Vitória, foi assinado pelo prefeito Vítor Buaz em 28 de fevereiro de 1992.

A origem do projeto de lei, que foi encaminhado à Câmara de vereadores e se transformou na lei 3.776 e no decreto 8.765, foi um debate coletivo, amparado por estudos realizados nas escolas e pré-escolas da rede de Vitória, que envolveu representantes de alunos, pais, trabalhadores em educação, associações de pais (quando existentes) e movimentos comunitários, “[tomando] como base, textos e cartilhas distribuídas pela SEME”.¹⁸³

Vejamos o depoimento de um professor:

Foi o momento em que a prefeitura de Vitória, através da secretaria de educação, quis colocar as escolas mais inseridas no contexto da comunidade local, ou melhor dizendo, a comunidade local inserida dentro do contexto das escolas. Na verdade não havia uma

¹⁸³ CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5, p. 56.

preparação muito grande das duas partes para que isso viesse a ocorrer, então tudo foi uma aprendizagem, uma aprendizagem por parte da comunidade, uma aprendizagem por parte da escola. A intenção era muito boa, era excelente, até porque o conselho de escola ia se formalizar com a lei que criou o conselho de escolas. Em algumas escolas, dependendo das suas diretorias, essa convivência harmoniosa entre a comunidade e a escola já existia. Não havia a questão legal formalizada, porque não havia uma lei que regulamentasse isso, daí a necessidade de se criar a lei que regulamentasse. Eu como testemunha daquele momento, eu posso dizer o seguinte: me empolguei muito, participei de toda a confecção da lei, foi uma lei realmente trabalhada, eu nunca participei da confecção de outra lei, mas dessa aí eu participei dessa construção, capítulo por capítulo, palavra por palavra, tudo foi feito em Assembléia. O modo de se fazer essa lei, foi uma aprendizagem também excelente para todos os participantes, porque nós votamos em assembléia cada momento da lei, cada palavra daquela lei. Então, podemos dizer que foi uma lei construída com os segmentos que compõem a comunidade escolar: havia representante de pais, de alunos, de professores e de funcionários da educação (DEPOIMENTO II, 2005, p. 179).

A SEME planejava promover nos próximos dias a realização do segundo seminário para os membros dos conselhos e a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no intuito de proporcionar um aprofundamento filosófico e discutir as diversas leis ligadas ao ensino. Nesse seminário, que contaria com a participação de educadores, de representantes da sociedade civil, de entidades educativas e dos conselhos de escolas, deveria ser elaborado também o regimento comum dos conselhos.¹⁸⁴

Conforme falamos anteriormente, tomando como parâmetro os aspectos legais, percebem-se nítidos mecanismos de democratização do espaço escolar e conseqüentemente um fortalecimento de relações simétricas entre os atores sociais participantes desse ambiente. O mecanismo legal aliado a atitude política de ambos os pólos, sociedade civil e sociedade política, podem estabelecer um diferencial qualitativamente democrático na gestão da escola pública.

Feitas essas ponderações sobre a implantação dos conselhos de escolas e as eleições diretas para diretores de escolas, é válido dizer que a presidente do Conselho Popular de Vitória, Fátima Santos, classificava como boa a administração municipal do prefeito Vítor Buaziz, mas frisava que o movimento popular pensava no futuro, organizando-se para garantir, em lei, a

¹⁸⁴ ESCOLAS fazem eleições para escolher diretores. **A Gazeta**, Vitória, p. 12. 29 maio 1992.

participação popular na discussão e elaboração do orçamento. Mesmo sem amparo legal, ela disse que a PMV vinha respeitando a decisão da população e, desde 1989, investindo prioritariamente em educação, saúde e meio ambiente.¹⁸⁵

¹⁸⁵ CONSELHO elogia ação em Vitória. **A Gazeta**, Vitória, p. 16. 23 ago. 1992.

3) ANÁLISE DOS ASPECTOS QUANTITATIVOS

A Constituição Federal de 1988, assim dispõe em seu Art. 211 § 2º e no Art.212:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino:

[...]

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito [18%], e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento [25%], no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 139, 140).

Entretanto, a Lei Orgânica do Município de Vitória elevou esse piso em 10 pontos percentuais para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino, embora a aplicabilidade desse artigo (Art. 213) tivesse vigência somente a partir do exercício de 1991, visto que o orçamento de 1990 já estava em curso.

Art. 213 – O município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta e cinco por cento [35%] da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.¹⁸⁶

Dados provenientes de relatórios do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo fornecem os elementos necessários para o cálculo dos montantes aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Art. 213 da Lei Orgânica foi de autoria do vereador Márcio Antônio Calmon - Partido Trabalhista Brasileiro(PTB).

¹⁸⁷ Este material encontra-se no arquivo digitalizado do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo. Ver anexo no final deste trabalho.

Montantes aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino

Anos	1989 NCr\$	1990 Cr\$	1991 Cr\$	1992 Cr\$
Receitas anuais de impostos	122.908.177,28		28.715.644.047,50	287.048.466.020,19
Montantes aplicados em ensino	50.244.414,51 =40,88%	2.067.630.512,42	10.917.687.866,86 =38,02%	123.668.272.183,96 =43,08%

Fonte: Dados provenientes de relatórios do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo. Verificar no Anexo.

De acordo com os dados registrados acima, percebe-se que o percentual de 40,88%, verificado em 1989, foi superior em 15,88 pontos percentuais aos mínimos fixados pelas constituições federal e estadual, e 5,88 a mais do que seria estabelecido pela Lei Orgânica Municipal de Vitória.

Quanto ao montante aplicado em 1990, não consta na documentação examinada o valor relativo à receita, mas a mesma informa que o percentual ficou acima do fixado constitucionalmente. No ano de 1991, o montante aplicado ficou em 3,02 pontos percentuais acima do mínimo exigido pela Lei Orgânica Municipal e, em 1992, essa diferença subiu para 8,08 pontos.

No que se refere ao demonstrativo de despesa por órgãos e funções do ano de 1990, conseguiu-se obter os dados específicos de cada Secretaria separadamente. Eis a tabela:

Demonstrativo da Despesa por Órgãos e Funções – 1990

Órgãos	Totais
Secretaria Municipal de Turismo e Certames	22.593.034,97
Secretaria Municipal de Meio Ambiente	32.276.729,03
Secretaria Municipal de Cultura e Esportes	41.047.184,47
Secretaria Especial Municipal de Ação Social	53.031.553,15
Procuradoria Geral	72.969.540,69
Secretaria Municipal de Fazenda	150.306.027,83
Secretaria Municipal de Transporte	159.906.192,23
Gabinete do Prefeito	167.625.378,89
Secretaria Municipal de Planejamento	249.803.240,52
Secretaria Municipal de Administração	251.006.365,30
Secretaria Municipal de Saúde	275.180.312,63
Encargos Gerais do Município	620.687.489,91
Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	971.792.457,24
Secretaria Municipal de Obras	1.151.192.122,27
Secretaria Municipal de Educação	2.278.407.973,30
Câmara Municipal	292.966.505,31
Total	6.790.792.107,74

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória. Balanço Geral 1990. Anexo 9. p.3.
Comparativo da despesa autorizada com a realizada. Anexo nº 11. p. 13-15.

Em conformidade com as políticas desenvolvidas pelo governo municipal, nota-se que a maior concentração de gastos se deu na área de Educação, com um total que ficou próximo do dobro do montante destinado à Secretaria Municipal de Obras, que ocupa o segundo lugar. Ou seja, num comparativo com as despesas da Secretaria de Obras, temos uma diferença superior para a Secretária de Educação de 97,92%.

Projeto de Avaliação da Administração
Despesas relativas por Funções, face às despesas absolutas anuais

FUNÇÕES	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Legislativa	6,72	5,57	5,61	6,31	7,51	3,97	3,17	3,54	2,43	3,96	4,42	4,31	3,27	*
Judiciária	0,22	1,29	0,45	0,61	1,06	0,26	0,29	0,50	0,48	0,77	0,34	1,07	0,50	*
Administração e Planejamento	41,47	44,42	34,48	34,45	36,70	32,95	26,40	28,18	21,24	28,75	28,53	27,43	21,39	27,37
Defesa Nacional Seg. Pública .	0,03	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Educação e Cultura	14,55	10,45	11,09	15,78	20,56	22,54	18,43	22,42	22,85	21,11	35,29	34,16	27,75	28,59
Habituação e Urbanismo	17,92	22,41	20,92	34,42	25,58	31,67	44,13	36,35	44,74	37,16	20,49	21,25	35,88	29,35
Indústria e Comércio	0,88	0,68	0,81	1,07	0,68	0,70	0,43	0,71	1,02	1,49	0,53	0,33	0,45	*
Saúde e Saneamento	11,07	8,18	24,50	4,98	4,60	2,39	2,85	3,82	3,22	3,41	3,53	4,53	5,66	8,11
Assistência e Previdência	5,49	5,41	1,46	1,74	2,14	4,04	3,17	3,40	2,08	2,02	4,00	4,57	3,71	*
Transporte	1,64	2,65	0,67	0,63	1,17	1,48	1,13	1,07	1,93	1,31	2,87	2,35	1,40	*
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Prefeitura Municipal de Vitória (Avaliação da Administração Municipal).

* Os percentuais do ano de 1992 encontram-se no anexo, em um dos documentos digitalizado pelo Tribunal de Contas do Estado, intitulado de “Prestação de Conta Anual Referente ao exercício de 1992 da Prefeitura Municipal de Vitória”. Infelizmente, este documento só dispõe dos maiores percentuais, desprezando os de menor monta.

Os valores percentuais correspondentes às aplicações de recursos por função de governo, ou despesas por funções, revelam que do ano de 1979 até 1984 a função “Administração e Planejamento” sempre recebeu, em média, maiores recursos. De 1985 até 1988, os maiores investimentos de recursos públicos municipais foram destinados à função “Habitação e Urbanismo”.

A função “Educação e Cultura” ocupou, primordialmente, a terceira posição nos anos de 1979 até 1988. A exceção veio em 1981, quando ocupou a quarta posição e em 1987, quando ocupou segunda.

Focando especificamente a função “Educação e Cultura”, percebe-se que esta foi prioridade nos dois primeiros anos de administração do prefeito Vítor Buaiz, e a mesma ocupou a segunda posição nos dois últimos anos, sendo que no ano de 1992 aproximou-se consideravelmente da função “Habitação e Urbanismo”, que ficou em primeiro lugar.

De acordo com as políticas desenvolvidas pelo governo municipal, observou-se que a maior concentração de gastos, em 1989 e 1990, se deu na função “Educação e Cultura”, que corresponderam respectivamente a 35,29% e 34,29% do orçamento. Nos dois últimos anos, 1991 e 1992, a maior concentração de gastos passou para a função “Habitação e Urbanismo”, com respectivamente 35,88% e 29,35%, enquanto que a função “Educação e Cultura” ficou, na segunda posição, com 27,75%, em 1991 e com 28,59%, em 1992.

No que concerne ao percentual mínimo deduzido da “receita resultante de impostos, compreendida as provenientes de transferências [para a] manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, p.140), o município sempre aplicou mais do que o exigido legalmente.

O município de Vitória, assim como todos os outros, recebe, de acordo com a letra da lei, repasses tanto do governo federal quanto do estadual, além de possuir suas arrecadações próprias. As tabelas abaixo conseguem demonstrar, em números, o resultado desses mecanismos legais,

aliado à ação política. Antes, porém, vale lembrar, no concernente à realidade do município de Vitória, que a iniciativa da discussão do Orçamento Municipal

[...] trouxe uma nova dimensão à gestão da máquina pública em seu relacionamento com a população. Através desta ação puderam ser discutidas as prioridades na destinação dos recursos da Prefeitura no tocante às obras para a cidade. Assim, a comunidade tem o poder de decidir quais obras julga mais prementes (rateio entre os bairros) e discutir as prioridades tributárias do Município, assim como o Planos de Ação das Secretarias Municipais. Na primeira experiência, discussão do Orçamento de 1990, notou-se maior interesse da população organizada em discutir os problemas de forma pontual, pautadas em interesses imediatos que enfatizavam o específico em detrimento do global. Era a predominância da rua sobre o bairro ou a região. No momento seguinte, elaboração do Orçamento de 1991, foi registrado o que poderia ser considerado um avanço, pois a população mostrou-se mais identificada com as demandas do seu bairro [...] Na discussão do orçamento de 1992 ficou mais transparente o envolvimento da população com a região, priorizando obras que trariam benefícios a um maior número de moradores. Foi a discussão com maior número de participantes [...] Dentre a priorização definida nas assembléias devem ser destacadas: limpezas e reforma de galerias; áreas de lazer; escolas e pré-escolas; escadarias; contenção de encostas; pavimentação e abertura de vias; posto médico [...].¹⁸⁸

De acordo com os dados das tabelas que se apresentam a seguir, pode-se visualizar as despesas municipais com “Educação e Cultura” em todos os municípios da Grande Vitória, nos quatro anos da gestão municipal, 1989-1992, assim como o número de matrículas do 1º Grau e a despesa por aluno. Apesar de estes dados acoplarem as despesas com “Educação e Cultura”, não discriminado exatamente o que foi exclusivo da educação, pode-se realizar uma boa análise, até porque este critério é extensivo a todos municípios.

Despesas na Função Educação e Cultura por Aluno em 1989 (em US\$ de 1992)

Municípios Ano de 1989	Despesas Municipais com Educação e Cultura (1)	Matrículas Total 1º Grau	Despesa por Aluno
Cariacica	3.269.732	9.179	356,22
Serra	5.336.889	14.351	371,88
Viana	1.374.220	4.796	286,53
Vila Velha	3.458.329	10.301	335,73
Vitória	23.149.827	14.543	1.591,82

Dólar médio de 1992 aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV. (1) Inclui outras despesas além das de 1º Grau.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

¹⁸⁸ VITÓRIA. Prefeitura. Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 2, p. 12-13.

No ano de 1989, os investimentos em “Educação e Cultura” dos municípios da Grande Vitória evidenciam a relevância dos investimentos da capital capixaba. Num comparativo com o município da Serra, que fica na segunda posição, temos uma diferença superior para Vitória de 333,77%.

O total de matrículas para o 1º Grau demonstra que, apesar de o município de Vitória ter realizado apenas 192 matrículas a mais do que o município da Serra, o cálculo da despesa por aluno foi consistentemente maior em Vitória.

Despesas na Função Educação e Cultura por Aluno em 1990 (em US\$ de 1992)

Municípios Ano de 1990	Despesas Municipais com Educação e Cultura (1)	Matrículas Total 1º Grau	Despesa por Aluno
Cariacica	5.703.780	8.808	647,57
Serra	9.115.481	14.158	643,84
Viana	2.136.379	4.236	504,34
Vila Velha	5.243.061	8.918	587,92
Vitória	28.847.224	16.896	1.707,34

Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV. (1) Inclui outras despesas além das de 1º Grau.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No ano de 1990, os recursos investidos em “Educação e Cultura” no município de Vitória apresentaram um quantitativo superior às despesas do município da Serra, na ordem de 216,46%. Serra apresentou-se na segunda posição e o diferencial de matrículas mostrou-se mais elevado do que no ano anterior, com 2.738 matrículas a mais em Vitória.

No cálculo das despesas por aluno, Vitória ocupou a primeira posição, seguida de Cariacica. É importante registrar que, de modo comparativo, a despesa por aluno em Vitória é superior à de Cariacica em 163,65%.

Despesas na Função Educação e Cultura por Aluno em 1991 (em US\$ de 1992)

Municípios Ano de 1991	Despesas Municipais com Educação e Cultura (1)	Matrículas Total 1º Grau	Despesa por Aluno
Cariacica	4.893.820	8.415	581,56
Serra	7.699.274	15.533	495,67
Viana	1.439.869	7.232	199,10
Vila Velha	6.055.568	10.320	586,78
Vitória	33.357.142	18.889	1.765,96

Dólar médio de 1992 aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV. (1) Inclui outras despesas além das de 1º Grau.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No ano de 1991, os investimentos em educação e cultura foram mais vultuosos em Vitória. Em segundo lugar, aparece novamente o município da Serra. O percentual de superioridade de Vitória, quando comparado com a Serra, foi de 333,25%.

Vitória possui o maior número de matrículas e a seguir vem o município da Serra. Essa diferença é de 3.356 alunos.

Despesas na Função Educação e Cultura por Aluno em 1992 (em US\$ de 1992)

Municípios Ano de 1992	Despesas Municipais com Educação e Cultura (1)	Matrículas Total 1º Grau	Despesa por Aluno
Cariacica	4.794.346	10.756	445,74
Serra	6.580.733	15.494	424,73
Viana	1.646.018	6.817	241,46
Vila Velha	4.782.363	10.987	435,27
Vitória	28.357.750	22.947	1.235,79

Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV. (1) Inclui outras despesas além das de 1º Grau.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

O ano de 1992 traz novamente a significativa superioridade de Vitória nos investimentos municipais com “Educação e Cultura”. Serra estabeleceu a sua constância na segunda posição, evidenciando no comparativo com Vitória um diferencial superior desta em termos de 330,92%.

No total de matrículas realizadas, Vitória teve 7.453 alunos a mais do que Serra. E na despesa por aluno, Vitória vem seguida por Cariacica, tendo sido superior a esta em 177,24%.

Nota-se que a capital capixaba teve despesas bem superiores aos outros municípios da Grande Vitória, evidenciando a importância da cidade de Vitória e de sua rede pública de educação e ensino, que, é oportuno lembrar, recebia alunos residentes em outros municípios.

Direcionando o olhar apenas e especificamente para o município de Vitória, têm-se como resultado os seguintes dados informativos:

Município de Vitória

Anos	Despesas com Educação e Cultura	Matrícula Total 1º Grau	Despesa por Aluno
1989	23.149.827	14.543	1.591,82
1990	28.847.224	16.896	1.707,34
1991	33.357.142	18.889	1.765,96
1992	28.357.750	22.947	1.235,79

Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV. (1) Inclui outras despesas além das de 1º Grau.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

As despesas com Educação e Cultura oscilaram, de modo crescente de 1989 até 1991, isto é, 1989/1990, 24,61%; 1990/1991, 15,63% e decrescente em 1991/1992, -14,98%.

Inquestionavelmente, o município de Vitória teve as maiores despesas com Educação e Cultura e Serra situou-se na segunda posição em todos os anos.

O número de matrículas em Vitória foi sempre crescente. O total dessas matrículas em 1º Grau não coincide exatamente com os números da fonte primária – a Secretária de Educação (SEME) –, pois se perceberam pequenas variações. Os respectivos percentuais baseados nesta fonte do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) são: 1989/1990, 16,18%; 1990/1991, 11,80% e 1991/1992, 21,48%.

As despesas por alunos mostram, em termos quantitativos, a relevância dos gastos com os estudantes da rede municipal de Vitória, constando tais gastos das seguintes variações: 1989/1990, 7,26%; 1990/1991, 3,43%; 1991/1992, -30,02%. O ano de 1992 demonstra nitidamente o grande número de matrículas realizadas, incluindo, de modo amplo, segmentos sociais que anteriormente matriculavam seus filhos em escolas particulares. O aumento do número de alunos faz decair o nível de despesas quando vistas unitariamente.

A seguir, apresentam-se tabelas que evidenciam as despesas realizadas por programa na função “Educação e Cultura”, nos municípios da Grande Vitória, discriminando-se os valores específicos para administração geral, pré-escola, ensino de 1º Grau, assistência ao estudante e outras despesas.¹⁸⁹

Despesas realizadas, por programa, na função Educação e Cultura – em US\$ 1,00 de 1992*

Municípios Ano - 1989	Administração Geral	Pré- Escolar	Ensino 1º Grau	Assistência Estudante	Outros	Total
Cariacica	1.068.367	388.144	1.611.556	0	201.665	3.269.732
Serra	124.672	0	5.110.501	0	101.716	5.336.889
Viana	0	0	0	0	1.374.220	1.374.220
Vila Velha	92.180	0	3.352.376	0	13.774	3.458.329
Vitória	290.666	1.653.584	20.803.659	120.434	281.484	23.149.827

* Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No ano de 1989, nota-se que os investimentos realizados no item “Administração Geral” foram expressivamente maiores na prefeitura de Cariacica. Em termos comparativos, Vitória ficou em segundo lugar e Cariacica em primeiro. Percebe-se que a despesa em Cariacica foi 267,55% superior a de Vitória em 267,55%.

¹⁸⁹ Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

Com relação às despesas destinadas à “Pré-escola”, a Prefeitura de Vitória apresentou um nível bem superior a única outra Prefeitura que despendeu algum gasto neste item, que foi Cariacica. O valor do percentual de Vitória foi superior em 326,02%.

No que concerne ao “Ensino de 1º Grau”, as despesas em Vitória foram notadamente maiores do que as dos outros municípios. O município da Serra ocupou o segundo lugar, mas, ainda assim, o valor despendido na capital do Espírito Santo foi maior em 307,08%.

No item “Assistência ao Estudante”, o único município que apresentou investimento foi o de Vitória. No item “Outros”, o município de Viana agregou toda a sua despesa não especificando, portanto, as devidas subdivisões, a exemplo do que foi feito pelos outros municípios.

No total das despesas, Vitória apresenta uma superioridade de 333,77%, quando comparada ao município da Serra, que ficou em segundo lugar em termos de despesas.

Despesas realizadas, por programa, na função Educação e Cultura – em US\$ 1,00 de 1992*

Municípios Ano – 1990	Administração Geral	Pré-Escolar	Ensino 1º Grau	Assistência Estudante	Outros	Total
Cariacica	257.472	22.698	5.353.925	0	69.685	5.703.780
Serra	75.792	0	8.990.190	0	49.500	9.115.481
Viana	0	0	0	0	2.136.379	2.136.379
Vila Velha	43.530	0	0	0	5.199.531	5.243.061
Vitória	4.213.818	4.343.101	19.790.720	0	499.585	28.847.224

* Dólar médio de 1992 aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No mesmo ano de 1990, o município de Vitória, no item “Administração Geral”, foi o que mais despendeu recursos, isto é, um valor de 1.536,61%, superior ao do segundo lugar, que foi o município de Cariacica.

Nas despesas com “Pré-Escola”, somente Vitória e Cariacica apresentaram montantes, sendo que Vitória teve uma significativa superioridade de 19.034,29%.

No “Ensino de 1º Grau”, Vitória foi detentora das maiores despesas. No comparativo com a Serra, a superioridade da capital foi de 120,14%. Nenhum município destinou valor algum para o item “Assistência ao estudante” e no item “Outros”, o município de Viana agregou novamente todas as sua despesas. No item “Outros”, o município de Vila Velha foi detentor dos maiores valores.

No total das despesas, Vitória apresenta uma superioridade de 216,46%, quando comparada ao município que ficou em segundo lugar em despesas, ou seja: a Serra.

Despesas realizadas, por programa, na função Educação e Cultura – em US\$ 1,00 de 1992*

Municípios Ano – 1991	Administração Geral	Pré-Escolar	Ensino 1º Grau	Assistência Estudante	Outros	Total
Cariacica	0	0	0	0	4.893.820	4.893.820
Serra	6.153.310	0	1.469.157	0	76.807	7.699.274
Viana	233.095	169.273	913.428	604	123.469	1.439.869
Vila Velha	0	0	5.883.997	0	171.571	6.055.568
Vitória	0	6.356.781	26.315.084	0	685.277	33.357.142

* Dólar médio de 1992 aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No ano de 1991, somente o município da Serra e o de Viana possuíram valores destinados à função “Administração Geral”. Em relação às despesas com pré-escolares, Vitória e Viana, foram as únicas a possuírem quantitativos. Ao confrontar os dois municípios, conclui-se que os recursos de Vitória investidos em pré-escola são 3.655,34% acima dos de Viana.

No que concerne ao “Ensino de 1º Grau”, Vitória arcou com as maiores despesas. Ao se comparar com os recursos de Vila Velha, que ficou em segundo lugar nessa função, Vitória demonstrou uma superioridade em termos de 347,23%.

No item “Assistência ao estudante”, somente Viana apresentou um valor de 604 dólares.

O município de Cariacica, no mesmo ano de 1991, concentrou todas as suas despesas no item “Outros”. Assim, temos o maior quantitativo de despesas no item “Outros” para este município.

No total das despesas, Vitória apresentou uma superioridade de 333,25%, em relação ao município da Serra, que ficou em segundo lugar.

Despesas realizadas, por programa, na função Educação e Cultura – em US\$ 1,00 de 1992*

Municípios Ano – 1992	Administração Geral	Pré-Escolar	Ensino 1º Grau	Assistência Estudante	Outros	Total
Cariacica	0	0	0	0	4.794.346	4.794.346
Serra	105.350	0	6.199.033	0	276.350	6.580.733
Viana	0	0	0	0	1.646.018	1.646.018
Vila Velha	0	0	4.583.272	0	199.091	4.782.363
Vitória	0	9.507.449	17.857.646	0	992.655	28.357.750

*Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

No ano de 1992, o item “Administração Geral” foi preenchido apenas com a despesa do município da Serra. O mesmo aconteceu com o item “Pré-escola”, com destaque apenas para Vitória, que apresentou quantitativo.

No item “Ensino de 1º Grau”, três municípios apresentaram investimentos, sendo o de Vitória detentor do maior índice quantitativo. Comparado com os valores do município da Serra, detentor da segunda posição, Vitória apresentou uma superioridade de 188,07%.

No item “Assistência ao estudante” não se registrou nenhum valor destinado a ele. Quanto ao item “Outros”, Cariacica concentrou todo o seu investimento, alcançando assim o mais elevado patamar valorativo para o próprio município.

No total dos recursos investidos, Vitória apresentou uma superioridade de 330,92% em relação ao município que ficou em segundo lugar, em termos valorativos, ou seja, Serra.

Feitas essas considerações ao longo desses quatro anos entre os municípios da Grande Vitória, o enfoque agora se volta para uma abordagem apenas do município de Vitória, levando-se em conta o período de quatro anos seqüenciados acima.

Despesas realizadas, por programa, na função Educação e Cultura – em US\$ 1,00 de 1992*

Vitória	Administração Geral	Pré-Escolar	Ensino 1º Grau	Assistência Estudante	Outros	Total
1989	290.666	1.653.584	20.803.659	120.434	281.484	23.149.827
1990	4.213.818	4.343.101	19.790.720	0	499.585	28.847.224
1991	0	6.356.781	26.315.084	0	685.277	33.357.142
1992	0	9.507.449	17.857.646	0	992.655	28.357.750

*Dólar médio de 1992, aplicado sobre os valores constantes em Cr\$ de 1992, corrigidos pelo IGP-DI/FGV.

Fonte: **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

Numa comparação dos investimentos realizados pelo município de Vitória, por programa, na função “Educação e Cultura”, observa-se que existiram valores no item “Administração Geral” apenas nos dois primeiros anos e que o ano de 1990 apresentou um acréscimo de 1.349,71%, em relação ao ano anterior.

Os investimentos realizados com a pré-escola em Vitória foram quantitativamente crescentes, mas apresentaram variações ao longo desses anos, tendo oscilado do seguinte modo: 1989/1990, 162,65%; 1990/1991, 46,37%; 1991/1992, 49,56%. O crescimento desses recursos

investidos foi bastante significativo, do primeiro para o segundo ano, lembrando particularmente o texto Constitucional de 1988 e suas especificidades para a eliminação do analfabetismo no Brasil.

No caso do ensino de 1º Grau, os quantitativos decresceram de 1989 para 1990; cresceram de 1990 para 1991 e novamente decresceram de 1991 para 1992. Estas oscilações apresentaram-se da seguinte forma: 1989/1992, -4,87%; 1990/1991, 32,97%; 1991/1992, -32, 14%.

No item “Assistência ao estudante”, somente o primeiro ano de gestão apresentou valor. Em “Outros”, as despesas foram crescentes.

No somatório de todos os investimentos, houve acréscimos em 1989/1990 e 1990/1991 e decréscimo entre os anos de 1991 a 1992. As variações percentuais configuraram-se da seguinte maneira: 1989/1990, 24,61%; 1990/1991, 15,63%; 1991/1992, -14,99%.

De modo geral, ao se fazer uma análise comparativa com os outros municípios da Grande Vitória, percebe-se que a capital capixaba teve notória importância na educação e no ensino. Isso foi estatisticamente demonstrado através dos investimentos e, sobremaneira, pela exposição dos quantitativos monetários destinados a cada estudante, unitariamente. A Serra foi o segundo município a merecer destaque, ainda que com valores bem abaixo aos de Vitória, que melhor pôde distribuir tais recursos.

4) PECULIARIDADES DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO

Em abril de 1989, o Secretário de Educação do Espírito Santo – José Eugênio Vieira, quando questionado sobre a proposta de municipalização da educação, disse que esse era um assunto complexo porque ninguém sabia ao certo o que significava. Leia-se:

A primeira intenção das prefeituras, quando se fala na municipalização, é que o Estado pague todas as despesas com esse processo. Mas como este é um assunto que depende da Constituição Estadual vamos esperar para defini-lo melhor.¹⁹⁰

As gestões municipais que se iniciaram em 1989 conviveram com o uso de dois termos correntes: municipalização e descentralização.

Sobre a questão da municipalização, temos questões complexas como a transferência da rede de ensino dos Estados para as redes municipais e o questionamento sobre o suporte dos municípios para dar conta dessa nova ou mais ampla prestação de serviço.

Apesar de esta abordagem sobre a municipalização do ensino fundamental ter tido uma gênese de discussão entre os Secretários Municipais de Educação do Espírito Santo, desde 1989, nenhuma transferência da rede estadual para a rede municipal de Vitória ocorreu, entre os anos de 1989 e 1992.¹⁹¹

A municipalização entendida como “[...] a iniciativa, no âmbito do Poder Municipal, de expandir suas redes de ensino, ampliando o nível de atendimento por parte desta esfera da

¹⁹⁰ MORAES, CLÉSIO. EDUCAÇÃO já recebe 25%, mas professor ganha mal. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 09 abr. 1989.

¹⁹¹ Alguns autores mencionam que os argumentos a favor da municipalização, provenientes de organismos internacionais, destacam sobremaneira à essência da racionalização. Para o Banco Mundial, o cerne da municipalização, no que tange a educação brasileira, apresenta-se “como solução ‘racional’ de combate ao desperdício de recursos”. Isso, por sinal, já vinha incorporado de certo modo na Lei 5.692/71. Os princípios normativos desse “Estado Mínimo” acabaram por revelar um direcionamento privatizante, na medida em que “[...] no curto prazo, tem o sentido de desobrigar as esferas federal e estadual do ensino fundamental e transferir a responsabilidade pela sua oferta para os municípios. Na hipótese destes não conseguirem dar conta da demanda, uma das alternativas que lhes resta é a iniciativa privada” (OLIVEIRA, 2002, p. 179-180).

administração pública” (OLIVEIRA, 2002, p.174), coaduna-se com o perfil da gestão educacional em Vitória de 1989 a 1992.

Nessa conjuntura, a expressão descentralização esteve muitas vezes ligada à oposição ao centralismo das políticas oriundas do período de ditadura militar, acabando por adquirir um sentido de implantação de um processo democratizante na administração pública. Ao mesmo tempo, pode-se ter nas práticas administrativas dos municípios uma centralização a tal ponto que não seja possível dizer que a dinâmica da descentralização trouxe democratização nos processos decisórios do ambiente municipal.

Em fevereiro de 1990, o projeto do governo do Estado do Espírito Santo, que visava à municipalização do ensino, tinha sido rejeitado pelos Secretários Municipais, em um encontro de quatro dias que discutiu a proposta.¹⁹²

A presidenta no Estado do Espírito Santo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Terezinha Cravo, disse que ainda em fevereiro de 1990 seria enviado um documento aos parlamentares apontando as falhas do projeto e por isso solicitando a desaprovação do mesmo. A aprovação do projeto “desobrigará o Estado de quaisquer responsabilidades com o ensino. Vamos fazer uma grande campanha no sentido de sensibilizar os deputados para votarem contra o projeto”. De acordo com a mesma fonte, a presidenta disse também que o projeto não poderia ser executado na prática sem que o Estado desse garantia de que repassaria aos municípios a verba que tinha ficado estabelecida na reforma tributária. “Isto não está no convênio, apenas destaca que os recursos financeiros serão repassados aos municípios através de convênios e reajustados de acordo com as necessidades deles decorrentes”.¹⁹³

¹⁹² SECRETÁRIOS rejeitam municipalização do ensino. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 17 fev. 1990.

¹⁹³ SECRETÁRIOS rejeitam municipalização do ensino. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 17 fev. 1990.

Segundo a secretária, o governo estadual queria passar as suas responsabilidades para os municípios, sem arcar com as suas atribuições e, no período de elaboração do projeto, não houve discussão com os secretários municipais nem com os educadores. O então secretário estadual de Educação, José Eugênio Vieira, negava que o projeto não tivesse sido discutido com os secretários municipais.¹⁹⁴

Em janeiro de 1991, a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) informava que o modelo do convênio a ser celebrado entre o Estado e os Municípios, que propiciaria a municipalização do ensino, já se encontrava pronto, embora ainda não estivesse em vigor. O convênio era um instrumento jurídico que registraria a participação de recursos técnicos, humanos e financeiros da SEDU e das Prefeituras, visando o desenvolvimento dos projetos no setor. E propiciaria a integração Estado/Município na oferta do pré-escolar e ensino fundamental, através da cooperativa em regime de trabalho solidário no emprego, uso e cessão de recursos.¹⁹⁵

Em novembro de 1991, a Secretária de Educação de Vitória, Odete Veiga, dizia que acreditava no caminho da municipalização do ensino, mas temia pelo não-cumprimento do compromisso por todas as partes. A mesma ainda afirmava o seguinte:

[...] defendo a municipalização com critérios claros para os repasses financeiros. É preciso definir a garantia do repasse de recursos dos governos federal e estadual, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do salário Educação¹⁹⁶.

Veiga igualmente criticava a falta de uma política clara de educação na gestão do governo Collor, citando o exemplo da construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciac), que estavam sendo feitos sem uma discussão prévia dos locais onde esses seriam mais necessários. Segundo a secretária, “O pior é que os mesmos estavam sendo feitos com o dinheiro do FNDE,

¹⁹⁴ SECRETÁRIOS rejeitam municipalização do ensino. **A Gazeta**, Vitória, p. 8, 17 fev. 1990.

¹⁹⁵ MUNICIPALIZAÇÃO. A educação desaprendida. **A Gazeta**, Vitória, 31 jan. 1991. Suplemento Especial, p. 2.

¹⁹⁶ EDUCADORES debatem a municipalização. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 10 nov.1991.

que poderia estar sendo repassado para as prefeituras. Construção de prédios não é plano de educação. Depois disso definido, aí sim vamos construir prédios. Eles também são necessários”.¹⁹⁷

Ainda em novembro de 1991, Odete Veiga relembra que a Prefeitura de Vitória não estava recebendo nenhuma verba nem do governo federal nem do estadual: Esses “recursos não chegaram à Prefeitura nos últimos três anos. Os municípios têm direito a receber verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do repasse do salário-educação”.¹⁹⁸

No início de dezembro de 1991, novamente a secretária reforçava, em tom de denuncia, ao mencionar o seguinte:

[...] que os recursos provenientes do FNDE não estão sendo repassados para o município. Os 66% do salário-educação retornam do governo federal para o governo do estado e deveriam ser repassados ao município, o que não ocorreu nos três anos desta administração. Os outros 33 % ficam retidos no FNDE para investimentos em projetos, mas enviamos vários projetos e ainda não recebemos qualquer resposta.¹⁹⁹

Em janeiro de 1992, a Secretária de Educação Odete Veiga declarava que a Prefeitura estava encontrando dificuldades em ampliar a rede de ensino porque não tinha recebido a verba do salário educação, destinada aos municípios. Ela criticou os critérios adotados pelos governos federal e estadual na distribuição dos recursos. “Os critérios utilizados pelo governo federal geralmente são políticos, de concessão a alguns e discriminação de outros”, comentou a secretária.

¹⁹⁷ EDUCADORES debatem a municipalização. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 10 nov.1991.

¹⁹⁸ PMV teme evasão de escolas particulares. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 18 nov. 1991.

¹⁹⁹ PMV terá mais 17 mil vagas em escolas. **A Gazeta**, Vitória, p. 5, 7 dez.1991. Conforme Gomes & Verhine (1996) “O Salário-Educação, criado em 1964, não se constitui em um imposto propriamente dito, nos moldes daqueles que também servem ao financiamento da educação. Trata-se, pois, de uma fonte não tributária, ou seja, de uma contribuição social efetuada por parte das empresas, cujo recolhimento e distribuição se dão, de forma centralizada, pela União e pelos Estados, e destes últimos (ainda sem regulamentação) para os Municípios, com ‘propósitos descentralizadores e compensadores das desigualdades regionais’(op. cit., p. 195). Do montante arrecadado, 2/3 retornam ao Estado gerador da contribuição (cota estadual), ficando 1/3 retido pelo Governo Federal (cota federal), visando à sua redistribuição entre os Estados e os Municípios” (SOUZA; FARIA, 2003, p. 58).

Conforme está registrado no próprio título deste capítulo (Peculiaridades do processo de municipalização), o intuito foi apenas mencionar o que as fontes noticiavam a esse respeito. Ainda vale ressaltar a fala dos autores, a seguir, e a lembrança de que a lei de responsabilidade fiscal talvez tenha definido uma série de balizamentos precisos e punitivos para o devido cumprimento dessas regras:

Apesar do Salário-Educação se constituir numa fonte estratégica de financiamento do Ensino Fundamental, ainda em 2001, apenas 11 Estados [Ceará, Maranhão, Pernambuco, Pará, Rondônia, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, São Paulo e Santa Catarina] haviam normatizado a repartição da cota estadual entre os Municípios [...] A cota [federal do Salário-Educação] se traduz no principal recurso que a própria União conta para o cumprimento de suas ações supletivas em relação aos Estados e Municípios, geridas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na forma de convênios, que, pelo menos em tese, deveriam exprimir caráter redistributivo. Contudo, este repasse vem ocorrendo de modo descontínuo [...] e, ainda, pela via de acessos diferenciados aos recursos existentes, aspecto este que [...] preponderou, ao longo da década de 1980, ao lado da ocorrência de desvios da finalidade dos sistema de arrecadação e gestão dos recursos do próprio Salário-Educação que o sustenta (SOUZA; FARIA, 2003, p. 58-60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando os objetivos almejados no início desta dissertação e partindo do termo *prioridades*, enquanto recursos investidos em educação, pela prefeitura de Vitória, para manutenção e desenvolvimento do ensino, tanto em relação aos aspectos quantitativos quanto aos qualitativos, constatou-se que em todos os anos foram atribuídas dotações orçamentárias sempre superiores aos índices mínimos estabelecidos na legislação pertinente – Art. 212 da Constituição Federal de 1988 e Art. 213 da Lei Orgânica do Município de Vitória de 1990.

De acordo com as políticas desenvolvidas pelo governo municipal, observou-se que a maior concentração de gastos, em 1989 e 1990, se deu na função “Educação e Cultura”, que correspondem respectivamente a 35,29% e 34,29% do orçamento. Nos dois últimos anos, 1991 e 1992, a maior concentração de gastos passou para a função “Habitação e Urbanismo”, com respectivamente 35,88% e 29,35%, enquanto “Educação e Cultura” ficaram, em ambos os anos, na segunda posição, com 27,75% e 28,59%. Apesar de “Educação e Cultura” ter permanecido na segunda posição naqueles dois últimos anos, não se notou, em nenhuma das fontes consultadas, uma queda no trato da escola pública municipal.

No que concerne à plataforma política da Frente Vitória, todos os serviços públicos municipais receberam o mesmo grau de atenção, não havendo uma priorização específica para uma das pastas de trabalho municipal e/ou para uma demanda social.

No diálogo estabelecido com as fontes do Partido dos Trabalhadores, percebeu-se que os desafios educacionais a serem trabalhados dentro da esfera municipal, em um mandato de quatro anos, foram objeto de reflexão do I Encontro Nacional de Educação do partido. Sob este aspecto, notou-se que os eixos da política educacional de Vitória coadunaram-se com as linhas orientadoras para a educação municipal trabalhadas nesse evento, como seja: dinamização

qualitativa da administração do ensino; participação popular, primando por decisões coletivas no espaço escolar, aperfeiçoamento do corpo docente, melhoria dos métodos de ensino e conteúdos (reforma curricular), ampliação do financiamento e maior ênfase na educação extra-escolar (integração com outras áreas).

Feita essa fala e retomando a questão do intelectual do partido Moacir Gadotti, de que as bases de um novo projeto educacional petista estavam sendo ensaiadas pelas administrações populares (1989-1992), pode-se dizer, pautando-se na premissa dos conteúdos das três mais nítidas tendências educacionais do partido, que elementos de todas essas tendências foram perceptíveis nos eixos da política educacional de Vitória. Leia-se: melhoria salarial dos professores; capacitação para os profissionais de educação; prestação de melhores serviços; reorientação curricular; melhoria das relações intra-escolares, na interdisciplinaridade e na formação permanente do magistério; defesa da inserção do popular no público, com vistas a uma escola pública popular; participação da comunidade nas decisões; valorização da escola e da sala de aula; autonomia escolar e parceria entre o Estado e sociedade civil.

A concepção de educação do partido, inspirada nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social também interage com os escritos de Gramsci para uma construtiva contribuição da *marca social* da escola e da educação pública.

No plano das repercussões sociais, essa política educacional trouxe a valorização do profissional de educação, tanto em relação aos vencimentos, quanto em termos de capacitação. Estes dois pontos foram ressaltados por professores e mesmo lembrados por alguns pais de alunos, inclusive mencionado que as ações políticas implementadas pela SEME possibilitaram o crescimento da quantidade de professores qualificados em níveis *lato-sensu* e *stricto-sensu* de pós-graduação.

No que tange mais especificamente ao material didático, imprescindível para o trabalho cotidiano no ciclo pré-escolar e fundamental, a Secretaria de Educação trouxe significativos avanços no equipamento das escolas, sendo salientado por todos os professores entrevistados.

Também foram evidenciados os encontros entre professores, sejam por áreas específicas e/ou interdisciplinares, revelando aspectos pedagógicos enriquecedores para a qualidade do trabalho docente, quer seja pelas trocas de experiências cotidianas, pelas temáticas debatidas e pelo incremento na diversidade e atualidade das mesmas.

Tomando por base tal critério, a qualificação do trabalho docente é vital, até porque este é um dos principais pilares para que essa escola que é todos seja formadora e de qualidade, oportunizando ao aluno o desenvolvimento da capacidade de pensamento, de estudo e de princípios de cidadania. Para os professores mais especificamente, o aprimoramento é o alimento para um melhor trabalho, mais rico e contributivo para a dinâmica pessoal desse profissional e para a rede municipal de Vitória.

Sob este aspecto, a nova proposta pedagógica para as séries iniciais (pré-escolar, 1ª e 2ª séries), consubstanciada pelo projeto Bloco Único recebeu críticas dos professores.

Ainda que alguns destes reconhecessem que a intenção da proposta tivesse sido muito boa e que existiram cursos de formação para o conseqüente trabalho docente, essa inovação na prática, quando foi aplicada em todas as escolas da rede municipal, não trouxe os resultados esperados no processo ensino-aprendizagem. Já os pais que entrevistamos emitiram opiniões positivas e favoráveis a respeito desta proposta, assim como dos frutos desta na formação na educação de seus filhos até hoje.

Olhando pelo foco da evasão e repetência das séries iniciais, esta proposta primou pelo qualitativo combate à cultura de repetência, e, conseqüentemente, pela efetiva inclusão ou acesso do estudante ao seu direito social à educação.

No que tange aos conselhos de escolas, alguns professores e a totalidade dos pais de alunos demonstraram ter amplo e profundo entendimento de que essa participação e integração, de fato coletiva, entre todos os segmentos da comunidade escolar, através de seus respectivos representantes, seria a grande alavanca para uma educação de qualidade, inclusive, com repercussões nos aspectos da aprendizagem.

Todo o processo de implantação dos conselhos de escolas e de seu regimento interno teve uma vasta abrangência de discussão e elaboração coletiva que propiciou momentos marcantes na memória de alguns professores e pais. Esse novo fôlego na educação municipal mostrou-se de acordo com o processo de chamada da sociedade civil para a participação nos mecanismos de cidadania em um Brasil em processos de redemocratização e com os balizamentos legais já definidos – Constituição Federal, Estadual e Lei Orgânica Municipal.

Complementando as repercussões da política educacional, através das fontes orais, há que se registrar a significativa evolução de matrículas convivendo também com a demanda por vagas de novos setores sociais que passaram a utilizar a rede pública municipal.

Imprimindo uma política reformadora na educação de Vitória, a *marca social* da escola pública municipal assumiu a universalização do ensino, firmando o direito à educação; valorizou e qualificou o trabalho docente com cursos de capacitação e oportunidades de estudo, sustentados também pelos padrões salariais pactuados no Plano de Cargos e Salários; equipou e reformou as escolas, com base em estudos analíticos e manteve as mesmas abertas para a participação da comunidade escolar, como pressupõe a lei. Percebe-se que essa atitude política buscou o fortalecimento e a retroalimentação na relação entre sociedade política e sociedade civil.

Deste modo, dentro do limite de quatro anos e considerando a totalidade dos eixos da política educacional, nota-se que os investimentos aplicados em educação reconheceram o

ambiente social do aluno e prezaram por sua elevação cultural, demonstrando uma contribuição afirmativa para um padrão mais igualitário na educação do município de Vitória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes primárias

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. **Documento preliminar:** Implantação do “Bloco Único” no sistema municipal de ensino de Vitória.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Bases da política municipal de educação.**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório síntese 1989-1992.**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA: DIVISÃO DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL (Vitória – ES). **Planejamento da rede escolar:** pré-escola e 1º Grau (1990-2000).

VITÓRIA (MUNICÍPIO). **Avaliação da administração municipal (1989-1992)** – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 1.

VITÓRIA (MUNICÍPIO). **Avaliação da administração municipal (1989-1992)** – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v. 2.

I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO PT, mar. 1989, São Paulo-SP.

II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO PT, jul. 1992, Taboão da Serra-SP. **Educação para um Brasil cidadão.**

BUARQUE, C. **Proposta nacional de educação do governo paralelo.** Set. 1990.

Fontes secundárias

CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. A educação como prioridade de investimento: a experiência de Vitória-ES 1989/1992. **Educação & Desenvolvimento Municipal**, n.5.

BARROS, M. E. B. de. **A transformação do cotidiano:** vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992). Vitória: Edufes, 1997.

Fontes alternativas (jornais)

Ano de 1988

CALMON, prioridade à educação. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 04 de set. 1988.

STAN denuncia irregularidade em empréstimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 07 set. 1988.

AÇÃO tenta sustar empréstimos à PMV. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 11 set. 1988.

VÍTOR contesta novo empréstimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 02, 28 set. 1988.

CANDIDATOS têm muitas promessas para Vitória. **A Gazeta**, Vitória, p.02, 23 out. 1988.

A Gazeta. Vitória, 06 nov. 1988.

A Gazeta. Vitória, 20 nov. 1988.

Ano de 1989

VÍTOR pede crédito e propõe imposto. **A Gazeta**, Vitória, p. 02, 04 jan. 1989.

PREFEITURA não tem recurso para reformar escolas. **A Gazeta**, Vitória, 05, 17 jan. 1989.

VÍTOR acusa Hermes de ser irresponsável. **A Gazeta**, Vitória, p. 02, 14 fev. 1989.

PAIS querem saber mais sobre Piaget. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 22 fev. 1989.

SECRETARIA desconhece demanda. **A Gazeta**, Vitória, p.03, 24 fev. 1989.

COMUNIDADE luta para abrir escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 24 fev. 1989.

MORAES, C. Educação já recebe 25%, mas professor ganha mal. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 09 abr. 1989.

CRECHES da PMV ficam sem estoque de merenda. **A Gazeta**, Vitória, p.05, 10 maio 1989.

CRECHE da Prefeitura só serve feijão e arroz. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 17 maio 1989.

ESCOLAS e creches não têm merenda. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 23 maio 1989.

GOMES, R. Ensino vive a sua maior crise no Espírito Santo. **A Gazeta**, Vitória, p. 08, 13 ago. 1989.

ASSOPAES pede novas escolas. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 16 ago. 1989.

MENSALIDADE provoca evasão em escolas. **A Gazeta**, Vitória, p. 08, 26 ago. 1989.

AUMENTO da demanda agrava problema educacional. Vitória 438 anos. **A Gazeta**, Vitória, p. 09, 07 set. 1989. Suplemento Especial.

ESCOLA ignora índice para mensalidade e mantém aumento livre. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 27 set. 1989.

PASSEATA exige maior fiscalização de mensalidade. **A Gazeta**, Vitória, p. 12, 29 set. 1989.

CRISE na educação afeta desempenho do professor. **A Gazeta**, p.08, 15 out. 1989.

Ano de 1990

PMV projeta construção de novas creches. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 04 jan. 1990.

PMV projeta construção de novas creches. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 04 jan. 1990.

ESCOLAS esgotam vagas em dois dias de matrículas. **A Gazeta**, Vitória, p.05, 10 jan. 1990.

MENSALIDADE escolar já custa um salário mínimo. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 13 fev. 1990.

SECRETÁRIOS rejeitam municipalização do ensino. **A Gazeta, Vitória**, p. 08, 17 fev. 1990.

MENSALIDADE escolar pode subir até 115% em março. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 02 mar. 1990.

ESCOLA confirma aumento de 116% na mensalidade. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 04 mar. 1990.

PMV fará concurso para contratar 249 professores. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 19 abr. 1990.

COMEÇA concurso da PMV para magistério. **A Gazeta**, Vitória, p. 03, 16 jul. 1990.

CONCURSO do magistério da PMV só aprova 36,6%. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 21 jul. 1990.

PREFEITO veta enlatados na dieta escolar. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 17 ago. 1990.

EDUCADOR do Chile culpa a desordem. **A Gazeta**, Vitória, p. 11, 30 ago. 1990.

ALFABETIZAÇÃO. **A Gazeta**, Vitória, p. 04, 07 set. 1990.

MERENDA tem pouco valor nutritivo. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 02 out. 1990.

ASSOPAES vai pedir mensalidade menor. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 24 set. 1990.

MENSALIDADE provoca evasão escolar. **A Gazeta**, Vitória, p.18, 11 nov. 1990.

PMV reforma escolas e aperfeiçoa professores. Comemorando Vitória 439 anos de luta. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 07 set. 1990. Suplemento especial.

Ano de 1991

DEMISSÃO de secretária racha o PT. **A Gazeta**, Vitória, **p. ?**, 29 jan.1991.

MUNICIPALIZAÇÃO. A educação desaprendida. **A Gazeta**, Vitória, p. 02, 31 jan. 1991. Suplemento Especial.

PT pede a Vítor que não demita dissidentes. **A Gazeta**, Vitória, p.07, 01 mar.1991.

PMV debate depredação em escola. **A Gazeta**, Vitória, p.05, 02 abr. 1991.

CÂMARAS não regulamentaram as leis orgânicas. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 14 abr. 1991.

PMV prepara eleições em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 08, 16 abr. 1991.

A PMV quer alfabetizar 2.000. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 31 maio 1991.

PROJETO de lei prevê oficinas e alfabetização. **A Gazeta**, Vitória, p. 09, 28 jun. 1991.

BRIDI, Rita. Prefeituras pagam salários diferentes a servidores. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 29 set. 1991.

EDUCADORES debatem a municipalização. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 10 nov.1991.

PMV teme evasão de escolas particulares. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 18 nov. 1991.

PMV teme evasão de escolas particulares. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 18 nov. 1991.

PMV terá mais 17 mil vagas em escolas. **A Gazeta**, Vitória, p. 05, 07 dez.1991.

Ano de 1992

FILA em escola vira as noites. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 04 jan. 1992.

PMV amplia as vagas neste ano. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 04 jan. 1992.

PAIS acionam PMV por vaga em escola. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 07 jan. 1992.

FALTA de vaga na escola aumenta crise no ensino. **A Gazeta**, Vitória, p. 07, 12 jan. 1992.

COLÉGIO da PMV é mais procurado. **A Gazeta**, Vitória, p.10, 19 jan. 1992.

VAGAS geram novo tumulto. **A Gazeta**, Vitória, p.11, 07 fev. 1992.

TRIBUNAL garante matrícula de alunos em Vitória. **A Gazeta**, Vitória, p.12, 08 fev. 1992.

EM Vitória, atraso de obras. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 09 fev. 1992.

PREFEITURA garante vaga. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 11 fev. 1992.

REDE municipal vota a matricular alunos. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 12 fev. 1992.

ESCOLA pública absorve 3.500 da rede privada. **A Gazeta**, Vitória, p. 14, 27 fev. 1992.

LIMINAR faz PMV matricular aluno. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 10 mar. 1992.

PREFEITURA quer acabar analfabetismo na capital. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 28 mar. 1992.

PIONEIRA condena ensino tradicional. **A Gazeta**, Vitória, p.16, 05 abr. 1992.

SALÁRIO da PMV agrada magistério. **A Gazeta**, Vitória, p.02, 15 abr. 1992.

CONSELHOS de escolas tomam posse. **A Gazeta**, Vitória, p. 13, 16 abr. 1992.

ESCOLAS fazem eleições para escolher diretores. **A Gazeta**, Vitória, p. 12. 29 maio 1992.

SALÁRIO não motiva professores a comemorar dia. **A Gazeta**, Vitória, p. 10, 15 out. 1992.

Obras impressas (livros)

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

BASTOS, C. R. **Dicionário de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1994.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 3. ed. Brasília: UNB, 1991.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, M. **A educação nas constituições do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, C. N. **Democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Um estudo sobre seu pensamento político. Nova ed. rev. e ampl. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, E. da P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, A. et al. **Políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas-SP: Autores associados, 2001.

FONSECA, J. P. da. A educação infantil: tempo e espaços educativos. In: MENESES, J. G. de C. et al. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

GADOTTI; PEREIRA. **Pra que PT**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

GHIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GRAMSCI, A. **Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce**. v. 1. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. v. 2. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. v. 3. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A evolução da educação básica no Brasil – política e organização. In: MENESES, J. G. de C. et al. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LESBAUPIN, I. **Poder local x exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MAGALHÃES, I.; BARRETO, L.; TREVAS, V. **Governo e cidadania**: balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MENDONÇA, S. R. de; FONTES, V. M. **História do Brasil recente**: 1964-1992. 4 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MURANAKA, M. A. S.; MINTO, C. A. Organização da educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão financiamento e direito à educação** – análise da LDB e da Constituição. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, C. de (Org.). **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, R. P. de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão financiamento e direito à educação** – análise da LDB e da Constituição. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão financiamento e direito à educação** – análise da LDB e da Constituição. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resoluções de encontros e congressos 1979-1998**. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RODRIGUÊS, L. M. **Partido e sindicato**: escritos de sociologia política. São Paulo: Ática, 1990.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ROMÃO, J. E. Conselhos municipais de educação: municipalização sem prefeiturização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Undime: ator, personagem, agente ou sujeito da educação brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROSAR, M. de F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 4. ed. Vozes, 2002.

SADER, E. **O anjo torto** – esquerda e direita no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANDRONI, Paulo. (Org.). **Dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1989.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, R. V. **Participação política & educação: a construção do modelo educacional na Constituição de 1988**. Vitória: Edufes, 1999.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

VIEIRA, J. E. **A história política e eleitoral do Espírito Santo de 1982-1992**. Vitória: Vida, 1993.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição: 1985-1995**. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, A. C. da R; MARQUES, A. E. S. **Um retrato das finanças da educação no Espírito Santo**. Brasília: IPEA, jul. 1994. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td_343.pdf. Acesso em: 20 jun. 2005.

XAVIER, M. E. S. P; NORONHA, O. M.; RIBEIRO, M. L. S. **História da educação**. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

A prefeitura de Vitória dividiu o município em 7 (sete) regiões geográficas. Entretanto, no que concerne às escolas da rede municipal, constatou-se que não existem (e não existiram no período de 1989 a 1992) escolas na região 5 (cinco). A seguir, faz-se uma demonstração do mapeamento dessas regiões.

Região 1 – Está composta pelos seguintes bairros: Centro de Vitória, Fonte Grande, Piedade, Morro do Moscoso, Vila Rubim, Ilha do Príncipe, Forte São João e Parque Moscoso.

Região 2 – Compreende os bairros de Presidente Kennedy (no Morro do Quadro), Santa Tereza, Vereador A. Favalessa (no Morro do Alagoano), Caratoíra, Inhanguetá, Santo Antônio, M. Cipreste, Bela Vista, N. S. Aparecida, Estrelinha e Grande Vitória.

Região 3 – Bento Ferreira, Ilha de Santa Maria, Ilha de Monte Belo, Bairro de Lourdes, Romão, Jucutuquara, Morro do Cruzamento, Jesus de Nazareth, Morro do Rio Branco, Gurigica, Horto e Fradinhos.

Região 4 – Santos Dumont, Bonfim, Eucalipto, Tabuazeiro, São Cristóvão, Itararé, Santa Marta, Andorinhas, Morro de São Benedito, Morro da Engenharia, Bairro da Penha, Joana D’Arc e Santa Cecília.

Região 5 – Praia do Suá, Enseada do Suá, Ilha do Boi, Santa Lúcia, Praia do Canto, Barro Vermelho, Morro Jaburu, Bairro Bomba, Ilha do Frade, Morro de Santa Helena, Morro São José e Santa Helena.

Região 6 – Jabour, Sólton Borges, Antônio Honório, Goiabeiras I, Maria Ortiz, Morro Boa Vista, Bairro República, Jardim Camburi, Mata da Praia, Jardim da Penha e Morada de Camburi.

Região 7 – Bairro Universitário, Comdusa, Ilha das Caieiras, São Pedro I, São Pedro II, São Pedro III (também conhecido como bairro São José), São Pedro IV (conhecido como Santo Cristo), São Pedro V (conhecido como Nova Palestina e Conquista), São Pedro VI (conhecido como Resistência) e Redenção.

Para o desenvolvimento de importante parte desta pesquisa, entrevistaram-se 7 (sete) professores, de acordo com a ordem seguinte: 3 (três) professores de 5ª a 8ª série, 3 (três) que lecionaram em classes de pré-escola, 1ª e 2ª séries e 1 (um) que lecionava nas classes de 4ª

série²⁰⁰. Infelizmente, entre os professores que aceitaram conceder essas entrevistas, nenhum deles lecionou em escolas da região 7 (sete), no período de 1989 a 1992. Mas, todos eles lecionaram em tempo integral, durante esses quatro anos, na rede de ensino municipal de Vitória.

ENTREVISTA COM PROFESSORES – QUESTIONÁRIO BASE

1) Através de dados oficiais do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, verificou-se que o percentual fixado em lei para o ensino no município de Vitória sempre foi cumprido pela Prefeitura, na gestão de Vítor Buaiz (1989-1992). Ressalta-se que esses percentuais mostram um incremento na aplicação dos recursos em relação ao patamar mínimo mencionado pela letra da lei. Em documentos da Secretaria Municipal de Educação estão registrados fatos sobre aquisições de novos mobiliários, tais como conjuntos de mesas e cadeiras e carteiras universitárias, assim como material escolar diverso, ou seja: mapas, atlas, globos, modelos anatômicos de corpo humano, jogos pedagógicos, aparelhos de vídeos, retroprojetores, aparelhos de televisão, livros de literatura infantil, livros didáticos, livros paradidáticos e distribuição de cadernos reciclados (da Usina do Lixo, no bairro de São Pedro).

1.1) Você considera que o mobiliário e os instrumentos didático-pedagógicos sempre foram disponibilizados a contento pelas gestões municipais anteriores?

1.2) Você considera que a disponibilização desses itens foi percebida e sentida no cotidiano escolar?

1.3) Essa iniciativa proporcionou melhores condições qualitativas para o trabalho docente?

1.4) Você considera que tais melhorias repercutiram ou influenciaram na aprendizagem dos estudantes?

²⁰⁰ A produção desta fonte de pesquisa feita através da História Oral foi muito valiosa, mas ao mesmo tempo foi bastante complicada. Ou seja, só foi possível a realização das entrevistas, através do compromisso firmado de que nem o nome do professor (a) seria divulgado e nem a escola onde ele (a) lecionou à época. Realizada essa exigência, pôde-se também notar que os profissionais sentiram-se confortáveis e que a espontaneidade dos mesmos fluiu muito naturalmente. No ato de cada entrevista foi assinado, por ambas as partes, um termo de compromisso entre entrevistador e entrevistado, garantindo e assegurando a este último total e irrestrito sigilo no que concerne à divulgação pública de seus depoimentos, previamente gravados em fitas cassetes e depois transcritas, conforme registrado neste apêndice.

2) Consta que a administração municipal determinou que a merenda escolar fosse reservada exclusivamente para os alunos. Isto de fato ocorreu, ocasionando, assim, o corte dessa alimentação aos professores?

3) Nas fontes de nossa pesquisa, consta que o grupo do magistério no Plano de Cargos e Salários do Município recebeu salários de acordo com a sua habilitação, independente do cargo que determinava o campo de sua respectiva atuação. Isso de fato ocorreu?

3.1) Segundo as fontes oficiais, a Secretaria de Educação, numa visão política de formação em serviço, ao lado das capacitações proporcionadas pelo próprio sistema, facilitou aos seus profissionais interessados a necessária licença com ônus para o Município, enquanto os mesmos freqüentavam cursos de especialização e mestrado em diversas áreas da educação. Isso de fato ocorreu?

3.2) Você sentiu que houve alguma valorização do profissional de educação?

4) Pergunta específica para professores de 5ª a 8ª Series – De acordo com as fontes, o “Movimento de reorientação curricular de 1º Grau” foi um momento de discussão que visava romper com a “visão imediatista, que associa currículo a meros agrupamentos de conteúdos e métodos no decorrer das séries, buscando a unidade entre a teoria e prática, com conseqüente interferência na qualidade do ensino”.

4.1) Esse momento de diálogo e debate, de fato ocorreu?

4.2) Existiram vários encontros neste processo do “movimento de reorientação curricular”, ou isso ocorreu em apenas um dia ou em uma semana?

4.3) Como foi essa experiência?

4) – Pergunta específica para professores de pré-escola a 2ª Série – O projeto Bloco Único, que tinha entre suas metas administrar os problemas da evasão e repetência das séries iniciais (pré-escola, 1ª e 2ª séries), trouxe uma nova teoria pedagógica – Construtivismo-interacionista – e, nesse bojo, uma nova realidade no cotidiano escolar. Essa realidade, de acordo com as fontes que orientam esta pesquisa, foi vivenciada também nas creches e pré-escolas, assim como foi discutida e debatida uma proposta curricular.

4.1) Qual é o seu comentário sobre esse processo?

4.2) Existiram seminários, grupos de capacitação e assessoramento para os profissionais que iriam trabalhar dentro desta nova prática educacional?

4.3) Esse momento significou o que para a educação dessas séries iniciais (Bloco Único) ou dessas turmas de creches (para professores de creches)?

4) Pergunta específica para professores de 3ª ou 4ª série – Existiram cursos de capacitação ou discussões sobre uma proposta curricular para os profissionais que atuavam nessas séries? Você, enquanto profissional de uma dessas séries, nesse período, lembra de ter recebido algum curso preparatório para trabalhar com os alunos que saíam do projeto Bloco Único?

5) O espaço escolar e os seus atores sociais vivenciaram a implantação dos Conselhos de Escolas (com respectivos representantes de pais, professores, servidores e entidades de movimentos populares) e eleições de diretores. Segundo a Secretária de Educação, Odete Cecília Alves Veiga, existiram enormes reações “[...] quanto à existência desses conselhos, de diferentes setores. Tem um setor do próprio professorado que reage a existência desses conselhos hoje ainda. Com isso o que se fez? Tentou-se atropelar o processo ou fazer que as discussões rendessem mais do que o necessário para evitar que esse conselho acontecesse”. Considerando que esse foi o mote da democratização da gestão da escola pública, o que você, professor(a), pôde extrair do início dessa experiência no cotidiano escolar da rede municipal de Vitória?

6) Em uma das fontes²⁰¹ que orientam a construção desta pesquisa é mencionado que: “vontade política, criatividade e diversidade” são palavras que descrevem bem a experiência educacional em Vitória, vivida entre os anos de 1989-1992. Nessa mesma fonte também é falado que “modelos diferenciados de gestão do sistema escolar”, como o de Vitória, naquele período, acabara por criar uma “forma própria de interagir com o meio social”, demonstrando “[...] capacidade de organização escolar e gestão pedagógica, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, [...] soluções simples, mas bem planejadas, que levam em conta as necessidades específicas da comunidade e que são adequadamente implantadas alcançam resultados satisfatórios”.

²⁰¹ A educação como prioridade de investimento – a experiência de Vitória/ES (1989-1992). Educação & desenvolvimento municipal. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura.

Você acha que há nexos neste comentário?

Por quê?

7) De acordo com matéria do jornal **A Gazeta**, intitulada “Retorno de Secretária ao cargo pode gerar crise na Prefeitura”, datada de segunda-feira, dia 28 de janeiro de 1991, o prefeito Vítor Buaiz tinha recebido, na quinta-feira, dia 24 de janeiro, um abaixo-assinado de professores insistindo na permanência de Odete Veiga e ameaçando de demissão coletiva se Terezinha Cravo retornasse ao cargo. O prefeito Vítor Buaiz, naquela ocasião, assim se expressou: “Se um funcionário quer que Terezinha volte e outro pretende que Odete fique, não adianta nada. Vai haver uma decisão política e técnica [...] Terezinha e Odete são duas pessoas de características diferenciadas. Pode ser que Odete tenha feito algumas coisas totalmente diferentes do que Terezinha faria”.

Você professor, soube desse abaixo-assinado? Se soube, comente como foi esse processo até a instrumentalização definitiva na forma de um abaixo-assinado.

Você enquanto partícipe daquele momento, recorda desse ou de algum tipo de descontentamento entre os professores com a administração de Terezinha Cravo?

8) No dia 29 de janeiro de 1991, terça-feira, a matéria do jornal **A Gazeta** – “Demissão de Secretária racha o PT”, traz a fala do então prefeito em exercício, o vice-prefeito Rogério Medeiros, sobre a exoneração de Terezinha Cravo. Assim disse Rogério Medeiros: “a administração agiu no sentido de adequar ao momento a pessoa mais certa [...] o momento é de execução e Odete Veiga desempenha bem essa tarefa”. De acordo com a matéria, Medeiros também ressaltou que a Secretaria de Educação passou por duas fases sendo que, para esta segunda fase, Odete era uma profissional mais adequada. Na primeira fase, a de confecção de projetos, Terezinha teria agido, segundo Rogério Medeiros “com a mais absoluta competência”.

Articulando com a questão anterior, pode-se dizer que na totalidade dos quatro anos, período com Terezinha Cravo à frente da Secretaria de Educação e depois com Odete Veiga, existiu mesmo uma continuidade entre o planejamento e a execução dos projetos da área educacional? Em outras palavras, em termos administrativos, houve continuidade ou houve mudanças, no entanto sem rupturas, ou houve rupturas? Comente a respeito.

Depoimento I – Professor (a) de 5ª a 8ª série que atuou em duas escolas, sendo uma da região 4 (quatro) e outra da região 6 seis).

1) – Questão

1.1) Parcialmente.

1.2) Sim.

1.3) Sim. O material didático e mesmo o mobiliário atenderam às expectativas dos estudantes, como também dos funcionários da prefeitura.

1.4) Perfeitamente.

2) Sim, isso realmente ocorreu nas duas escolas que eu trabalhei neste período. Na realidade nas reuniões de áreas eu ouvia vários colegas fazendo a colocação de que a merenda escolar era exclusivamente para os educandos e não para os funcionários. Com relação à merenda escolar, tem um outro ponto também, já existia uma lei dizendo que a merenda era destinada exclusivamente aos alunos, no entanto, quando Odete Veiga assumiu a SEME ela expediu um comunicado aos diretores sugerindo a eles fazerem cumprir rigorosamente o que determinava a lei, o que gerou uma grande insatisfação por parte dos profissionais que até então merendavam na escola. No entanto, me parece que a lei foi cumprida durante a gestão de Odete à frente da SEME.

3) Sim; 3.1) Sim; 3.2) Sim, houve uma valorização do profissional de educação, não só quanto ao aspecto financeiro como a nível de reconhecimento do trabalho pelos diretores de escolas e pelos grupos de estudo que aconteciam uma vez por semana. Então, nós tínhamos um reconhecimento, vamos dizer, a nível salarial e a nível também da administração central e ao nível das direções de escolas.

4) Pergunta específica para professores de 5ª a 8ª series

4.1) Sim; 4.2) e 4.3) Ocorreram em dois momentos. Um momento nas reuniões de áreas. Quando cada área de estudo, normalmente os professores se reuniam na SEME para discutir as diretrizes curriculares. O outro momento era semanal. Geralmente toda sexta-feira após o recreio, os professores das diferentes áreas de estudo ou de ensino, as diferentes disciplinas, se reuniam para discutir as propostas curriculares, numa visão interdisciplinar.

5) O processo de implantação de conselhos de escola e de eleições de diretores se iniciou na administração Vítor Buaiz e como todo processo novo, sempre gera algumas ansiedades. Para eleição de diretores, todos os pais, funcionários, professores e alunos maiores de dez anos eram convocados a eleger o seu representante. No caso da eleição do conselho de escola, se candidatavam representantes de pais, professores, servidores, e cada segmento votava na pessoa de sua preferência. Normalmente, os conselhos eram constituídos por dois representantes de pais, dois professores, dois servidores e o diretor da escola. Sendo que os conselheiros elegiam quem seria o presidente ou o secretário do conselho de escola. Percebeu-se que em algumas escolas, havia uma certa resistência por parte de alguns profissionais da escola, principalmente do corpo docente, imaginando que os membros do conselho, principalmente o segmento dos pais, iriam interferir no processo ensino-aprendizagem. Mas, com o passar do tempo, foi-se notando que os objetivos dos pais e dos membros da escola são os mesmos, quais sejam, a educação e o desenvolvimento das crianças e jovens. Então esse receio foi sendo menos intenso. No entanto, poderíamos afirmar que a intensidade desse medo, por assim dizer, do pessoal da escola em relação aos pais e dos pais em relação ao pessoal da escola variou de uma realidade para outra [realidade de cada escola]. Bom... eu acho que numa sociedade democrática eu penso que seja um dos melhores caminhos, a própria comunidade eleger democraticamente seus representantes.

6) Penso que neste período, 1989-1992, houve uma vontade política de se melhorar quantitativa e qualitativamente a educação no município de Vitória. Isso através de ações concretas, como a valorização dos profissionais, a nível financeiro, a nível de reconhecimento do seu trabalho, também utilizando-se muita criatividade para atender as diversidades das escolas, uma vez que temos escolas de periferia com uma classe social, vamos dizer, com maiores dificuldades de sobrevivência e escolas localizadas em bairros de classe média, classe média alta, onde os anseios e as expectativas dos educadores e dos educandos são bem diferentes da realidade citada anteriormente. Mas, notava-se que neste período havia um planejamento e uma vontade muito grande de se melhorar a educação a fim de que os cidadãos que estavam sendo orientados e desenvolvidos tivessem uma visão crítica do mundo e desenvolvem uma cidadania de fato, que melhorasse a qualidade de vida de todos.

7) Não, eu não soube de nada e também não me recordo.

8) Existiu sim a continuidade. Apesar de Terezinha Cravo e Odete Veiga terem estilo de administrar diferentes, houve uma continuidade entre o planejamento e a execução dos projetos na área educacional.

Depoimento II – Professor (a) de 5ª a 8ª série que atuou em uma única escola da região 1 (um)

1) – Questão

1.1) Referindo-me a esse período de Hermes, posso dizer que sempre nós tivemos falta de materiais na escola. A escola nunca foi suprida totalmente, período nenhum, em época nenhuma de materiais de um modo geral, tanto os didático-pedagógicos quanto os mobiliários.

1.2), 1.3) e 1.4) Eu considero que realmente nós tivemos uma melhora significativa no cotidiano escolar no momento em que assumiu a prefeitura de Vitória o prefeito Vítor Buaiz... Como secretária Odete Veiga... Nós tivemos um incremento nas condições qualitativas de trabalho, em relação às crianças, porque a disponibilização de materiais foi significativa, coisas que antes nós não tínhamos em boa quantidade. Sem dúvida, nessa época eu me recordo de que os materiais escolares, para trabalhar com os alunos, foram sempre suficientes. Recordo-me bem que ao pedir a diretora materiais, nunca eu ouvia não. Eu sempre dizia isso aos professores de minha escola: “Estamos em uma fase boa, nenhum material que nós pedimos a diretora ela diz não, não tenho”. Então me recordo bem desse período nesse sentido. A aprendizagem dos alunos sem dúvida melhora porque você tem mais recursos e utiliza desses recursos para a aprendizagem dos mesmos [dos alunos].

2) Me lembro bem dessa época também. Realmente, houve o corte de merenda para os professores, melhor dizendo, a merenda não poderia subir para a sala dos professores, como era o caso da nossa escola, e jamais poderia o professor estar indo ao refeitório para também merendar com os alunos. Isso resultou numa... para alguns, uma frustração, para outros... se consideravam humilhados por causa disso, porque às vezes o professor que vinha de uma escola para outra, na hora do recreio... à tarde, principalmente acontecia isso no nosso turno, alguns dois ou três, merendavam. Mas eu tinha uma visão bem crítica em relação a essa questão também dentro da

minha escola. Eu considerava uma forma errada como as coisas aconteciam. Eu não fui contra o corte, na época me posicionei a favor do corte com algumas observações... Que não fosse feito da forma como foi feito, poderia ter sido conversado. Esse diálogo faltou, por isso houve bastante rejeição à medida, com uma posição bastante revoltada, posso dizer revoltada da parte do magistério, principalmente. Mas a minha posição pelo corte é porque eu via que as coisas realmente... Havia abusos e eu não aceito abusos [o entrevistado eleva e enfatiza o tom de sua fala]. Havia abusos, isso eu tenho absoluta certeza, porque eu presenciei, eu vi, eu percebia que a merenda às vezes ia para a sala dos professores com muita carne por cima, carne de frango, carne seca... E eu percebia que nem sempre para os alunos isso acontecia assim, de forma farta. Então, eu não fui contra a medida, não sou contra, acho que tem que haver limitação, a merenda é para os alunos. Mas também [tom elevado na fala do entrevistado], nós precisamos dosar as coisas de forma que, num determinado momento, numa determinada época, um profissional poderia chegar à escola e ter um alimento, se um dia acontecesse uma necessidade, porque as exceções, elas acontecem. Então eu acho que existem regras e regras, para tudo deve haver uma medida, um censo de medida, que não sejam os extremos. Toda vez que a medida é extrema ela causa um impacto de certa forma negativo. E foi isso que aconteceu.

3), 3.1) e 3.2) Nós tivemos uma melhora na remuneração com reposições salariais significativas, recordo bem disso, como também nós tivemos avanços na questão salarial... Referente aos cursos que fizemos, pós-graduação, especialização, e ,portanto, podendo observar bem o quanto isso significou para a vida dos profissionais da educação, que raramente são olhados nesse ângulo, quando se dedicam a estudos superiores. Muitas pessoas foram fazer pós-graduação [nesse] período. Eu me incluo entre essas pessoas. Foi nesse período que eu fiz um curso de pós-graduação em Educação Escolar, obtive licença de dois dias, onde eu não trabalhava com alunos na escola para me dedicar aos estudos. Isso me ajudou bastante para que eu pudesse fazer minha pós-graduação bem feita, escrever uma boa monografia, porque isso demandava tempo e tempo também para estudar, e eu obtive isso, de forma que posso dar o depoimento neste sentido. Acredito que foi um bom período. Acredito, não! Tenho certeza de que esse foi um bom período para muitos profissionais da rede municipal de Vitória.

4) Pergunta específica para professores de 5ª a 8ª series

4.1), 4.2) e 4.3) [Nesse] período, nós tivemos como ponto alto das nossas atividades escolares reuniões constantes com as coordenações de áreas, não me recordo bem se eram quinzenais ou mensais. Era de muita riqueza o nosso trabalho, porque conseguíamos trazer para as reuniões de área, primeiro o debate sobre reorientação da proposta curricular. Em segundo momento, nós tivemos também colocação de trabalhos práticos que os profissionais faziam nas suas escolas e nós podíamos ver o que os outros faziam, via troca de experiências que enriquece bastante o nosso trabalho diário. Essa experiência foi muito rica. Esses coordenadores de área foram muito significativos para os trabalhadores da educação naquele momento. Havia desentendimentos, havia debates, havia contras, havia a favor, mas tudo era muito rico, porque havia o debate e o diálogo. E, sem dúvida, uma das coisas que nós hoje sentimos falta dentro da rede municipal de Vitória é o encontro de professores da mesma área. Embora hoje²⁰² tenham retornado dentro do nosso calendário. Assim, semanalmente, o professor tem um dia de atividade, de planejamento e ele retorna ao seu grupo de quinze em quinze dias para atividades diárias. Então, isso é muito importante! Acho que não deve faltar dentro de um processo de educação. É a forma como você tem que ir e vir no constante do seu dia-a-dia.

5) Foi o momento em que a prefeitura de Vitória, através da secretaria de educação, quis colocar as escolas mais inseridas no contexto da comunidade local, ou melhor dizendo, a comunidade local inserida dentro do contexto das escolas. Na verdade não havia uma preparação muito grande das duas partes para que isso viesse a ocorrer. Então, tudo foi uma aprendizagem, uma aprendizagem por parte da comunidade, uma aprendizagem por parte da escola. A intenção era muito boa, era excelente, até porque o conselho de escola ia se formalizar com a lei que criou o conselho de escolas. Em algumas escolas, dependendo das suas diretorias, essa convivência harmoniosa entre a comunidade e a escola já existia. Não havia a questão legal formalizada, porque não havia uma lei que regulamentasse isso. Daí a necessidade de se criar a lei que regulamentasse. Eu, como testemunha daquele momento... eu posso dizer o seguinte: me empolguei muito, participei de toda a confecção da lei, foi uma lei realmente trabalhada, eu nunca participei da confecção de outra lei, mas dessa aí eu participei dessa construção, capítulo por capítulo, palavra por palavra, tudo foi feito em assembléia. O modo de se fazer essa lei foi

²⁰² O(a) entrevistado(a) falou que o “hoje” representa a gestão de dona Ana Maria Marreco à frente da secretaria de educação de Vitória, na administração do então prefeito Luís Paulo Velloso Lucas.

uma aprendizagem também excelente para todos os participantes, porque nós votamos em assembleia cada momento da lei, cada palavra daquela lei. Então, podemos dizer que foi uma lei construída com os segmentos que compõem a comunidade escolar: havia representante de pais, de alunos, de professores e de funcionários da educação. Eu achei muito saudável. Foi excelente, a intenção foi muito boa... A aprendizagem em alguns casos foi muito dolorosa, porque a intervenção de pais dentro da escola não se deu muitas vezes de forma muito compreensível. Fui também testemunha disso aqui nesta escola, onde algumas mães entravam em sala de aula, para dizer como deveria ser, às vezes olhando mais para a questão do seu próprio filho e não da comunidade como um todo, elas [essas mães] queriam participar porque tinham dois ou três filhos dentro da escola. Então, não foi muito bem entendida no começo. Depois tive experiências muito boas, porque fui diretora de escola, onde eu fiz questão de que o conselho de escola fosse o conselho de escola, que realmente ele estivesse como órgão colegiado de primeira grandeza dentro da escola. Me senti muito apoiada por isso, muito livre... Trabalhei muito livre, porque o conselho de escola estava sempre ao meu lado, nas horas difíceis e nas horas alegres e eu considero um avanço significativo a democratização da escola pública com o conselho de escola. Acho que tem que ser fortalecido cada vez mais.

6) Nós podemos dizer que a formação dos conselhos de escola sem dúvida resultaram numa política de construção social, aonde interagiam vários segmentos da comunidade. O objetivo disso daí que na verdade sinalizaria com a melhoria da qualidade de ensino, aos poucos começou a ser alcançado, não no início... No início, tudo foi muito lento, foi muito gradual... Nós podemos até dizer que não se sentia pedagogicamente falando [expressão enfática no tom de fala do entrevistado] o resultado de imediato. Mas as idéias foram lançadas nessa época. Então, isso é que foi significativo, porque nós entendemos que um processo dessa ordem demoraria um bom tempo para que se pudesse começar a colher alguns resultados práticos. Então, eu vejo que nesta formação dos conselhos ficou definido, acho que ficou claro para toda a comunidade escolar a vontade política que realmente demandou nesse momento da construção desses conselhos e se viu bem como que um grupo coeso, afinado, com participação dos segmentos pode atingir objetivos melhores dentro da educação. Mas também, eu pude perceber na minha trajetória até os dias atuais que um conselho de escola acaba ficando na mera formalidade de uma lei, se o diretor

da escola, que é o presidente do conselho²⁰³, não for uma pessoa de fato atuante, isto é, está na educação. Mas ele(a) não entende bem a questão do conselho, ele(a) então não valoriza, ele(a) não se preocupa em estar chamando as pessoas... Porque nós que estamos dentro da casa da educação [universo escolar], nós sabemos que as pessoas de fora não vêm. O aluno passa o ano inteiro sem querer saber, nem porque ele... Que papel ele tem ali enquanto aluno... Os pais ficam satisfeitos de deixar as crianças na escola. Se você não chamá-los à escola, fica difícil essa troca, essa reciprocidade. Então eu vejo que a semente foi lançada, que em alguns casos eu tenho certeza que os conselhos foram muito atuantes, que cumpriram suas metas e seus objetivos. Em alguns casos, não. Eu também pude ver isso em minha trajetória e creio na importância... Particpei da lei da criação dos conselhos, trabalho em escola... Acho até hoje da maior importância a atuação dos conselhos dentro das escolas.

7) Eu não me recordo bem do momento em que se fez um abaixo-assinado para a permanência da Terezinha na SEME ou entrada da Odete Veiga. Não me recordo bem desse momento. O que eu sei, o que eu posso dizer é que a imagem que eu tenho de Terezinha Cravo na SEME era de uma pessoa que fazia diálogo com muita constância, muita permanência, dialogava com as pessoas, era uma pessoa em outras palavras mansa no trato com as pessoas e talvez demorasse em tomar determinadas decisões. Quem sabe talvez isso teria se colocado no sentido de politicamente. Eu acho até que por uma questão política, ela foi tirada da SEME e a partir daí se encontrou a pessoa de Odete Veiga, que eu não conhecia, nunca havia ouvido falar. Me recordo de que parece que era professora na UFES e veio para chefiar a secretaria de educação da Prefeitura de Vitória. Com características diferentes. A chegada de Odete Veiga na prefeitura, me recordo também de que foi apresentada como uma pessoa dinâmica, altamente de decisões rápidas, muito prática, uma pessoa muito prática na área da educação. Nós pudemos perceber isso, pela forma com que ela visitava as escolas, como ela se dirigia às pessoas que ela ia conhecendo no seu caminho, dentro da área da educação e pelos encontros que fazíamos em reuniões do conselho. Eu a admirava neste sentido, porque eu acho que a SEME precisava de uma pessoa dinâmica, prática e que caminhasse um pouco mais rápido. No meu entendimento, não sei se isso de fato foi o que aconteceu, a troca foi muito neste sentido, quer dizer, a própria administração do PT queria

²⁰³ Vale ressaltar que nem sempre o presidente do conselho é o diretor da escola. Essa é uma decisão que passa por um processo democrático de voto, ou seja, se na maioria das vezes o diretor de escola ocupa essa função é porque ele foi posto neste cargo através do voto.

respostas rápidas para os problemas que diariamente chegavam a SEME e me parece que a Terezinha não conseguia dar conta dessa questão. A chegada de Odete, deve ter sido, não posso afirmar, mas talvez tenha sido exatamente por isso, quer dizer, buscar soluções rápidas para questões que demandavam realmente respostas rápidas. E ela [Odete] veio com toda a sua autoridade, às vezes até exagerada: na questão da merenda escolar como eu já falei, que deixou um pouco constrangida a classe do magistério e profissionais de um modo geral na educação. Mas, eu acredito que a mudança para o nome dela foi exatamente porque ela tinha características bem marcantes nesse sentido.

8) Acredito que o primeiro ano da administração da Terezinha, como secretária, não houve mudanças significativas, porque foi o momento em que a administração... Nós sabemos perfeitamente que o primeiro ano de uma administração nova é um ano de acomodação e de traçar as metas. Então, eu penso também que isso deve ocorrer em qualquer circunstância, em qualquer situação. Eu penso que isso aconteceu nesse momento na SEME também. Obviamente com esses objetivos traçados, mudanças puderam acontecer. Não posso dizer que houve rupturas, eu posso dizer que houve mudanças, eu posso dizer que houve prosseguimentos talvez de objetivos já traçados, porque o PT tinha um programa de trabalho na educação já pré-definido, em campanha, inclusive. Então eu vejo dessa forma.

Depoimento III – Professor (a) de 5ª a 8ª série que atuou na região 4 (quatro)

1) Questão

1.1) Na época do Hermes Laranja, que foi o prefeito anterior a Vítor Buaiz, eu dava aula em uma escola no bairro X²⁰⁴, e nós não tínhamos todo esse material. Por exemplo: às vezes eu queria pegar um mapa histórico e não havia um mapa histórico, como não havia também uma televisão, não havia vídeo-cassete, não havia retroprojetor... Livros: era mesmo somente o livro didático, aquele livro do programa nacional, o livro didático considerado por mim na época como tradicional e conservador... e nós tínhamos que trabalhar com ele. Mas eu como uma professora de História, com toda a minha formação acadêmica, foi dentro dos autores marxistas, como

²⁰⁴ O professor(a) atuou na região 4, tanto na administração do prefeito Hermes Laranja quanto na do prefeito Vítor Buaiz. Porém, em escolas diferentes.

Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior e outros... Então, nós pegávamos o livro didático, aquele livro conservador, e dava de um outro jeito. E eu dava também aulas de educação moral e cívica e OSPB e fiz dessas duas disciplinas educação política mesmo, porque era gostoso trabalhar com essas duas disciplinas, porque não se exigia programa, então nós trabalhávamos muito com música, com charge, com texto, com gravuras, e assim nós conseguíamos estar compensando aquela carência que faltava nesta gestão.

1.2), 1.3) e 1.4) Eu vejo que a partir do momento em que Vítor Buaiz assumiu a prefeitura, em 1989, realmente nós tivemos sim uma melhoria muito grande, porque foram realmente gastos, gastos muito grandes nessa questão de compras. Por exemplo: pela primeira vez nós tivemos Atlas Histórico, pela primeira vez tinha um aparelho de TV, tinha vídeo-cassete, então nós poderíamos estar trabalhando nessa época, com filmes. Nessa época de Vítor Buaiz, tinha uma videoteca, não sei se até hoje existe essa videoteca na SEME. Então, nós íamos buscar as fitas e passávamos para os alunos. Por exemplo, uma fita que foi muito utilizada por mim em história foi a “Guerra do Fogo”, quando nós estávamos dando as comunidades primitivas. Então houve assim um salto qualitativo nessa questão, nós sentimos na época que os alunos também tiveram uma aprendizagem bem melhor, porque aí nós já tínhamos toda uma liberdade para se estudar história. Eu acho que o uso de várias linguagens em história contribuiu muito, porque podíamos utilizar uma gravura do Debret, podia utilizar um filme ... Charge ... Nossa, eu trabalhei muito com charge, no final de cada capítulo! E nós estávamos em uma administração que se dizia socialista, então nós usávamos toda aquela História partindo dos modos de produção. Então foi um período riquíssimo para mim e eu acho que para os próprios alunos e quando eu falo na administração de Vítor Buaiz, eu falo com nostalgia e com saudade, porque hoje nós vemos que o salário que temos, que é razoável, foi graças à administração Vítor Buaiz. Por exemplo: nós tínhamos um acordo coletivo na época, então, todo ano, todos os sindicatos se reuniam e isso era gratificante para nós, e tinha um percentual que era dado para todos os funcionários, tanto da ativa quanto os inativos. Então, não havia essa distinção entre funcionários da ativa e os inativos, então o profissional foi valorizado e hoje quando nós pensamos na gestão Vítor Buaiz, que bom se voltassem aqueles tempos de Odete Veiga! Eu falo muito em Odete Veiga porque as coisas começaram a deslanchar na prefeitura, quando Odete Veiga assumiu o comando da SEME. A Terezinha já era uma pessoa assim... um pouco mais devagar e Odete... eu gostava de Odete

Veiga porque Odete ia lá na escola, participava dos grupos de estudo, participava das discussões, enfrentava o professor... Ela levava porrada, mas também ela dava. Então, nessa época também os grupos de estudos, se eu não me engano era uma vez por mês, nós podíamos discutir, Vigotsky, Piaget, Gramsci, Marx, Yung, Freud, e discutindo com Faundez, numa época em que o Antônio Faundez²⁰⁵ trabalhou muito com a prefeitura de Vitória, junto com a Euzi Moraes²⁰⁶. Então foram assim, momentos gratificantes e parece que eles não voltam nunca mais e isso é uma pena.

2) É realmente isso ocorreu, se não me engano. Era Odete Veiga que era a secretária de educação. Porque para nós... um absurdo, não é?... Porque a merenda era destinada aos alunos e os professores na hora do recreio também merendavam junto. Então, quando houve o corte muita gente mesmo “chiou”, certo, mas depois se chegou a um consenso que o professor realmente ele não precisa merendar na escola. Eu acho até que na época o meu discurso foi o seguinte: que eu era até contra a escola dá merenda aos alunos, eu era a favor de que o governo pagasse um bom salário para os pais dos alunos, para que eles não dependessem da merenda da escola. Então houve muito... teve gente que “chiou”, porque tinha professor que saia de uma escola para outra. Então, não dava tempo de merendar e aproveitava então a merenda da escola. Mas, isso depois, com o tempo, o pessoal aceitou numa boa... isso daí.

3), 3.1) e 3.2) Realmente nós tínhamos professores que davam aula de 1ª a 4ª série, mas tinham licenciatura plena e recebiam então de acordo com a sua habilitação. Se ele tinha licenciatura plena, o salário dele era como licenciatura plena e não o salário de 1ª a 4ª série. E nessa época, muitos professores saíram para o mestrado. Nós vemos hoje que a prefeitura foi um celeiro de professores, se nós citarmos todos os professores que trabalhavam comigo: Carlos Eduardo Ferraçõ, que hoje está na UFES, a Vânia Carvalho de Araújo, a Isabel Cristina, a Maria do Carmo Paoliello, todas essas pessoas trabalharam junto e foram assim pessoas importantes na época da administração Vítor Buaiz, porque elas trabalhavam inclusive lá dentro da SEME. Então, essa

²⁰⁵ Educador Chileno radicado em Genebra (Suíça), que foi contratado pela PMV para trabalhar na capacitação dos professores da rede municipal. Segundo matéria jornalística, o educador ficaria três meses em Vitória. Ver: EDUCADOR do Chile culpa a desordem. **A Gazeta**, Vitória, 30 ago. 1990. p.11.

²⁰⁶ Segundo o jornal “A Gazeta”, Euzi Moraes, que em 1992 já era professora aposentada da UFES, foi pioneira do construtivismo no Espírito Santo. O jornal também informa que Euzi Moraes era doutora em Linguística pela Universidade de Edimburgo, na Escócia. Ver: PIONEIRA condena ensino tradicional. **A Gazeta**, Vitória, 5 abr. 1992. p.16.

licença-remunerada, houve assim não só para aperfeiçoamento-especialização, mas também para nós participarmos dos Congressos do Sindiupes, para participarmos de seminários fora e dentro do Estado, porque uma das metas do prefeito e da Secretaria de Educação era a questão da valorização do profissional. Então, existia uma formação em serviço e hoje até inclusive foi cortada no governo estadual aqui do Paulo Hartung. Então, essa formação em serviço era esses grupos de estudo. Então, eu vou te contar: eram momentos lúdicos, prazerosos que nós tínhamos para discutir o currículo da escola, o projeto político-pedagógico, a questão da disciplina, utilizávamos muito na época o Michel Foucault, um livro que não me lembro mais, que fala da questão da disciplina. E nós lá na nossa escola, nós tínhamos um grupo de estudo, que se reunia toda semana, onde nós trazíamos as pessoas para falar sobre qualquer coisa que interessasse ao contexto escola. Eram psicólogos, até um político que já morreu, Otaviano, que foi falar da questão do neoliberalismo, do socialismo. Eu acho que foram momentos que realmente ficaram marcados para sempre dentro do contexto das escolas na gestão Vítor Buaiz.

4) – Pergunta específica para professores de 5ª a 8ª series

4.1), 4.2) e 4.3) Na administração de Vítor Buaiz, nós tínhamos as nossas reuniões de área, por exemplo: história e geografia eram todas as terças-feiras. Nesse dia o professor não tinha aula. Então, nós íamos para a reunião de área. Nas reuniões de área, nós discutíamos sobre a nossa prática pedagógica, então nós sempre vínhamos com experiências de alguns professores. Nós professores de História queríamos romper com essa visão factual, conservadora e tradicional da história, aquela história linear, cronológica, europocêntrica. Então, discutíamos muito essa questão de sair do tradicional, ousar mais, ir para uma história mais crítica, mais reflexiva, e talvez isso, alguns professores pontuavam isso como uma dificuldade muito grande, fazer o aluno ser o sujeito da história. Havia muita resistência no nosso grupo, com professores que não queriam mudar, com aquela visão ainda tradicional de história. E dentro da parte curricular foi discutida essa questão que eu digo – currículo de história –, que inclusive até hoje tem essa visão que currículo é apenas conteúdo, ou currículo para muitos professores é o livro didático que esta na escola e nós precisávamos estar rompendo, porque currículo envolve, metodologia, avaliação, planejamento e outros procedimentos. Então nessas reuniões de área... nós sempre ... Por exemplo: na época, a Raquel Comte, que era a nossa coordenadora, então ela sempre trazia alguém para estar falando, por exemplo, no caso da história do Espírito Santo, onde nós

professores tínhamos muita dificuldade. Então, veio o Renato Pacheco, Lea Brígida, Luís Guilherme, Isabel Perini. Essas pessoas criaram um ambiente muito lúdico, muito prazeroso para nós professores de História. Tivemos também formação em serviço, porque em julho tinha um recesso e tinha uns dias que nós fazíamos curso. Me lembro que veio do Rio o Chico Alencar, na época de Odete Veiga. Chico Alencar veio discutir a questão curricular, porque o Chico era professor e parece que estava na proposta curricular do Rio de Janeiro. Então, isso ocorria sempre, todas as semanas, sempre nas terças-feiras.

5) Eu fiz parte do conselho de escola. A resistência de alguns professores era com os representantes de pais, não queriam que os pais entrassem na escola, não queriam que os pais participassem da vida escolar, do cotidiano da escola. Então, houve sim uma reação muito grande de professores quanto a isso. Porque... O que é que os pais sabiam da escola? O que é que eles poderiam discutir? Então, na nossa escola houve uma reação, mais nós conseguimos romper... Porque nós fomos tentar explicar que a questão da gestão democrática da escola, que queríamos uma escola cidadã, já fui eu lá pegar o Pedro Demo para falar com os pais, a escola cidadã, o que era isso, a participação da comunidade escolar. Porque nunca um pai às vezes tinha ido a escola, então isso foi uma experiência gratificante. Sentávamos com os pais, discutíamos o que poderia estar mudando – também a questão do ensino-aprendizagem – e os pais colocavam todas as suas dificuldades. E o movimento popular, lembrando que o PT se baseava muito nesse movimento popular, então em cada bairro tinha esse movimento que participava do orçamento participativo. Então, eles queriam também participar da vida escolar. Então eu acho que de início, houve sim uma aversão aí a questão dos pais participarem dos conselhos de escola.

6) Esse comentário aqui nesta questão seis, tanto que “vontade política, criatividade e diversidade”, são, foram palavras chaves que orientaram a educação em Vitória. Tanto que na época que Odete Veiga era secretária de educação, a educação em Vitória ganhou um prêmio da Unesco, que não me lembro, de qualidade de educação, isso eu me lembro bem. Então, eu vejo que ... vou falar mais de qualidade de ensino, houve um salto qualitativo, como eu já tinha comentado antes, tanto que nós sentimos que após o governo Vítor Buaiz, quando entrou Paulo Hartung, nós sentimos na pele mesmo como que tudo ficou diferente da época de Vítor Buaiz. Nós tivemos uma secretária altamente competente, as duas, tanto a Terezinha como Odete. E

então, essa vontade política, essa vontade de mudar o quadro da educação em Vitória, então essa vontade política aí extrapolava e nós como professores... Puxa! Foram os anos mais gratificantes de minha vida profissional, foi quando eu trabalhei na prefeitura de Vitória, na época de Vítor Buaiz. Então, esse comentário aqui, ele está de acordo “adequadamente implantadas alcançam resultados satisfatórios”, tanto que tem aí o prêmio da Unesco.

7) Olha, essa questão do abaixo-assinado, eu não soube não, e não me recordo não, e nem assinei isso daqui. Mas, nós sentimos que a troca da secretaria repercutiu muito na escola. Houve comentários de que foi um golpe. Chamaram até Odete de Odete Hoitman²⁰⁷. Inclusive, quando Odete ficou mesmo como secretária, teve uns papezinhos, que eu achei uma baixaria imensa, uns papezinhos assim, Odete Hoitman ... inclusive assim, atacando Odete e essa questão que Odete era golpista, de que isso não se fazia, que o PT era o partido da transparência. Mais acontece que, o que eu soube nos bastidores depois, é que Terezinha Cravo estava muito devagar na secretaria. E como eu falei anteriormente, Odete, com Odete a educação realmente deslanchou, porque Odete era aquela pessoa que não ficava entre as quatro paredes da secretaria: ia para as escolas, participava do grupo de estudo, e ela era uma pessoa que colocava, no modo de assim dizer, o dedo na ferida e muitas vezes ela foi confundida como autoritária, a pessoa com muito autoritarismo. E com Terezinha não. Terezinha era uma pessoa mais passiva, Terezinha era aquela pessoa que queria agradar todo mundo e Odete não, pessoal incompetente, Odete colocava de escanteio. Tanto que numa fala dela, ela dizia que tinham muitos professores, vamos dizer, que não davam conta do serviço e que ela ia fazer uma sala na SEME para aqueles professores que não queriam nada com o serviço, dava ali [revistas como] Capricho, Sétimo Céu, porque eram as únicas coisas que aqueles professores poderiam ler [risos, da parte do entrevistado].

8) Não houve ruptura, não. Houve foi uma mudança de postura. Odete avançou mais no planejamento, na área dos projetos de educação. Então, acho que nesta primeira fase que Terezinha ficou, ficou acho que na fase de planejamento de projetos e quem colocou em prática tudo isso foi Odete Veiga. Então, houve apenas uma mudança de postura. Odete era aquela pessoa que ia mesmo pra frente e pegava os projetos e as coisas aconteciam assim muito bem com Odete. E nós vimos que... Se ruptura houve, então eu realmente não senti, porque os projetos eram os mesmos. Só que Odete colocou em prática.

²⁰⁷ Personagem protagonista de uma novela da TV Globo – “Vale Tudo”.

Depoimento IV – Professor (a) de 4ª série que atuou na região 1 (um) como pedagogo (a) e na região 4 (quatro) como professor(a)

1.– Questão

1.1) Na gestão de Hermes, o incremento foi mais na questão de merenda escolar. Era um benefício grande para o aluno. Inclusive, teve um projeto que funcionou no período de férias, onde a criança e a família vinham se alimentar na escola. E o que aconteceu aqui na escola, as mães iam para a praia voltavam de saída de praia e vinham almoçar aqui na escola. Então, foi uma barbaridade! Teve fatura de merenda, de comida, mas não de material didático.

1.2) Na gestão de Vítor tinha a merenda e tinha todo o material didático, tudo que se precisava aqui na escola, nós tínhamos. O que não gostávamos muito era um caderno reciclado, um bloco reciclado que era dado para os alunos. Mas, isso não era que o professor não gostava, não era aceito até pelos alunos: eles achavam que aquilo seria um rascunho. Mas em questão de material didático, eu lembro que, apesar de trabalhar aqui na escola já à bastante tempo, naquela época - eu já tinha acho que uns 10 anos que eu trabalhava aqui na escola - foi o primeiro momento de uma grande reforma na escola: reforma do espaço físico, a chegada de todo o material, de televisão, a chegada da mudança das carteiras universitárias para as cadeiras com mesas, muito material, como a escola não possuía xerox a própria SEME fornecia a quota do material xerocado e passava para a escola, tudo o que nós precisávamos nós tínhamos com abundância. Outra coisa que lembro é que na gestão de Vítor tiveram, pelo menos aqui na minha escola, cursos sobre o melhor aproveitamento dos alimentos. Vieram pessoas aqui na escola falar sobre tudo que é tirado dos alimentos, o excesso, as sobras, e que pode ser aproveitado, como o uso de cascas de batatas, cascas de chuchus, receitas caseiras de pão e o uso de sementes de abóboras. Lembro que em decorrência dessa época, a servente aqui na época, que, aliás, está conosco até hoje, aprendeu a fazer um doce de melancia delicioso. Todo esse aprendizado em decorrência dessa época. Foi um trabalho maravilhoso: foram editados livros e distribuídos aos professores, e nós professores, pudemos trabalhar isso também dentro de sala de aula, ensinar para os nossos alunos, como melhor utilizar esses alimentos, para se aproveitar tudo que é tirado.

1.3) É claro que melhorou bastante. O professor trabalhava com mais prazer, porque ele sabia que o que ele poderia utilizar nas suas aulas ele tinha como recurso didático, ele tinha o pedagogo para poder solicitar - na época não era pedagogo era supervisor e orientador - , ele tinha o apoio

do diretor... Então, todas as nossas atividades extra-curriculares e curriculares, nós tínhamos todo o material e o professor trabalhava realmente com prazer.

1.4) Os alunos também, embora a escola não possuísse o grêmio, mas os alunos passaram a se envolver muito mais [nesse] cotidiano, a ter mais prazer e estar respondendo aquilo que nós tentávamos passar. Foi um período muito importante mesmo para a nossa escola e eu acredito que para as outras escolas também.

2) Na época de Terezinha, o professor ainda tinha acesso à merenda. A servente ainda trazia na sala dos professores, a mesma merenda que era servida para o aluno, seja um feijão tropeiro, um bolo, uma canjica, enfim, fosse o que fosse. Na época de Odete, realmente teve um corte, isso causou algum constrangimento a alguns professores, até porque a jornada dupla de quem vem de outra escola, muitas vezes sem almoço, então era aqui na escola que se almoçava. Até eu mesma, que sempre trabalhei em dois horários, o local de comer algo, o nosso almoço, era aqui na escola, mesmo sendo doce, como um mingau ou uma canjica. E o tempo que nós dispúnhamos era pouco, porque você sai de uma escola e vem correndo para outra. Realmente não dava tempo de passar no restaurante e trazer o seu almoço, além de não possuir até hoje, um restaurante próximo daqui da escola. Assim, [nessa] época eu tomei o hábito de trazer minha marmita e esquentava em banho-maria aqui na escola. Em relação a mim, foi complicada essa questão do corte de merenda. Não só a mim, sei que também para outros colegas foi um problema. Mas, todo esse processo foi explicado pela direção da escola e, mesmo com o corte da merenda, alguns diretores ainda tentaram fazer com que depois que os alunos merendassem, nós pudéssemos ter alguma merenda, mas alguns tiveram resistência a isso, achando que era sobra. Aí foi muito bem colocado pela a direção da escola que não era sobra, mas que a preferência, a prioridade era daquele mais carente. Aí [houve] embates, porque os professores falavam que também eram carentes, que também precisavam, que estavam trabalhando. Mas aí com o tempo isso foi sendo contornado.

3) Toda essa questão do Plano de Carreira foi estudada e proposta pelo sindicato. Na época, não era Sindiupes – era simplesmente Upes. Eu lembro que participei de vários encontros, inclusive como representante daqui da escola e pude ver que isso chocou algumas pessoas que já estavam

bastante tempo na escola fora do seu nível. Por exemplo, pessoas que não tinham nível universitário, mas recebiam como se tivessem, pelo cargo que ocupava. Com o plano de carreira, isso foi de acordo com a graduação de cada pessoa. Eu, na época, estava terminando a faculdade e recebia como Pa e aí veio o enquadramento Pa, Pb. Lembro que realmente algumas pessoas ficaram insatisfeitas. Mas, essas pessoas receberam direitos adquiridos. Teve também na época, porque não era solicitado o nível universitário para trabalhar com 5ª e 6ª série, muitos profissionais que só tinham o quarto ano do magistério, que era uma especialização para trabalhar com 5ª e 6ª série. Esses professores ganharam na justiça a garantia de receber como professor B. Mas, esses professores tiveram que retornar para dar aulas para 1ª a 4ª série, mesmo ganhando como professor B, tendo habilidade para trabalhar com ciências ou matemática, para 5ª e 6ª série. Tem também outra coisa: havia muita politicagem nos anos anteriores a Vítor, eram pessoas que recebiam cargos, eram pessoas que eram convidadas a ocupar cargos sem ter nenhuma escolaridade. Depois que foi proposto o plano de carreira, o plano de cargos e salários, elas tiveram, mesmo ocupando determinados cargos, que receber de acordo com a sua maior escolaridade, então essas pessoas não ficaram satisfeitas.

3.1) Tinha um número X, que eu não sei qual exatamente. Algumas pessoas realmente conseguiram fazer o mestrado, o doutorado, sendo remuneradas; outras não, talvez porque já tivesse passado deste percentual aceitável pela SEME. Então, muitos não eram remunerados, mas eram liberados com mais facilidade para poder fazer o seu curso.

3.2) Aconteceram bastantes cursos, bastantes encontros pedagógicos em todas as áreas. Isso valorizou muito o profissional. A questão também do estudo para o projeto político-pedagógico, que foi uma discussão ampla e muito participativa, porque toda a escola estava envolvida em ter o seu projeto político-pedagógico, e foi o melhor período, tanto financeiro, onde o professor, mesmo participando das assembléias, ele tinha um retorno daquilo que ele precisava, isso era bastante comum, tudo que nós solicitávamos, havia um retorno. Essa administração ouvia o sindicato; o sindicato passava e dentro da própria escola nós sentíamos uma valorização mais crescente, éramos mais ouvidos. Eu sinto, não é questão de saudosismo, mas parece que nós tínhamos mais tempo e espaço para poder estar fazendo as nossas reuniões e abordando questões, até mesmo questões afetivas. Nós tínhamos bem mais laços, quem trabalhou naquela época, eu tenho amigas aqui comigo que eram daquela época. Então, nós criávamos laços. Hoje, parece que você vem trabalhar, você faz aquilo, você cumpre um período e acabou, então não tem esse

incremento nem social, nem financeiro e nem afetivo. Nós não sentimos isso. Na época de Vítor sentia-se isso, nós respirávamos isso, todos trabalhavam por prazer, com amor, dedicação e a comunidade também sentia bastante essa questão.

4) – Pergunta específica para professores de 3ª ou 4ª série

Uma coisa que aconteceu nesse período foi o início das reuniões de áreas, para cada disciplina: história, geografia, matemática, e mesmo de 1ª a 4ª série. Então, nós tínhamos mensalmente reuniões de áreas, reuniões pedagógicas que tratavam essas questões. Teve também o início, o que foi bastante importante, todo um estudo para o projeto político-pedagógico. Foi nessa época que se deu o ponta-pé inicial que antes a escola não possuía. Então, foi [nesse] período que se começou a pensar numa proposta única da rede municipal de Vitória. O que acontecia anteriormente era o seguinte: a escola X trabalhava de uma forma, a escola Y trabalhava de uma outra forma... Então, para se tentar unificar programas, conteúdos programáticos que viessem atender a uma demanda de um aluno que morasse em Jardim da Penha, de um aluno que morasse em São Benedito, em São Pedro, com características próprias também, então foi necessário estar construindo um projeto que atendesse à demanda daquela localização, sem também deixar [de levar] em conta a questão se o aluno é... de repente está em São Pedro e ele vem para São Benedito, que ele tenha coisas em comum, mais que ele principalmente estude ali, o que o cerca, o seu cotidiano, os seus anseios, os anseios da comunidade. Então, partiu-se para conhecer a comunidade – quem formava essa comunidade. Então, foram [feitas] pesquisas, questionários com a comunidade... Os pais iam na escola responder, os que não vinham na escola responder levavam esse questionário para casa, porque envolvia renda familiar, envolvia o trabalho, a religião, o número de pessoas [na casa], então com isso a prefeitura oportunizou aos professores um estudo... Foram convidadas algumas pessoas que faziam mestrado, outras pessoas que já tinham elaborado projetos em outras instâncias e foram passados [em] alguns encontros, onde todos os professores, dentro de suas possibilidades, participavam, e nós fomos construindo, aos poucos, o projeto político-pedagógico da nossa escola. Falando um pouco sobre a experiência do Bloco Único, nesse período eu trabalhei com 4ª série no turno vespertino. Lembro que realmente aconteceram algumas reuniões para poder preparar esses professores. Só que a questão maior era que os professores entravam em remoção, saíam e geralmente o que sobrava para a 1ª série eram aqueles novatos, quem já está na escola, ou queria seguir com sua turma ou tinha a chance de escolha. Os que chegavam, muitas vezes chegavam despreparados, sem ter todo um perfil para se

trabalhar com essa nova proposta. Então, ela não foi bem entendida e mesmo quem passou pela experiência de ser preparado queria inventar, queria criar, queria participar, sem ter uma diretriz ali para assegurar o seu trabalho. Assim, o que é que aconteceu: foi um verdadeiro vendaval dentro da sala de aula. Você via cartazes espalhados, você via experiência, e a escola não tinha uma infra-estrutura para poder guardar e permitir esse trabalho. Primeiro, porque pela manhã se usava a turma de bloco único, pela tarde era uma oitava série, então os alunos da tarde não entendiam que aquilo ali era material de 1ª série e acabavam por mexer, por bagunçar. Dentro dessa proposta do construtivismo, surgiram várias outras coisas, outras questões que a escola ainda não estava bem preparada, nem a comunidade, nem os professores para poderem enfrentar. Eu acho que tinha que ter tido um tempo maior de estudo. Eu enquanto professora de 4ª série, o que é que eu passei a perceber: os alunos que antes eu recebia preparados, lendo, sabendo as quatro operações, passaram a chegar na quarta série sem o domínio da leitura, sem o domínio da escrita, sem o domínio da coordenação motora fina. Então, isso foi causando angústia e até hoje nós ainda temos um pouco de resquícios de todo esse trabalho. A intenção realmente foi maravilhosa, o trabalho de quem realmente abraçou essa questão foi muito bom. Mas, nós não tivemos um resultado tão esperado. Alguns professores, pela inexperiência, acabavam achando que a liberdade dentro da sala deveria existir e deixava o aluno sem orientação. O aluno fazia às vezes o que queria para construir o seu conhecimento e nada construía, sem uma direção, sem ter uma coisa amarrada... Não era falta do pedagogo estar ali orientando, porque nós sempre tivemos pedagogos excelentes aqui, para poder estar atuando. Mas era a questão de domínio. Uma coisa que também atrapalhou muito foi o estabelecimento de números de alunos na sala. Como o professor poderia trabalhar com tantos alunos numa sala, aumentou o número de alunos e com tantos alunos em uma proposta diferente. Então, isso acarretou uma série de problemas e foi um período difícil esse (pós-final de 1990), porque foi implantado em 1991, mas começou realmente a ser usado aqui em 1992. Então, foi realmente muito difícil o trabalho e a alfabetização desses alunos que nós recebemos na 4ª série nos anos de 1995, 1996 e 1997. Tem outro ponto também: quando a proposta foi passada para os professores, a princípio, era de que seria em algumas escolas e durante os dois primeiros anos, em 1990 e 1991, realmente aconteceram em algumas escolas, com alguns profissionais, altamente habilitados para esse trabalho. Em 1992, com a mudança, foram todas as escolas atingidas, sem ter uma proposta mais definida de trabalho e sem a preparação exata dos professores. Muitos novatos que não tinham passado pelos cursos

anteriores chegavam assim, caíam de pára-quadras na sala de aula para trabalhar o construtivismo, achando que o construtivismo era liberdade, era o aluno realmente criar sem condições e não era essa a proposta de Terezinha Cravo, anteriormente. Então, foi tudo por água a baixo, todo um trabalho que tinha que dar certo acabou tendo vários obstáculos à frente por causa disso.

5) Bom a primeira gestão nossa, o diretor no caso escolhido pela comunidade foi um pouco complicado, até porque essa pessoa já tinha trabalhado aqui como secretário e depois voltou como candidato. E então, houve uma certa resistência à candidatura dele. Mas ele ganhou e aos poucos ele foi mostrando a que realmente ele veio e nós gostamos da gestão, tanto que ele foi reeleito anos depois. Democraticamente, ele foi reeleito. Foi na gestão dele que foi implementado o conselho de escola e o nosso conselho de escola era um dos mais procurados pela SEME pela sua organização, então estava o diretor à frente. Nós tínhamos várias reuniões. Os representantes dos professores, na época, realmente eram aquelas pessoas dedicadas. Na época, existia ainda o artigo 66. Nós tínhamos professores representantes que tinham uma carga horária menor aqui na escola. Então, eles tinham mais tempo para poder estar fazendo as reuniões, a comunidade realmente era ouvida, era trazida aqui para a escola, eram discutidos os problemas, como é até hoje, mas hoje com menos intensidade. Naquela época, como se estava iniciando, tinha toda uma documentação, todo um respaldo, atas e outros, até hoje tem. Mas, naquela época a SEME procurava mais o conselho... Acho que hoje está mais de autonomia da própria escola. Mas eu acreditei mais no conselho daquela época: se tomava mais resoluções, mais decisões e não se voltava atrás nas decisões das questões disciplinares; na questão do professor, sabe, até um profissional que não estivesse atuando bem na escola, estivesse causando algum tumulto, o conselho ele era... ele tinha deliberado que aquele profissional deveria se afastar. O conselho fazia isso também. Houve resistência [dos professores], mas aqui na escola foi só no início. Depois que foi entendido, depois que começaram a conhecer qual era realmente o objetivo do conselho, que era realmente uma melhoria da qualidade da escola, tudo se normalizou.

6) Para quem já tem bastante tempo na prefeitura como eu, esse foi o melhor tempo de se trabalhar. Se trabalhava com amor, com carinho, com respeito... Existia o respeito pelo profissional, existia os direitos do profissional sendo analisados e aceitos, bom relacionamento dentro das escolas, material didático, então se trabalhava com prazer. Hoje eu vejo isso de forma

diferente: as coisas são mais difíceis, mais complicadas... Mas foi uma época prazerosa dentro da escola: os encontros que nós tínhamos, as reuniões de área que na época existiam em cada disciplina, para cada série, eram debatidos com muito mais facilidade. Hoje em dia, nós temos os encontros que se chama formação continuada. Nem todo mundo tem vontade de ir, porque se vai ver coisas que às vezes não é de nosso interesse e naquela época nós tínhamos reunião de área, tínhamos o coordenador de área, de história, geografia, português, matemática... Mas eram reuniões prazerosas, que traziam algum benefício para o profissional, para ele trazer para a escola. Tinha um feed-back, esse vai e vem que você vai lá aprende, vem pratica e leva o resultado. Eu não sei se eram as pessoas que estavam à frente naquela época dessa organização, dessa administração que faziam isso... E a própria direção da escola também muito colaborou para que isso acontecesse: os pedagogos, os coordenadores, o campo, acho que nós tínhamos o profissional na escola também que tinha mais tempo na escola, os profissionais efetivos lotados naquela escola e tinha continuidade no trabalho. Quando foi em 1990, teve uma remoção, que foi obrigatória²⁰⁸. Então, isso desmobilizou muita gente, porque como ela foi obrigatória tinham pessoas que tiveram realmente que sair para dar lugar a quem era mais antigo, aquela coisa toda. Eu, nessa época, em 1990, eu era do noturno, tive que voltar para... A minha cadeira era à tarde... tive que voltar. Então isso também desestruturou muito. Aí... Daí em diante, eu acho que a coisa ficou mais complicada.

7) Nessa questão, eu realmente não sei. Aqui, na época, na escola não se cogitou nenhum abaixo assinado, ninguém estava contra a secretária. Nós estávamos preocupados com Odete sim, nas questões pertinentes a algumas medidas que ela havia tomado, principalmente em relação à merenda, porque nós tínhamos um grupo muito grande, como eu já falei em outras questões, que dependia dessa merenda, porque vinha de outra escola. Então, quando isso foi travado houve uma insatisfação muito grande e em questão a horários também. Na gestão de Odete, ela colocou uns cartõezinhos. Além do livro de ponto, nós tínhamos um cartãozinho de ponto que tinha que ser entregue todos os dias na saída à coordenadora. Então, era questão assim de minutos, de horários, de você não poder. Na época de Terezinha, não houve isso. Na época de Odete, houve essa

²⁰⁸ A secretaria de educação, nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 1990, aceitou inscrições para o concurso de remoção de professores, especialistas, assistentes, técnicos de direção e secretários de escola. Acredita-se que a entrevistada faz referência a este momento. Ver: ESCOLA inicia matrícula nesta segunda. **A Gazeta**, Vitória, p.5, 16 nov. 1990.

cobrança muito grande, então houve um descontentamento. Mas nada que fizesse um abaixo-assinado chegar até aqui, para poder se assinar ou fazer qualquer outro documento para valorizar uma em detrimento de outra. Aqui na nossa escola não houve isso.

8) A Terezinha, ela sempre atuou em escola. Então, na elaboração de projetos realmente ela foi perfeita e ela lutou com muito afincos, ela buscou e batalhou para que isso realmente se concretizasse. Talvez por ela conhecer a realidade, ela estava sempre buscando opiniões ao longo da sua caminhada em todas as escolas, para a realização e uma formatação melhor dos seus projetos, então a iniciativa ficava mais para depois. Com Odete realmente o que Rogério fala, que [houve] esses dois momentos, um de execução, Odete foi mais além. Mas ela não ouvia os professores [o(a) entrevistado(a) dá ênfase à sua fala]. Ela realmente... se ela persistisse numa coisa que ela acreditasse... Ela acreditava numa coisa, ela persistia naquilo, mesmo que aquilo não fosse o anseio dos professores. Já Terezinha, ela queria, ela discutia, ela voltava, não era aceito, ela aprimorava mais aquilo e com Odete, ela realmente executava. Houve algumas... ai como é que fala... indecisões, indefinições em relação a algum professore, mas ela seguia à frente, mesmo não tendo aprovação total. Então, deve ter acontecido sim rupturas, mas não rupturas que abrangessem assim... que prejudicasse a escola, no caso que eu atuava. Eu atuava em duas escolas diferentes: uma no noturno e outra no vespertino. Não assim, que abalasse as estruturas e que nós não pudéssemos dar continuidade. Foi uma guerra mais entre secretaria e prefeitura. Não abalou totalmente o cotidiano escolar porque nós já tínhamos todo um trabalho para ser seguido, que já havia sido implementado e nós estávamos executando este trabalho nas escolas.

Depoimento 5 – Professor (a) de Bloco Único que atuou em três diferentes escolas, duas inseridas na região 3 (três) e uma na região 4 (quatro)

1) Questão

1.1) Não me recordo muito bem de aparelhos de vídeos, muito pouca gente usava, retroprojetores, televisão sim, livros de literatura tivemos muito mesmo, para-didáticos também. Os cadernos reciclados, as crianças também não gostavam muito do tipo de material. As crianças de São Pedro, porque eu trabalhei [nessa] época, em 1986... eu trabalhei em São Pedro, no lugar que se chamava lugar de toda a pobreza, que era o FLA, Francisco Lacerda de Aguiar, e

realmente nós convivíamos com... Lá nas áreas mais pobres, nós não tínhamos tantos recursos, porque as crianças andavam com os porcos, então assim... vídeo, não me recordo em 1986 em ter usado vídeo com as minhas crianças em São Pedro, não me recordo... Jogos, tivemos... Mas foram cadernos, lápis de cor, essas coisas. A merenda foi boa para as crianças porque era uma questão também que, querendo ou não, não faz parte da educação, mais esta inserida porque a criança mal alimentada ela não rende... Eu tinha alunos catadores de lixo, eles cochilavam sobre as mesas. Então, a comida... a escola dava o desjejum, principalmente na área carente. Mas, naquela época todas as escolas davam o desjejum, que eu me lembro muito bem... Os caderninhos, tinham os livros. A biblioteca muito rica, muito mesmo. A biblioteca tinha muito livro, jogos eu não lembro de muitos... Agora na pré-escola, eu trabalhava dois turnos. Então, na pré-escola sempre foi priorizado muitos jogos, na pré-escola. A nível de escola, séries iniciais, ensino fundamental, não. Inclusive nós com crianças especiais, que sempre teve alguma criança problema, e nós não tínhamos... Eu tinha uma angústia muito grande, até na pré-escola, de trabalhar com crianças pequenas e não ter o estagiário. Isso faltava muito para nós: materiais didáticos para as crianças especiais. Gente... loucura... não tinha. Então, era a nossa angústia. Também pegamos nesta fase, também do Vítor. Eu ia para as reuniões, eu brigava muito, eu reclamava muito, nessa questão de não ter condições de apoio, nós não fomos nem preparados e não tínhamos condições, nem recursos humanos também. Nós precisávamos ter um estagiário, alguém conosco, alguém que seja [fosse] especializado para lidar com a criança. Então essas angústias nós tínhamos. A questão da merenda era boa, muito boa realmente, de qualidade. Agora o Hermes investiu muito na área de reforma, ele priorizou Jardim Camburi, inclusive a área onde ele mora, e São Pedro, porque aquilo ali foi começo dele e o Vítor só continuou. Então ele [Hermes] investiu muito em obras e deixou Vitória muito rica, Praça dos Namorados, Praça dos Desejos. Investiu muito dinheiro também nesta área.

1.2) 1.3) 1.4) Realmente na gestão de Vítor foi priorizado educação e saúde. Nós professores tivemos muitos cursos de formação para poder trabalhar com as crianças. A qualidade de material na época dele era muito boa e nós tínhamos mais prazer em trabalhar e foi a época que nós tivemos a valorização também, foi a única gestão que nós tivemos aumento. Então ele valorizou, fez muita capacitação, na época que introduziu o construtivismo, nós professores saímos, tínhamos estagiários na sala de aula e tínhamos respaldo de sair para ir lá na UFES estudar. Nós fizemos, acho que foi seis meses, tem um certificado com carga horária... Foi muito bom, muitos

jogos, material didático sim, melhorou muito a qualidade e o ensino de Vitória, nós vimos que realmente teve... Para mim foi a melhor administração... As escolas, ele acabou com aqueles prédios... Porque na época de Vítor tinham muitos prédios que não eram próprios para as crianças, na pré-escola principalmente. Eu trabalhei em prédios, crianças com deficiência não conseguiam... Já na gestão do Vítor não: as escolas foram todas escolas planas, de acesso... praticamente sem escada nenhuma, rampas, então realmente os prédios... o modelo de... também dos móveis, todo o mobiliário... Houve mudança geral para a educação. Foi muito bom, tenho saudades.

2) Na gestão do Hermes, nós merendávamos com as crianças, não tinha esse problema de proibição da merenda. Quando chegou na gestão do Vítor, na época da Terezinha, não: nós ainda podíamos merendar com as crianças e tudo mais. Já com Odete, foi proibido, foi o corte total e nós professores, que sempre tivemos duas jornadas de trabalho... Então, nós não tínhamos direito à merendar: saímos correndo de uma escola para outra, sem direito a comer uma fruta sequer, nada. Podia sobrar tudo e nós não podíamos comer: ia para o lixo mesmo. A nossa reivindicação foi então que dessem um ticket para nós, porque o que nós estávamos ganhando já não estava... Dois horários de trabalho, aquela correria e o tempo também, até que naquela na época dele, ele nos deu aumento, mas era tão corrido... a jornada... não [tinha] carro, transporte... As escolas muitos distantes umas das outras... Então, a gente passava mal mesmo... ainda estudar à noite, quer dizer... Foi revoltante: nós não aceitávamos isso, não aceitamos ainda hoje, que ainda é proibido também. Nós sempre estamos reivindicando e batendo em cima disso, então nós não queremos nem poder merendar na escola se for o caso não, mas que nos dê ticket alimentação, que nos dê aumento porque nós estamos com o salário congelado a mais de dez anos. Então, dê dignidade para nós. Às vezes, a merenda sobra e vai para o lixo, nós não temos direito a comer, quando se come se come escondido. Ela vai para o lixo. Acho que o pior é que com tanta gente passando fome... É uma sugestão que eu fiz uma vez, acho que foi no ano passado, eu reivindiquei o seguinte: porque não doasse essa comida ao invés de ir para o lixo... que a própria nutricionista manda jogar fora. Nós cansamos de ver isso na escola: vai para o lixo, professor não come. Então que pegasse essa comida e doasse. Tem tanta criança passando fome, que só tem essa alimentação aqui... Aqui nesta escola tem demais, então que juntasse as famílias e doasse. Mas não, ela vai para o lixo e isso é um absurdo [ênfase no tom de voz do (a) entrevistado (o)].

3) Vítor criou o plano de Cargos e salários. Se você tivesse o nível superior e estivesse dando aula para as séries iniciais, você recebia em cima da sua graduação e contando também o seu tempo de serviço, abrangia as duas coisas. Por exemplo: eu não tenho nível superior completo, [mas] eu estou no nível 10 porque eu tenho 25 anos de serviço. Então eu sou PA, mas eu tenho as minhas vantagens... Tem a tabela por nível de tempo de serviço e a graduação. Desse modo, nosso plano de cargos e salários vai na vertical e na horizontal. Um exemplo: você tem o curso de pedagogia, mas tinha um artigo na época, o 66... Você saía da regência por laudo médico, você recebe o que você... Agora na época de se aposentar, não é contado: você vai ter que pagar o tempo que você ficou fora da regência. Se você é professor e ficou fora da regência, depois você vai ter que compensar esse tempo. Então tinha essa questão sim, de ter o nível superior, mas também contando o tempo de serviço. Você tem avanços de dois em dois anos, que é o merecimento e tem o outro que é o tempo de serviço. Então nós temos duas margens e ainda mais a graduação.

3.1) Eu não me recordo muito bem se tinha remuneração, mas que foi liberado para estudar, para fazer mestrado, aperfeiçoar, teve sim. No meu caso, eu saí para fazer curso aqui mesmo, eu ia e voltava, então nesse dia eu não dava aula e eu fui remunerada. Eu tinha direito de sair para estudar porque era um crescimento para nós, eu trazia retorno para a escola, para a rede municipal de Vitória. Nós podíamos sair para estudar... Eu acho que na época dele teve remuneração para quem foi fazer mestrado. Isso valorizou muito, porque você tinha direito a estudar, não fica barato, são os livros... Então, você tendo remuneração fica mais fácil de você poder estudar. Ajudou muita gente; muita gente correu atrás para estudar, para melhorar.

3.2) Senti grande valorização do profissional, nessa questão ela valorizou muito, muito a questão da educação dos professores então... Todas as duas [secretárias]... Mas, eu acho que mais a Odete... que ela deu mais condições para nós... a valorização do profissional, de priorizar que nós estudássemos, de fazer cursos. Nós tínhamos muitos cursos, hoje nós sentimos falta disso, as capacitações, porque nós trazíamos uma bagagem muito grande. Nós tínhamos uma outra visão do que iríamos trabalhar, o que é que eu estou fazendo que está certo ou o que não está, trocas de experiências... então, a questão de você poder estudar [ênfase na pronúncia desta última palavra]. Foi muito rico para nós... Melhorou muito... e os certificados, depois você com esses cursos... Quando chega a época de você dar entrada no merecimento, você entra com esses certificados,

então tudo vem um retorno. Você faz cursos, faz congressos, esses cursos contam pontos, dependendo da carga horária, todos... até de um dia conta ponto... [para fazer] um outro concurso também. Então, isso é muito bom e nós sentimos saudade disso, nos sentimos falta disso, porque nós tínhamos mais condições para estudar e mais tranquilidade.

4) Pergunta específica para professores de Pré-escola e Bloco Único

4.1), 4.2) e 4.3) Eu fui priorizada, porque eu participei dos cursos para trabalhar com o construtivismo, em cima da proposta dessa linha, então para quem participou, que foram poucos profissionais, não foram nem todas as escolas e nem todos os professores. Então, eu fui privilegiada. Agora, foi bom para quem fez o curso, foi ótimo. Mas, logo em seguida que foi implementada a lei, obrigando a aprovação 100% e toda rede trabalhar com a questão do construtivismo, foi um desastre. Tenho quase certeza que quem colocou essa questão do construtivismo em todas as escolas foi Odete... Foi Odete sim, tenho certeza! O que aconteceu foi que ficou tudo muito confuso. As pessoas não sabiam o que fazer em sala de aula. Então, isso gerou um conflito muito grande: as crianças não sabiam o que fazer até porque o professor também estava perdido. Ele não sabia porque... O construtivismo não é uma teoria, então você tem que aplicar algumas coisas diferentes na sala de aula. Mas, você também não pode jogar fora aquilo que é velho. Então, as pessoas confundiram que no construtivismo a criança podia tudo, virar de perna para o ar, escrever em cima de mesa, então era aquela gritaria sem fim: a criança não tinha limites mais, ela podia fazer o que ela quisesse. Como a criança [aprenderia] com aquele barulhão todo, cada um fazendo tudo que quisesse. Então a proposta não era assim... de trabalhar com os rodízios, então era uma coisa organizada o que nós tínhamos aprendido, e que daria certo. Agora, não era só trabalhar [nessa] proposta do construtivismo. Você não podia desperdiçar os outros métodos também e você tem que ir de acordo com a realidade da sua turma. Com a criança também... Você não podia esquecer disso. Então, não era chegar e deixar fazer o que quisesse. E o que aconteceu na rede foi isso: virou uma bagunça, um bloco sujo, como nós chamávamos, e aí resolveram dar um entrave e parou. Pera aí! Não é por aí... Foi quando deu o entrave. Vamos reformular tudo, repensar isso aí... O que está acontecendo é que a educação que era de qualidade, ela caiu. Percebeu-se então que as coisas não eram por aí não! Muitas pessoas não tinham sido preparadas para isso, tem que estudar, tinha que saber como é que é, como é que você ia fazer, ter condições de trabalho para fazer isso, tem que ter muito material, muito apoio e

recursos humanos. As escolas feitas na gestão de Vítor... tudo bem. Mas as escolas antigas, que eram prédios e tem muitas escolas em prédios ... Então não tinha, salas pequenas, para você trabalhar com rodízios, com cantos... Para trabalhar com cantos... Tinha sala que você tinha que tentar fazer milagre, na época 35 alunos na 2ª série, 35 alunas na 1ª... Doideira... Na pré-escola tiraram a educação física e aí mais complicado ficou. Foram retirados os professores de educação física nessa época também. Então nós tínhamos menos tempo para planejar, uma ASG [Auxiliar de Serviços Gerais] ficava com as crianças 50 minutos, para nós sentarmos e planejarmos duas vezes na semana. Na pré-escola foi desse jeito, foi um caos total! Muito barulho, as crianças vinham da pré-escola para a 1ª série, gritando, sem limite total, porque eles achavam que podiam subir na mesa, escrever em qualquer lugar, sair de sala na hora que quisesse, e não é por aí.

5) Na pré-escola tinha e na escola tinha também. O problema era que para você tirar um representante para formar mesmo um conselho era e foi muito difícil, muita resistência. Para você puxar um pai até hoje tem dificuldades. Você vai fazer eleição de conselho, diretor é fácil, agora então está muito fácil, mas tem escolas ainda na rede que não tem representantes... Por exemplo: representantes de professores tem que ter dois, segmentos de pais dois, e às vezes só tem um. Muitos pais você tem que pegar a laço, você nem faz eleição não, você faz, pai vai ser você. Hoje ainda acontece isso e naquela época também não tínhamos muitos candidatos. Então, a escola orientava... eles tiveram orientação do que é que eles iriam fazer [nesse] conselho e qual a importância deles. Nós professores ficamos um pouco acuados, porque tinha segmentos, por exemplo, segmentos de pais. Tinham pais que chegavam na escola e diziam: Eu quero isso aqui! Eles tinham um poder muito grande e qualquer coisa iam lá na SEME e faziam denúncias. Então, às vezes nós professores ficávamos acuados. E o professor do nosso próprio segmento, porque tinha uma pressão muito grande... Porque tinha segmento da comunidade, de pais, de alunos... Então de 1ª a 4ª série, pré-escola eram os próprios pais que representavam, então não era tanto problema. Mas de 5ª a 8ª, nas séries finais, era complicado, porque o aluno se ele quisesse dizer que o professor fez isso, isso, isso e mais aquilo, aí juntava segmentos de pais e outros grupos, até o professor provar que não era por aí. Então o professor se sentiu acuado neste sentido, porque nem tudo que o aluno estava dizendo era verdade. Até hoje nós temos dificuldades, porque tem muito trabalho, as reuniões fora de horário... então se tem muita dificuldade ainda hoje de se tirar

(eleger) segmentos de pais. Professor também às vezes não se consegue tirar dois representantes, acaba ficando um só. Eu acho que aqui na escola só tem um.

6) A melhoria da qualidade de ensino, a vontade política foi muito boa; a criatividade e a diversidade, a experiência educacional também vivida [nesse] período, os modelos diferenciados também foram bons. Agora o que nós questionávamos e ainda questionamos é o seguinte: a questão da diversidade, trabalhar com os diferentes é muito complicado e uma coisa que nós ainda batemos e tem angústia. Por quê? Eu tenho uma aluna que não fala, eu não fui trabalhada, eu não fui preparada para trabalhar com uma criança, quer dizer eu não fiz o curso de educação especial para o DA (Deficiente Auditivo). Então, eu não sei como trabalhar com aquela criança, então o que é que eu faço, me dá uma angústia muito grande! Se eu tenho 29 alunos falando normalmente, fazendo tudo e essa criança fica lá, eu sem estagiária, com 30 alunos dentro de sala de aula, aí dizer que é inclusão, inclusão de que e para quem, porque para mim isso é um faz de conta! Porque precisa ser melhorado... Agora nesta administração, nós estamos fazendo curso. Eu fiz de autismo, de superdotados. Já na época do Vítor, eu fiz o curso de auto-habilidades, porque nós já tínhamos crianças portadoras... Inclusive, eu tenho um filho portador de auto-habilidades. Na gestão do PSDB, nós fizemos de surdos. O que eu tenho pedido muito para se fazer é o de deficiente auditivo, visual, que eu não tenho essa experiência. Agora, é muito pouco, você estudar, fazer um curso de 200 horas e dizer que você está pronto para trabalhar com essa criança. Então eu acho que tem que ter inclusão sim! Agora tem que ser preparado e tem que ter o profissional. Porque não adianta botar 29 alunos e tendo um especial... Aí eu fiz um curso de seis meses e dizer que eu estou pronto para receber esse aluno. Esse aluno está na inclusão? Não está não, para mim ele não está. Porque ele fica isolado, muito tempo perdido e tem 29 crianças querendo, falando e você não sabe o que vai fazer com aquela criança, como é que você vai trabalhar para desenvolver essas habilidades que ainda não tem na criança deficiente. Então, a questão de trabalhar inclusão ainda é muito complicado. Os relatos nos congressos que nós vamos, que eu participo (eu tenho muito certificados), eles dão as experiências de como os outros estados têm trabalhado a questão da inclusão, como é que o professor foi preparado, que o professor tem que ter uma pessoa ao seu lado, ele tem então uma outra pessoa que foi preparada, um estagiário, tipo de material para o aluno especial que nós não temos na rede de Vitória. Temos os laboratórios na rede, mas o aluno tem uma hora, ela tem os dias e os horários marcados para ir

ao laboratório. Mais na sala de aula, nós não temos o laboratório, não temos o material didático preparado para essa criança, tipos de atividades que pode ser preparado. Ele vai para o laboratório, ele tem todo o atendimento, tranqüilo, especialistas que estudaram, são formados nesta área de deficiência. Agora, quando chega na sala é outra história! Nós ficamos perdidos, nós vamos aprendendo... Pelo contrário, nós aprendemos com ele alguma coisa, as crianças aprendem e dão mais conta do que o próprio professor. Então, essa questão de trabalhar inclusão ainda... eu não concordo como a forma que a questão da inclusão é colocada na rede, porque nós professores não fomos preparados, temos salas lotadas, isso não condiz com o que é educação de qualidade. Salas cheias, professor não é preparado, professor não tem tempo para estar fazendo esses cursos. Eu acho que tem que ter o profissional, cada um na sua área, se você foi preparado para trabalhar com as deficiências, você tem que ser respeitado, e você... Você trabalhou com DV, com DA, é você o profissional! Agora, não é colocar o professor regente fazendo alguns cursos, como nós fazemos, que são meio furados mesmo! A gente sabe que é, e no outro ano seguinte o menino vai lá... Educação inclusiva. O menino está lá na sala, ele está na inclusão? Não está não. Não está não... E isso dá uma angústia em nós! Eu não estou preparado(a). Esse menino merece, ele precisa de muito mais atenção, ele tem direito sim à escola. Mas de que forma, com um profissional que não é preparado como eu? Eu me sinto assim, mal com aquela criança, eu me sinto descompromissado(a), porque eu não posso ajudar, eu me sinto incapaz diante a dificuldade dele. Eu não tenho essa capacidade de chegar e dar conta daquilo ali, porque não é da minha competência. Então, eu acho que tem que ser respeitado o profissional, ele estudou e se especializou em educação especial, então é o mérito dele e tem que ser respeitado. Então, ele tem que trabalhar com essa criança, então vamos colocar essa criança dentro de sala de aula, mas com um profissional de qualidade também, para que essa criança tenha todas as atenções necessárias, porque ela merece, é direito dela.

7) É... Realmente houve um desejo e foi tirado inclusive nas assembleias que nós participamos do Sindiupes. Então, foi decidido que se faria um abaixo-assinado, que ninguém queria o retorno da Terezinha, nós preferíamos a permanência da Odete. Com Odete foi muito melhor, a questão da qualidade, ela era mais dinâmica, ela respeitava mais o profissional, ela deixava você caminhar, então para nós a volta de Terezinha era retroagir... Então, estávamos com a proposta de Odete que era a melhor forma de trabalho, a questão da liberdade. Então, para nós não teríamos nem como... Então, esse abaixo-assinado foi para as escolas, os formulários, e em cada escola as

pessoas iam assinando e foi para o sindicato, do sindicato foi encaminhado para a secretaria de educação.

8) Houve mudanças... eu não me lembro, não me recordo que tivesse acontecido rupturas totalmente. Agora, houve mudanças sim, mudanças eu me lembro que houve... Positivas, mais satisfatórias e mais positivas claro que para Odete... E Rogério, na verdade o que nós sentíamos, bom pelo menos o que eu percebia, é que quem comandava a administração não era bem o Vítor, que quem estava por detrás da máquina era o Rogério. Então, quando eles romperam, que teve o quebra, o próprio PT tem direita e esquerda dentro do próprio partido. Então o Rogério, era ele o cabeça... O mentor era o Rogério, isso para nós era muito óbvio. Quem comandava mesmo a administração era Rogério Medeiros.

Depoimento VI – Professora de Bloco Único que atuou em três escolas de diferentes regiões:

- 3, 4, 6.

1) – Questão

1.1) Eu penso que nunca foi a contento a distribuição dos materiais, nunca mesmo, nem antes de Vítor, nem na época de Vítor, nem nas outras administrações depois de Vítor e nem hoje.

1.2) Sim. Nós professores pudemos perceber a disponibilidade maior de materiais na época de Vítor Buaiz.

1.3) Com certeza! Isso veio a ajudar nas nossas condições de trabalho e aí o docente com toda certeza [saiu] ganhando nessa relação. Além desses materiais que você citou, lembro também do fax, que chegou nas escolas na época da gestão de Vítor.

1.4) Sim, com certeza! Os alunos sempre saem ganhando quando os professores têm condições de trabalho e disponibilidade de materiais.

2) Eu como professora, ou por desconhecer ou pela escola não ter sido tão cobrada, tão criteriosa, eu como professora levava os alunos para o refeitório. Eles faziam as refeições e se eu quisesse comer um pouco da canjica, um pedaço do bolo, eu pegava e nunca ninguém me cobrou, nessa época, em 1989. Em 1990, eu fui para um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Também não teve nenhum problema.

3) Todos os funcionários que tinham curso superior, mestrado ou doutorado, recebiam o salário de acordo com a sua escolaridade, sem nenhuma restrição. Lembro que as berçaristas tiveram que concluir o 2º grau na época, a nível de normal, para elas terem direito a acessarem, porque tinham muitas berçaristas que tinham até a 4ª série. Então, elas precisavam terminar o normal, entrar no curso normal e fazer para ganhar conforme a escolaridade que era... Hoje é nível médio.

3.1) Sim, foram autorizadas sim.

3.2) Houve sim valorização do profissional, até mesmo com a implantação do plano de cargos e salários.

4) Pergunta específica para professores de Pré-escola e Bloco Único

4.1) Em 1989, eu peguei uma turma de 2ª série que não sabia ler, não estava alfabetizada e lembro que eu não podia: era proibido de fato dar qualquer atividade nos padrões da alfabetização tradicional, e aí as crianças não sabiam ler e já estava chegando em outubro. Aí eu não sabia muita coisa sobre isso eu fui colocada... Eu ficava num dilema muito grande, porque eu pensava... com nenhuma maturidade que eu tinha de escola, de experiência, a não ser o meu estágio em pré-escola na época, eu pensava: se eles não conseguiram com o tradicional e estão terminando uma 2ª série, não é o construtivismo... Aí nós nos grupos de estudos discutíamos isso e me era permitido como professora ficar segura, porque até a 4ª série os alunos aprenderiam a ler. Isso para mim era um pouco complicado, mas foi de muito aprendizado, porque alguns depois na 3ª série aprenderam a ler. Só que aí muitas outras coisas, eu penso, que eles perderam por conta desse atraso.

4.2) Com relação a seminários, grupos de capacitação e assessoramento, na escola que eu trabalhava, nós inclusive ganhávamos horas-extras para estudar – grupos de estudos remunerados. Só que isso não dava segurança ao professor: era pouco! Era pouco porque você precisava... O que poderíamos fazer com uma classe com 40 alunos que não sabiam nem ler e nem copiar do quadro... Então era um conflito que eu nem sei como te explicar. E olha que eu estava numa situação privilegiada porque eu estava numa escola piloto. No outro ano, 1990, veja só que situação dentro da mesma rede municipal, e fui trabalhar em um CEMEI e ninguém falava nada em construtivismo e aí eu queria aplicar algumas coisas que eu sabia, mas eu não podia. E aí eu não podia aplicar o construtivismo, então voltei para o tradicional na pré-escola, naquele tempo. Em 1990, eu fiz o concurso, passei e assegurei minha cadeira através do concurso. Assim,

em 1991 eu fui atuar em um outro CEMEI, em uma outra região, onde a diretora era construtivista até o último fio do cabelo e eu não podia dar nada [no método tradicional]. Lembro que [nesse] período nós tivemos uma colega que até uma cirurgia cardíaca fez... Sinceramente, acho que foi de tanto stress. Numa sala de aula, você tem que ter o que os alunos façam, não pode esperar só surgir e se não surgir deles, você professor tem que ir com alguma coisa pronta e nós não podíamos ir com nada pronto, então foi outro conflito. Aí no final de 1991, essa diretora pediu demissão, saiu da escola, a poeira começou a se assentar e nós fomos melhorando.

4.3) Com relação a criança, eu acho que muitas crianças ficaram prejudicadas e Bloco Único na época, realmente ele veio para contemplar a situação da evasão [e da reprovação]. A criança passava de 1ª.... Era 1ª e 2ª série Bloco Único, não tinha nomenclatura de 1ª e 2ª séries... Só depois quando ia para 3ª e realmente com relação à evasão os problemas foram sanados. Mas aquela criança que não conseguiu ser alfabetizada até o final do Bloco Único, que é hoje a 2ª série, ia para a 3ª sem saber ler. Então eu vejo problema aí.

5) Eu não me recordo de ter ocorrido conflito na implantação do conselho na escola onde eu atuava. Os pais e os professores se inscreveram e foi feita a eleição em clima de paz, bem pacífico. Mas eu me recordo de ter escutado coisas do tipo, “Agora esses pais vêm aqui e querem até abrir a gaveta da sala da diretora!” Eu penso que a diretora pode ter se sentido acuada em ter que dividir o poder, em ter que democratizar o poder. Eu considero que essa iniciativa dessa gestão foi muito positiva e achei interessantíssimo. Na minha experiência do cotidiano de hoje, da atualidade, eu penso que até a diretora tem um certo conforto, porque ela tem respaldo para certas situações, que antes ela tinha que falar sozinha e determinar sozinha. Com os conselhos tem um grupo que apóia ou não. Se não for apoiado e falado o porque, que aquela obra, que aquela situação não vai ser implantada, e se no caso positivo, ela vai ter o respaldo do conselho perante o grupo de professores e pais.

6. Com certeza!

6. Quando se há “vontade política, criatividade e diversidade”, que é o que nós sentimos naquela época, não é preciso muito recurso porque de pouca coisa, havendo vontade, havendo criatividade, você consegue transformar o meio, transformar a escola, no caso. E nos era dada autonomia para isso. Nós, com poucas coisas, até mesmo materiais reciclados, nós construíamos

um mundo de coisas, porque nós tínhamos inclusive liberdade. Nós tínhamos aplausos, aplausos quando ultrapassava limites, nós não éramos engessados... Essas palavras foram realmente características daquela gestão e também nos era motivado que também tivéssemos... Vários dons que as pessoas tinham, eles eram colocados em práticas... Dons não, talentos. Talentos que as pessoas tinham de artes, de pintura, tudo isso era colocado em prática e incentivado. Com certeza, eu concordo sim que este comentário está certo.

7) Realmente eu não me recordo desse abaixo-assinado, não me recordo dessa fala do prefeito Vítor Buaiz.

8) Com relação a rupturas eu acho que eu não posso afirmar ao certo, porque eu atuei em escolas diferentes nos anos, ou seja, o que foi daquela escola que eu deixei eu não participei, eu não acompanhei a influência que teve da troca das secretárias na escola. E o que era na escola que eu estava entrando, eu também não sabia o que era antes. Então, eu não posso dizer o que foi o antes e o depois da troca de secretárias na escola. Mais uma coisa com certeza, 1988, 1989, 1990 e 1991, por conta de mudanças de cargos e do concurso, eu tive que atuar em quatro escolas diferentes, tanto na educação infantil, como nas séries iniciais do ensino fundamental. Então eu percebi claramente a diferença entre uma e outra, grandes diferenças entre as quatro. Cada escola tem a sua característica: umas tradicionais, outras que incentivavam o construtivismo, mas não davam condições; outras que incentivavam e ajudavam e outras que repugnavam, abominavam o construtivismo e você tinha que fingir que nunca tinha ouvido falar em construtivismo. Então, eu acho que eu não sou a pessoa mais adequada para falar nessa transição das secretárias, porque eu vivi quatro realidades e eu não sei te dizer qual a influência das secretárias nesta transição.

Depoimento VII – Professora de Bloco Único que atuou em escolas da Região 3

1) Questão

1.1), 1.2), 1.3) e 1.4) Eu senti uma mudança muito grande da gestão anterior para essa de Terezinha e Odete, na questão do material didático e pedagógico, livros didáticos, todo o material de educação. Nessa época, eu ainda não trabalhava em CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e sim em escola para 1ª série, e posso dizer que houve uma mudança muito grande

mesmo. Até na questão do método da educação, a formação dos professores também, uma melhora bem acentuada mesmo em relação a essas coisas todas da educação. Eu acredito que houve a valorização do professor, porque quando você disponibiliza mais material e material de qualidade, talvez este seja o primeiro passo de uma mudança. Antes era o giz e o apagador. Então, houve sim uma melhora grande e como consequência houve uma melhora na aprendizagem dos alunos.

2) Até então, antes de Terezinha, o professor lanchava o que tinha dentro da escola e era realmente uma merenda especial que vinha para o professor. Na época delas duas – Terezinha e Odete – isso começou a mudar um pouco. Na época de Odete, ela cortou mesmo, não podia não podia, quem lanchasse o diretor chamava atenção, não podia mesmo. Lembro que nós questionamos, porque que o sindicato então não dava o vale-refeição para os professores que seria o certo. Só que isso nós não tivemos. Então colegas que trabalhavam em dois horários e não tinham tempo de fazer a refeição, era esse momento que elas aproveitavam para fazer. Mais com esse corte, Odete foi muito antipatizada mesmo: os professores começaram a achar que não era para ser feito isso... A forma como foi feita. Agora, teve um lado positivo nisso, porque aí os professores começaram a se educar mais dentro da escola.

3), 3.1) e 3.2) Eu acho que foi justamente nessa época que começou uma valorização maior em relação à formação dos professores. Não vou dizer que foi 100%, mas acho que foi o começo de uma melhora nesta formação. Eu não fiz mestrado, mas as colegas que fizeram elas tinham uma bolsa, que era o salário que elas recebiam, elas tinham esse direito de fazer o mestrado e aí elas continuavam com o salário delas sem precisar de dar aulas, trabalhar. Quanto às formações, de uma maneira geral, foi nesse período que começou realmente um trabalho de formação dos professores e essa valorização do trabalho do professor. A nível financeiro, nós tivemos uma melhora porque foi feito o Plano de Carreira, de salários. Só que é o seguinte: depois desse plano não houve melhora mais nenhuma. Nós estamos até hoje sem ter aumento. O nosso salário está defasado e também o nosso piso não acompanhou o mesmo piso das outras categorias. Não é a mesma coisa que um médico, que um dentista... Então, nosso salário em relação a isso ficou defasado, como agora mesmo o sindicato esta brigando para que o salário seja de igualdade. Mas, eu vejo que já foi um avanço muito grande, porque nem isso nós tínhamos e foi nessa época do

governo de Vítor que nós começamos... Houve essa discussão, houve esse melhora e mesmo o salário. Hoje não, mais na época de Vítor nosso salário tinha uma diferença grande em relação a qualquer outra prefeitura. Hoje não, hoje já defasou bastante e tem outras prefeituras aqui do nosso Estado que pagam até melhor. Os governos que vieram depois de Vítor... isso aí parou, **de** uma parada... o que deveria ter continuado, que seriam os nossos reajustes não aconteceu.

4) – Pergunta para professores de Pré-escola e Bloco Único

4.1), 4.2) e 4.3) Eu acredito que a idéia do Bloco Único se fosse trabalhado da maneira como começou, pequenos grupos, e daí fosse crescendo... Só que eu trabalhei um ano lá no JAM [José Áureo Monjardim]... Foi tudo... Não foi muito bem porque eu acredito que mesmo as pessoas que estavam envolvidas ainda não tinham assim idéia como que seria isso... Começou e foi... Nós tivemos apoio de uma equipe... A coisa foi. No ano seguinte que esse projeto... deveria ter continuado e aumentado um pouco mais nas escolas. Acabou sendo geral e todo mundo entrou neste trabalho e acabou que pessoas que não estavam entendendo, nem o que é que era, acabaram tendo que trabalhar nesse Bloco Único. E sem entender, as pessoas foram levando e a coisa foi crescendo e eu acho que hoje nós temos o resultado aí: as crianças passando sem saber ler e todo mundo deixando as coisas acontecerem da maneira que cada um entendesse, sem uma base, sem uma formação, sem muita certeza do que estava fazendo. E acho que o que aconteceu, estão aí os resultados. Eu acho que até hoje nos estamos sofrendo isso, porque as crianças iam passando de 1ª para 2ª série de 2ª para 3ª sem uma avaliação mais séria, muitas crianças na 3ª e 4ª série sem saber ler e isso foi o que aconteceu.

5) – Nas escolas eu nunca participei e eu nunca me envolvi. Fui passar a me envolver mais nos CEMEIs, há uns dez anos atrás (1995) quando comecei. Então, falando do que eu vi, quando eu comecei a me envolver... o que eu vi e eu participei no CEMEI diretamente porque eu era representante dos professores, sempre funcionou muito bem, as coisas sempre foram muito bem discutidas, tanto com os professores, quanto no conselho. A única coisa que eu vejo como uma dificuldade é a questão dos segmentos pegarem as opiniões dos grupos para levar para o conselho. Então, sempre tem uns grupos que participam menos, mais a questão dos pais, dos professores... As questões sempre foram bem discutidas, bem resolvidas, as decisões que foram

tomadas sempre foram pensando no coletivo, sempre pensando na visão da escola e sempre funcionou muito bem.

6) O que eu senti é que realmente houve uma melhora na qualidade mesmo da educação, principalmente da educação infantil. Agora nós não vemos mais a criança só no cuidar, mas também o educar dessa criança, a qualidade na educação, na aprendizagem, a valorização também com os professores de CEMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), não tendo mais aquela idéia de que professor de CEMEI é só para... babá de criança, mas sim um profissional realmente interessado e responsável, pessoas que assumem mesmo um compromisso com a educação. Eu acho que essa melhora, essa maneira de ver, nessa visão em relação à educação infantil, principalmente, eu acredito que houve um avanço muito grande mesmo [nesse] período. A maneira como os professores de educação infantil tratam as crianças hoje deu um passo bem grande, desde essa época para cá, justamente nessa gestão de Vítor. Houve uma melhora muito grande, inclusive em relação à aprendizagem.

7) Eu, sinceramente, não lembro de nenhum abaixo-assinado, não! Eu só lembro que essas questões de salários... isso aí que não estava bem resolvido, que na época... Terezinha sempre foi muito envolvida com o sindicato, mas depois que tomou essa posição de administração, assumiu como secretária, nós professores sentimos que não houve mais aquela mesma força na hora de brigar pelos nossos direitos e aí os professores ficaram insatisfeitos.

8) Eu não senti grande diferença de uma para outra secretária não. Acredito até que a gestão das duas foi algo bem parecido.

ENTREVISTA COM PAIS OU MÃES QUE TIVERAM SEUS FILHOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (1989-1992)

Fontes oficiais da prefeitura de Vitória, no período de governo do prefeito Vítor Buaiz (1989-1992), mencionam que a educação foi “[...] definida como a maior prioridade da administração da Frente Vitória, [tendo] a atividade educacional [...] seu perfil relativamente modificado”. Essas mesmas fontes e outras, oriundas da Prefeitura de Vitória deste período, pontuam que houve

reformas: ampliações e construções de novas escolas; valorização do profissional de educação, com aumento salarial e cursos de capacitação; ampliação do número de vagas, possibilitando novas matrículas; uma nova proposta educacional para as séries iniciais, pré, 1ª e 2ª séries, com o titulado projeto Bloco Único; implantação dos conselhos de escolas etc.

Como pai ou mãe e cidadão de Vitória, o que você recorda desse período do serviço público em educação municipal e/ou da educação pública municipal vivenciada na escola onde seu filho estudava?

Opcional: Caso queira, fale da trajetória educacional de seu filho(a).

Nota: Foi colocado que esta questão dava margem ao depoente mencionar quaisquer aspectos que lembrasse sobre a educação na escola de seu filho ou do município de Vitória.

Depoimento VIII – Mãe de filhas que estudaram na escola Éber Louzada Zippinotti (Jardim da Penha – região 6 (seis))

O surgimento da escola Éber Louzada Zippinotti se deu a partir da iniciativa e da solicitação da AMJP (Associação dos Moradores de Jardim da Penha). A partir daí nós sentimos que se a comunidade estivesse engajada, estivesse cobrando dos poderes públicos determinadas questões, nós teríamos chance de dar uma educação de qualidade aos nossos filhos, além de que já estava havendo uma reformulação no ensino dentro da Prefeitura de Vitória, que foi a implantação do Bloco Único. Então nós (eu e meu marido) decidimos, a partir do momento que abrisse as matrículas, encaminhar nossas duas filhas para [essa] escola, e assim aconteceu. As matrículas foram abertas numa sexta-feira e nós fomos para a fila para matricular nossas filhas, que estudaram da 2ª até a 8ª série [nessa] escola. Inicialmente, não funcionou em Jardim da Penha, onde é a sede, funcionou em um espaço alternativo em Goiabeiras. Dentro da escola E.L.Z., eu senti que a proposta pedagógica do Bloco Único foi bem estruturada, porque [houve] muitas reuniões com os pais, muita conversa, muito debate, o que é que poderia ser útil e o que não seria tão compensador de alterar da educação tradicional. Eu e meu marido gostamos, porque nós entendemos que era uma proposta de cidadania, mais neste sentido de cidadania, mas ao mesmo tempo sem desviar de nossos deveres de pais, de estar zelando, de estar cuidando da educação de

nossas filhas. Falo isso porque às vezes há aquela confusão de se permitir, de se deixar tudo e de não se cobrar nada. Então, tomou-se esse cuidado. Neste sentido, eu acho que foi muito positivo, muito válido. Nós sentimos que os profissionais da escola estavam preparados. Os que nós sentíamos que não estavam tão preparados assim, havia uma conversa, um diálogo, nada de mais. Nunca houve nenhuma coisa grave, digamos assim, tudo sempre dentro de um diálogo, porque todos sabiam que era uma proposta nova e que nós estaríamos participando de uma mudança dentro da educação. Então os primeiros tempos têm que ser sempre muito bem discutidos, muito bem acompanhados, porque a resposta você só vai ter mais adiante. A mobilização da sociedade civil, específica aqui de Jardim da Penha, no relacionamento com o Éber, foi muito boa! Primeiro, porque a escola já nasceu de um movimento associativo: a AMJP foi quem solicitou a construção dessa escola. Segundo, porque as pessoas que estavam envolvidas, que tiraram seus filhos de escolas particulares, inclusive as nossas, para colocar em uma escola pública, essas pessoas estavam interessadas também numa escola de qualidade. No geral, essas pessoas possuíam um nível sócio-cultural diferente, talvez, de outras regiões daqui mesmo do município de Vitória. O bairro de Jardim da Penha tem muitos médicos, dentistas, pedagogos, professores, enfim, tem uma gama de pessoas que têm um nível sócio-cultural bom, razoável que dá para se discutir. E neste sentido então, as pessoas entenderam que teriam que participar. O conselho de escola funcionou plenamente, a todo vapor. A prefeitura de Vitória foi mais nossa empregada do que... Nós fomos os patrões, digamos assim, porque... não é que nós mandássemos, mas nós fazíamos sugestões dentro de um consenso, dentro de uma discussão e coisas que não estavam absurdas e na medida do possível tudo ia sendo respaldado pela prefeitura de Vitória. Falamos da Constituição de 1988, ontem, e eu vi a Constituição ser colocada em prática. [Nesses] dois anos na escola, num sentido mais amplo, nós, enquanto pais que estávamos com nossa filhas em escola pública, não temos nada a reclamar do serviço público. Foi oferecido esse serviço público de qualidade e nós esperamos sinceramente que o país acorde e coloque um serviço de qualidade como esse. Naquele momento, eu senti e hoje eu vejo que isso é o que salvaria nosso país... Nós não temos outra saída. Fazendo uma avaliação geral de como esses dois anos iniciais foram importantes na trajetória de nossas filhas, elas estudaram de 1991 até 1998 na escola Éber Louzada Zippinotti, passaram na prova da escola técnica federal com os conhecimentos que adquiriram [nessa] escola municipal e posteriormente prestaram vestibular. Uma de nossas filhas cursa Enfermagem na UFES e se forma agora em 2006 e a outra prestou vestibular para Direito,

que é o segundo curso mais concorrido da UFES, e não passou por 0, 25 décimos, mas foi aprovada e cursa Direito da FDV. Nós, eu e meu marido, consideramos importante esse pilar educacional que nossas filhas tiveram e elas estão aí se desenvolvendo. Não estão formadas, mas já estão profissionalmente no mercado e nós temos uma noção que a escola, esse estudo, essa base, os professores, os profissionais da escola, contribuíram para esse momento, para elas estarem agora se colocando no mercado de uma forma equilibrada, responsável e ao mesmo tempo cobrando os direitos delas... [Falamos] tanto de uma quanto de outra, dentro da universidade pública e da faculdade particular. Uma situação que aconteceu há pouco tempo foi quando uma delas questionou o “por quê” de um ar condicionado em perfeito estado estar no chão e não na parede ligado e funcionando. São essas questões que aparentemente são menores, mas demonstram que minhas filhas tiveram uma noção de cidadania, porque elas sabem ir lá e cobrar e isso é resultado da ação da família e da escola.

Depoimento IX – Mãe de filhas que estudaram na escola da “UFES” e na escola “Arthur da Costa e Silva” – Jardim da Penha e Bairro República – região 6 (seis).

Bom, falando do caminho de minhas filhas, ambas terminaram o ensino fundamental em escolas públicas do município de Vitória. A escola da UFES era mantida... conveniada com a Prefeitura, cujos professores eram todos da Prefeitura. No ensino médio eu gostaria de ter mantido ambas na escola pública, mas não foi possível porque as escolas do Estado, quando a mais velha terminou a 8ª série, por causa das sucessivas greves, só começariam as aulas em maio. Então, eu acabei por matricular as duas em escolas privadas. Hoje todas duas já concluíram as suas graduações na universidade pública, na UFES. A mais velha fez Comunicação Social e a mais nova Sociologia. [Esta] agora recentemente passou no mestrado em Planejamento Urbano na UFRJ. Também gostaria de dizer que eu defendo de unhas e dentes o espaço público, como espaço do direito, e lembrar que eu ainda faço parte da associação de pais. Esse período de 1989 a 1992, eu presenciei como militante de movimento popular, como mãe de aluno e como professora da rede municipal. Então, eu tinha o propósito de colocar minhas filhas no ensino público, considerando que o ensino público é direito. Entendo que nós tínhamos que estar lá dentro lutando para melhorar, não só para elas, obviamente, mas para todos. Eu observei que nesse período houve um aumento da credibilidade da escola pública como direito, haja vista que, por exemplo, no bairro de Jardim da

Penha, que é um bairro de classe média de Vitória e o bairro de Jardim Camburi, ambos os bairros já tinham escola do município e através da discussão da associação de moradores locais foi solicitado a construção de uma outra escola pública municipal. Por quê? Porque esses moradores entendiam que deveriam retirar seus filhos da escola privada e colocá-los na escola pública, considerando que esta escola seria uma escola de direito, na medida em que eles são cidadãos que pagam impostos. Então, na minha opinião isso foi marcante aqui no município de Vitória, nesse período de 1989-1992. Isso do ponto de vista geral, do ponto de vista mais específico, eu tive o privilégio da minha filha mais nova estudar na escola de 1º grau da UFES que a época era uma escola considerada modelo. Modelo porque ela tinha uma proposta pedagógica diferenciada: o número de alunos na sala era determinado, era reduzido e os professores que eram selecionados para ir para essa escola, por exemplo, os professores das séries finais que não completavam a carga horária, eles tinham a responsabilidade de trabalhar com os professores das séries iniciais do ensino fundamental, nas suas respectivas áreas. Então, promovia-se uma troca entre os professores das séries finais, que são professores específicos e os professores das séries iniciais, que são professores plurais. Isso foi muito interessante porque havia essa troca, inclusive eu gostaria até de colocar que na minha dissertação eu faço essa observação, que os professores das séries iniciais são professores mais relacionais. Eles mantêm uma relação afetiva muito maior com os alunos e os professores das séries finais são professores de conteúdo. Então, há um choque para as crianças, em geral, quando elas saem da 4ª série para a 5ª, por causa dessa relação. E ali na escola da UFES, eles fizeram o máximo que puderam... porque na 5ª série, eu me lembro que a mesma professora que deu aula na 4ª, ela dava aula de matemática e de ciência, se eu não me engano, e a outra professora, que era professora de 1ª a 4ª dava aula de geografia e história. Então, eles já fizeram essa experiência na turma de minha filha mais nova. Nessa época, eu estava com um projeto na área de ciências da Prefeitura de Vitória e nós trabalhamos... Foram escolhidas duas escolas... Escolhido não, as escolas é que decidiram a partir dos professores, e nesse nosso projeto que foi aprovado no MEC, que trabalhava com física, biologia, química e astronomia, em toda a extensão do ensino fundamental, e eu tive a oportunidade de trabalhar nessa escola. Trabalhei nessa escola com este projeto com a professora X, a partir das 5ª séries e depois 6ª e 7ª, com outras professoras. Então, nós tivemos essa experiência singular que foi trabalhar essa perspectiva interdisciplinar do conhecimento nesse período. Por isso que eu disse que além de mãe eu tinha essa relação um pouco mais de perto. Na

escola “Arthur da Costa e Silva”, que foi a escola onde estudava a minha filha mais velha, não ocorreu essa experiência. Não ocorreu porque a escola continuou, embora a administração tivesse dado toda uma discussão, um referencial teórico-metodológico para a discussão no fazer pedagógico, isso ainda não tinha acontecido na prática, porque estava em processo de construção. Eu vi essa dificuldade que a escola... a minha filha mais velha em 89 ingressou na 5º série... Então ela já estava nas séries finais e como há uma dificuldade maior de mudança metodológica, de mudança paradigmática dos professores que atuam nas séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental, eu percebi que a minha filha mais velha não teve o mesmo privilégio que minha filha mais nova teve, na sua formação. O que marcou ou me marcou na questão da escola Arthur da Costa e Silva foi que nós morávamos e ainda moramos nessa região onde fica a escola e eu participei do conselho de escola, representando na época a comunidade. Então, eu participei ativamente da implantação dos conselhos. Vale registrar que o conselho de escola, que é um órgão deliberativo das escolas, só foi legitimado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Só que, o município de Vitória pelo fato de isso aí está contido na Lei Orgânica Municipal... a administração municipal assumiu este princípio da gestão democrática e antecipou a LDB de 1996. E aí nós participamos intensamente dessa discussão, que foi uma discussão de baixo para cima, foi uma discussão por escola, dentro da escola a discussão por segmentos. Depois os segmentos estudavam em cada escola e nós nos reuníamos por região e escolhíamos os [respectivos] delegados... Tivemos na ocasião um congresso que deliberou, ponto por ponto, o que havia sido discutido e esse documento se transformou na lei, que hoje é a lei dos conselhos de escolas de Vitória. Então foi uma construção importante, porque foi construída de baixo para cima. Agora vale ressaltar que nós vivenciamos toda essa prática da gestão democrática, em 1992, no município e no primeiro ano de avaliação coletiva dos segmentos. O segmento de magistério foi o segmento que mais resistiu a participação. Na avaliação do final do ano, eu avalio que se dependesse do segmento de magistério o ano seguinte não teria mais conselho e eu registro isso porque eu era da Associação de Pais e Alunos, membro da associação de pais, e nós reconhecemos que esses ensaios são importantes, necessários. Mas que a escola como estrutura, ela continua ainda autoritária, ela continua ainda não sendo receptiva para a participação nem dos pais, nem da comunidade externa. Isso é uma questão cultural, nós temos um país totalmente fundado numa cultura patrimonialista. Então, sabe-se que esse é um processo muito complexo de discussão. Mas ele precisa continuar, porque a escola pública não pode ser a escola que tem dono,

ela tem que ser a escola onde realmente haja a participação e o envolvimento de todos e obviamente da comunidade externa, que é fundamental. Outro dado em relação ao Arthur da Costa e Silva foi que na época de Vítor foi realizada uma reforma na escola. O Arthur é uma escola pequena e embora tenha havido essa reforma, o problema de acústica que já existia se agravou um pouco mais. Já na gestão de Luís Paulo, depois de muita luta, a comunidade conseguiu fazer o revestimento acústico da escola e hoje o revestimento já está sendo prejudicial. Se antes o problema era o som, agora o problema é da alergia que o revestimento acústico acabou trazendo. Mas todo esse processo continua dependendo da comunidade para cobrar, porque se depender somente dos segmentos funcionais da escola, como os professores, o diretor [e] os pedagogos, o poder público não responde a altura. Eu penso que realmente a educação foi prioridade na gestão de Vítor. Isso ficou claro, ficou patente! Lembro até mesmo que em 1993, na avaliação da Unicef, quinze cidades brasileiras foram consideradas como as melhores em educação, e Vitória foi uma delas. Acho que isso realmente se consolidou na prática. Agora, o que eu observei, isso já é uma opinião minha, é que o que dificultou a continuidade disso são dois motivos: primeiro, que na minha avaliação o PT não potencializou suficientemente esse trabalho; e segundo, as administrações que vieram posteriormente, quero dizer o fato da comunidade interna, ou seja, o fato da escola ser estruturada daquela forma que falei e o segmento interno, obviamente que isso tem exceção, mas o segmento interno não abraçar essa **questão/gestão** como uma bandeira, como um princípio de fato da educação, nós observamos que isso acaba por propiciar, como acabou aqui em Vitória, um declínio dessa educação. Se tivesse abraçado com força isso, lá em 1991, 1992, junto com a comunidade externa, possivelmente haveria uma continuidade e não haveria a queda, como houve.

Depoimento X – Mãe de filha que estudou na escola da “José Áureo Monjardim” – Fradinhos – região 3 (três).

Eu me lembro que esse período da gestão de Vítor era um período de muito mudança, muita esperança, muito sonho que nós tínhamos; que a escola viesse a ser um espaço novo, um espaço com novas propostas e acreditando nesse novo clima que nós tínhamos na cidade de Vitória é que eu matriculei os meus filhos na escola. Eu também tinha e tenho o acreditar na escola pública e sempre estudei em escola pública e tive uma educação que me deu condição de trabalhar e até

mudar de situação em relação à vida de minha família para a minha. Eu acho que eu cresci e melhorei, a partir da educação pública. Então eu acreditei e acredito que eu podia, colocando os meus filhos na escola pública, me comprometer com isso para tentar junto com outras famílias com menos recursos dar aos meus filhos e as crianças em geral uma educação de qualidade que pudesse abrir os horizontes das vidas dessas crianças. Eu me lembro que nesta fase do governo houve uma valorização do profissional professor... Então nós tínhamos no Áureo, professores que eram qualificados para dar aula na UFES, mas que vinham trabalhar na escola da prefeitura porque havia uma compensação para isso, [ou seja]: além da possibilidade de desempenhar um trabalho novo, eles tinham também a valorização profissional. Então, eu tenho muito orgulho e constato na vida adulta a importância que teve de eles terem sido alfabetizados por profissionais de alto nível. Assim, meus filhos acabaram por carregar para toda a vida [esta bagagem] de terem tido excelentes professores, logo no início de sua vida escolar. Eu percebo que eles têm algumas facilidades e existe um diferencial. Eu tenho uma filha que estuda Cinema na UFF, em Niterói, e ela convive com várias pessoas de todo o Estado do Rio e até mesmo de outros estados e os colegas falam que ela estudou isso e mais aquilo e que sabe isso e que a escola onde ela estudou deveria ter sido muito boa. E minha filha fala que estudou sempre em escola pública. Então, eu percebo que esse diferencial está registrado. Em relação ao conselho de escola, eu senti que no início a nossa participação no conselho era algo que nós não sabíamos muito bem, que nós não conhecíamos, que nós não tínhamos nenhuma experiência do que era... porque a minha geração não teve experiência democrática. Eu nunca participei de grêmio, por exemplo. Então essas coisas de colegiado, tudo vinha a ser uma certa novidade. Mas, nós tivemos uma experiência muito positiva, nós fomos aprendendo a participar e a influenciar na vida da escola, positivamente. Nós conseguimos com um grupo de pais bem motivados... Aliás, a motivação dos pais é a maior que pode existir, que é a motivação de ver e de dar o melhor para o seu próprio filho. Então, nós tínhamos esse espaço e nós pudemos desfrutar dele e influenciar realmente na vida escolar de nossos filhos. Tanto que isso foi fazendo uma diferença que a escola, apesar de não ter uma estrutura física interessante (nós não tínhamos quadra, enfim não tínhamos um espaço amplo e um conforto que nós pais esperamos e desejamos para os nossos filhos) a questão da educação mesmo foi aflorando e chamando atenção da comunidade de Fradinhos e da cidade de Vitória. O JAM [José Áureo Monjardim] foi fazendo diferença dentro da cidade e eu acredito muito que a nossa participação no conselho de escola teve importância nisso, porque nós

queríamos que o projeto político-pedagógico da escola fosse executado. Então nós escolhíamos, nós participávamos da escolha dos professores, nós fazíamos as avaliações e sempre que a direção da escola era convocada para dar conta de alguma coisa, nós estávamos sempre juntos, [com] o conselho e a direção da escola. Então, eu costumo dizer que a relação do secretário de educação com o diretor fica muito diferente quando a participação dos pais é presente, porque as administrações – elas têm que dar conta que a sociedade... Não é questão de hierarquia de diretor e secretário, mais tem o olho fiscalizador, o olho determinante mesmo da sociedade na figura dos pais. Então, a minha participação no conselho de escola para mim foi um aprendizado muito valioso. Entendo que a educação foi uma prioridade no governo de Vítor. Mas, infelizmente, não conseguimos garantir a mesma qualidade nos governos que se sucederam. A educação do município de Vitória, ela sempre... (pelo menos desde que eu moro em Vitória que [é] desde 1965) nós sempre tivemos uma educação de certa qualidade, em relação ao sistema estadual de outros municípios e até mesmo de escolas particulares. Mas, o governo de Vítor superou as expectativas, até mesmo dos pais, porque as crianças tinham material de qualidade; as professoras tinham material didático em abundância, as professoras tinham cursos de capacitação... Tudo era olhado com muito carinho e buscando modernizar. A merenda também era muito boa. Eu penso que essa foi uma fase em que o aluno aprendeu que o cidadão tem direito ao melhor desse país. Eu acho que a criança que estudou naquela fase aprendeu que o cidadão merece o melhor e que a escola faz a diferença na vida. Eu acredito que essa mensagem a escola passou para os educandos (além dos conteúdos, é claro). Eu acho que essa questão da cidadania, do respeito, ela era muito bem trabalhada: o professor se sentia valorizado e isso [contribuiu] também e passava para os alunos uma escola mais feliz, uma escola organizada e isso dá ao novo pequeno cidadão, que está se formando, uma condição de pensar a vida de uma forma mais bonita, mais interessante e mais feliz.

Depoimento XI – Mãe de filho que estudou na escola Mauro Braga – Santa Tereza – Região 2.

O que eu me recordo da educação na gestão do então prefeito Vítor Buaiz, o que eu pude observar é que a merenda era de boa qualidade. Meu filho se alimentava bem [nessa] escola. O ensino da escola era bom: eu acompanhei essa questão pedagógica, eu observei... Meu filho teve

condições... Até hoje ele é um menino muito inteligente. Ele foi muito atuante nos jogos interescolares. Os jogos interescolares [foram muito fortes nessa] gestão. Tinha os campeonatos entre as escolas. Então, esse foi também um momento onde as crianças carentes de nossa região podiam ter uma integração, uma participação, uma disputa que acabava valorizando as crianças e elevando sua auto-estima. Essa nossa região, com ou sem o prefeito Vítor, sempre foi uma região bastante violenta. Lembro que os professores eram muito comprometidos, essa foi uma gestão onde os professores tiveram um aumento salarial e o professor para ser valorizado, estar animado e dar uma aula completa mesmo, se entregar para o aluno... Ele precisa estar bem no seu psicológico, ganhar bem, se alimentar bem e assim se sentir bem. E eu recordo que, na época de Vítor, os professores tiveram um bom aumento. Então, nós tínhamos um trabalho de conjunto, uma integração total de coordenador, professor, os pedagogos e os pais. Eu como mãe sempre participei muito como voluntária, com trabalho voluntário, até porque a escola era aberta para a comunidade. Assim, eu não tenho o que reclamar da educação na gestão do Vítor. O meu filho, inclusive, com o apoio da escola Mauro Braga, foi indicado para trabalhar. Foi o seu primeiro emprego de carteira assinada! Eu agradeço muito essa escola [por] meu filho não ter ido para outro caminho, porque na época eu não tinha condições de botar ele em curso, em nada. Acho que Vítor se preocupou com a educação, principalmente a da periferia que é onde estão a maioria das escolas municipais. Na questão de reforma, até hoje o Mauro Braga não ganhou a reforma que merece, que é uma reforma total. A escola não suporta mais o público que tem e [nessa] época [de Vítor], ela não foi ampliada e ela não teve uma reforma profunda. A escola continua na mesma estaca zero, com um remendo aqui, um remendo ali e é uma escola que precisa receber melhor seus alunos. O espaço físico precisa ser agradável para quem chega e para quem vai passar de quatro a seis horas dentro da escola. O conselho de escola do Mauro foi discutido dentro da comunidade escolar, as comunidades vizinhas que fazem parte daquele local também foram chamadas e foram ouvidas, assim como os alunos. Eu não entrei no conselho naquela época, mas entrei em 2000 [e acho que] para a nossa região o conselho de escola tem sido fundamental, a parceria. É claro que não funciona em todas as escolas 100%, mas aonde tem pais comprometidos com ética, com trabalho, com mudança, respeitando o trabalho da diretora, que não impede que ela desenvolva o seu papel, até fortalece os diretores... o conselho de escola é fundamental. Foi um grande projeto e, também, uma grande virada. A educação pública, ela tem que ser sim um ensino de qualidade, porque se não for não serve e na gestão do então prefeito

Vítor Buaiz foi uma bandeira, uma determinação, uma bandeira de luta: melhorar, qualificar o ensino municipal... É claro que ele não atingiu 100%, mais melhorou e deixou projetos para que os outros continuassem [...] Na gestão do prefeito Luis Paulo Velloso Lucas, ele conseguiu tirar 10% do ensino... Então, nós do conselho de escolas lutamos, fomos contra: brigamos, fizemos manifestações, induzimos a comunidade a participar, pais marcaram audiência, nós levamos os secretários municipais nos morros... Mas eles não se sensibilizaram com a questão e de 35% que nós tínhamos de recursos para o ensino nos tiraram 10% e estamos aguardando a devolução.

Depoimento XII – Pai de filhos que estudaram na escola Francisco Lacerda de Aguiar – São Pedro I, e na escola Tancredo de Almeida Neves – São Pedro III –Região 7 (sete)

Lembro que essa administração tentou puxar a sociedade civil para a participação com a criação do orçamento participativo. Assim trouxe uma expectativa de que a sociedade pudesse decidir o que a cidade iria ter a partir daquele momento. Só que a euforia da comunidade foi muito grande... Assim, teve muita participação. O povo realmente queria decidir o que fazer com a verba que nós pagamos através dos impostos. Porém, com o passar do tempo – porque foi dada aquela liberdade para o povo escolher – escolheram muitas obras e a prefeitura... o orçamento não deu conta de fazer todas as obras. Então, durante a gestão de Vítor houve um desgaste muito grande, porque todo o ano era discutido o orçamento, sem que a prefeitura tivesse colocado em prática todas as obras que a comunidade tinha aprovado. Mas, mesmo assim (ficando obras sem fazer, que a comunidade tinha discutido e aprovado) eu entendo que foi válida essa discussão, até porque puxou realmente a sociedade para ela estar mostrando onde iria aplicar aquele dinheiro, em cada bairro, em cada rua, em cada escola, em cada unidade de saúde. Eu entendo que aí a sociedade, aquele povo que realmente tinha vontade de participar, teve essa abertura. [Houve] reformas nas escolas e nas unidades de saúde, houve inclusive conclusão de uma escola que tinha ficado inacabada em nossa região – Neusa Nunes Gonçalves. Houve ampliação da escola Tancredo de Almeida Neves. A escola foi ampliada porque era muito pequena... Onde funcionava toda a escola, funciona hoje só a administração. Foi feita todas as salas de aulas, foi realmente feito um novo prédio, com quadra de esporte. E na questão da educação, eu entendo que houve um estímulo muito grande para os profissionais estarem exercendo a função de ensinar os alunos, de passar o que eles sabiam, porque naquela época havia uma valorização do trabalhador da

educação, enfim, de todos os funcionários do município de Vitória. Então, havia aquela vontade de trabalhar, até porque as pessoas hoje, por mais que queiram trabalhar, mas depende do salário, depende de estar estimulado, depende de ter assim todo aquele estímulo pessoal para estar trabalhando... e entende... vou trabalhar mais do que eu deveria porque eu estou sendo bem remunerado. Eu entendo que tem que passar pela remuneração, todo profissional, do município, do estado e deste país. Na época de Vítor, também foi criada uma fábrica de doces, picolés e salgadinhos na região de São Pedro, onde funcionava a antiga Odebrecht. Nessa fábrica, as pessoas faziam o curso e depois saíam fazendo salgadinhos para vender nos próprios bairros, na região, e eu acho que isso tudo foi muito válido, porque ajudava no orçamento das famílias. Na época do Vítor, lembro que houve um projeto muito bom chamado “Projeto Pé na Rua”. Era um projeto onde tinha uma equipe de pessoas dentro da Prefeitura que saía, ia nos bairros uma vez por mês, em cada bairro de Vitória, e discutia com a comunidade qual era o serviço e obra mais importante para fazer dentro daquele mês, dentro daqueles 20 dias de trabalho. Nossa comunidade teve o privilégio de ter recebido os trabalhos desse projeto, onde tinha algumas ruas que tinham ficado sem urbanizar dentro da administração anterior e dentro de duas semanas, no final do mês quando saía o serviço, essas ruas estavam calçadas, o serviço de capina, o serviço de varredura, de coleta, porque às vezes estavam deficitários, porque antes nós não tínhamos esse serviço dentro da comunidade, só veio ter nessa administração. Então o bairro ficava com uma outra cara, tinha um trabalho de conscientização com os moradores, tinha aquele trabalho feito sobre a importância da saúde, da educação, da cultura [...] A administração de Vítor chamou a sociedade para estar participando, fiscalizando o executivo. Vítor Buaiz também concluiu a Usina de Lixo, que tinha ficado inacabada e colocou em funcionamento. Pode até às vezes falar que o material não tinha qualidade, mas foi fabricado cadernos, papéis, com materiais reciclados e [estes] eram doados gratuitamente para as crianças da região de São Pedro. Então, eu entendo que foi muito importante para a população aquela administração e a partir daí nós tivemos aquela consciência de que nós não só tínhamos o direito, mas tínhamos oportunidade de tentar participar diretamente da administração pública. Aí inclusive para efetivar essa participação foi criado também os conselhos de escolas... É muito difícil para o administrador abrir espaços, colocar e deixar aquele espaço, ter acesso a... Discutir o que vai ser feito com o dinheiro naquela escola, qual a merenda que vai estar comprando para o aluno, se a merenda tem qualidade, onde a merenda está sendo comprada, se a merenda não está vencida. Através dos conselhos, se o conselheiro for ativo, ele

busca estudar a lei e diz “eu posso entrar aqui”... Apesar que nós tínhamos naquela época e ainda temos hoje dificuldades em algumas escolas... porque tem diretores que acham que os conselhos vieram para atrapalhar, eles acham que o conselho só deve ser usado na hora de ensinar o compromisso para criar verba e se o conselho não tiver esse compromisso, a verba não chega até a escola. Mas o conselheiro que entende realmente seu papel de conselheiro, ele não vai nas reuniões e na escola só para assinar documentos: ele olha e fiscaliza... Então, essa participação da sociedade só foi possível através da criação dos conselhos na administração de Vítor. Em geral, acho que era mais ou menos por aí o que eu tinha para dizer e nós esperamos que as administrações que estão vindo tenham como espelho esse modelo de administrar, porque as outras administrações o que fizeram foi acabar com o orçamento participativo e agora este ano [2005] voltou com uma nova metodologia, que às vezes nós entendemos que poderia ser bem melhor, mas [é] melhor nós termos esse modelo que talvez não atende 100% do que não ter nada.

Depoimento XIII – Aluna da escola Vercenílio da Silva Pascoal – Joana D’Arc – Região 6 (seis)

Bom, falar [desse] momento na minha vida é bastante prazeroso porque é um momento que eu tenho muitas boas lembranças e foi um momento em que eu senti muitas diferenças de práticas pedagógicas, de aprendizado, metodologia de ensino mesmo. Hoje, mais velha, eu posso avaliar neste sentido. Mas, quando eu era adolescente... Porque quando eu ingressei na escola, eu tinha 12 anos e a escola tinha acabado de ser inaugurada no bairro. Eu já era moradora antiga do bairro, eu estudava em uma escola particular/semi-particular em Maruípe, eu fiz a 5ª série lá e minha mãe por problemas financeiros mesmo, meus pais eram divorciados... eu acabei entrando para [essa] escola da prefeitura em meu bairro mesmo, [nessa] escola nova e pela proximidade da minha casa também. Quando eu cheguei, a realidade – eu tinha feito até a 5ª série só em escola particular e entrei lá na 6ª série – a realidade era bem diferente, apesar da escola ser nova... Eu lembro bem que eu cheguei bem assustada, porque toda mudança assusta muito... Eu tinha 12 anos... A escola nova... Eu lembro que eu me perdia dentro da escola, eu não sabia sair, eu tinha que seguir os alunos. Tinha uma colega minha que era conhecida do bairro, que era minha referência para eu não ficar sozinha na escola... Eu lembro da escola assim... Tem professores que me marcaram muito (esse foi um período que me marcou muito), os pedagogos me marcaram

muito. O trabalho da escola era totalmente diferente do da escola onde eu estudava, totalmente diferente. Na escola que eu estudava, hoje avaliando, depois de crescida, era um trabalho totalmente tradicional e lá não. Já na 6ª série, principalmente na área de Português, começou a me exigir um raciocínio diferente que eu não tinha desenvolvido ainda. Eu não sei se é pela idade também, não sei se era o método de ensino, a questão da interpretação... a professora X... Então, eu sinto que eu tinha bastante dificuldade na interpretação, na escrita e eu sempre fui acostumada a ser aluna 10,0, aluna 10,0... Então o que estava acontecendo, se no particular eu era aluna excelente e lá eu estava com dificuldade, principalmente em português. Aí [naquele] mesmo ano, [na] 6ª série, eu tive um avanço muito grande e era muita redação de texto... nem tanto... Eu lembro que quando eu fui para a 7ª série, esse trabalho se intensificou com outra professora e aí na 7ª série houve um crescimento incrível: eu já conseguia expressar minhas idéias, com coerência, coesão e os textos eram elogiados. Eu lembro que eu virei uma aluna assim, que os professores elogiavam, eu tinha contato com os professores, eu tinha contato com a pedagoga da escola... A pedagoga da escola que ficou lá [nesses] três anos... não me lembro bem se ela ficou no primeiro ano... eu tive mais contato com ela nos dois últimos anos da escola... Que pessoa! Ela marcou minha vida até hoje. Eu, ultimamente, consegui achar o telefone dela de novo... É uma pessoa fantástica, é uma pessoa que me ajudou muito, esse momento na escola me ajudou muito, como eu cresci, como eu cresci... E a minha turma era muito boa (boa de conteúdo), não era bagunceira, era uma turma participativa, mas dentro das nossas limitações de adolescente, porque [esse] período na escola, falando como aluna, me marcou... Eu tenho ótimas lembranças da escola e também na questão dos meus colegas... Os projetos que tinham na escola, tinha a professora de história que fez um trabalho conosco muito bom, um trabalho de teatro. Eu lembro até a música de Chico Buarque – “Construção”. Nós representávamos os operários, que levantavam e um desses na música morre num acidente de trabalho pelas condições precárias na construção civil. Então, foi muito legal, engraçado para nós enquanto adolescente. Nós fomos aprendendo e também de uma maneira lúdica, brincando, porque é muito legal ver os seus colegas ali representando, aquela coisa toda... Eu lembro também que um período que marcou muito na escola foram os jogos. JEMV era um momento muito forte, eu não sei se porque o diretor também da época era ligado/relacionado à área de educação física, então influenciava bastante, ajudava muito... Então tinham as equipes... Eu diretamente não cheguei a participar não, mas eu lembro que era uma coisa muito festejada na escola – o JEMV [ênfase no tom de voz da

entrevistada], aquela coisa toda. Todo mundo ia lá e participava, era bonito, a abertura... Era um acontecimento da escola... Às vezes, tinham jogos... Porque, na época, a escola não dispunha de quadra, então nós fazíamos as aulas no pó de pedra. Tinha uma pedreira do lado e tinha um espaço grande, então nós fazíamos as aulas de educação física lá. Então lá aconteciam os jogos. Era um acontecimento, muito festivo. Eu lembro que a escola tinha um relacionamento bom com a comunidade, porque tudo era muito alegre. Eu sentia uma sintonia entre os professores, eles trabalhavam bem... os projetos! Eu participei de algumas reuniões. Tinham vários concursos, inclusive eu ganhei dois deles, o concurso de desenho. O concurso era a nível da prefeitura mesmo. Lembro bem que a pedagoga tinha alguns projetos e me pedia para colorir alguns cartazes, eu lembro bem. Então esse foi um momento muito prazeroso, eu cresci muito, e o que eu acho que é marcante, que eu posso falar da escola, foram os projetos. Porque eu me senti bem, saindo da 5ª série, saindo de uma escola tradicional e indo para a 6ª série e tendo que me adaptar a um novo jeito de aprendizado, isso foi um crescimento para mim, eu tive que crescer. Ai eu saí da escola muito bem. Eu fiz o ensino médio... Aí já era um disparate. A escola da prefeitura, a escola onde eu tinha estudado era uma escola maravilhosa, então eu já senti isso indo para o ensino médio. Poxa vida, para onde eu vou! Qual escola do Estado [a fala da entrevistada tem um tom pesaroso]? Escola do Estado tem aquele conceito que num é igual... Não sei até hoje... Num posso... Mas, na época para mim, enquanto aluna, poxa vida, não é! Aquela tristeza... Todos os alunos que saíram da escola saíram com o coração partido e sabendo que nós iríamos encontrar uma realidade bem diferente, aquela questão de às vezes não ter vaga e das condições, dos materiais não serem iguais... Aí eu fui para o Instituto de Educação, onde eu fiz o magistério. Lá foi bem diferente, voltou bastante a questão do tradicional, apesar de já na época os professores começarem a falar das inovações nas práticas pedagógicas. Mas lá ainda era bem tradicional: era uma escola também só de meninas e eu enquanto adolescente sentia isso... Não foi uma escola legal... não tinha jogos. Era simplesmente chegar, estudar e ir embora. Bem tradicional! Tinha também muitas greves. No último ano, em 1995, eu tentei Escola Técnica – agrimensura. Já era um sonho meu. Tentei UFES – Educação Artística – e tentei o concurso da Prefeitura de Vitória. Não passei na UFES (passei só na primeira etapa). Tinha passado na Prefeitura, mas tinha entrado para a segunda etapa, para entrar para o magistério e entrei na Escola Técnica. Eu fiz um ano de Escola Técnica, eu estudei muito para passar na Escola Técnica, inclusive meu namorado da época me ajudou muito na parte de matemática... Mas essa bagagem toda assim crítica, a

bagagem crítica, eu posso dizer que a bagagem crítica que eu tenho hoje de leitura de mundo... (é claro que cada ano você vai crescendo). Mas a base fundamental foi na escola onde eu estudei, lá que foi despertada a sementinha de você questionar, de você não aceitar, de você lê, de você tentar compreender, de você formular uma opinião sobre aquilo que você está lendo. Essa questão, isso foi muito bem trabalhada... Essa sementinha foi plantada no período lá do Vercenílio da Silva Pascoal e depois eu fui só aprimorando, aprimorando, aprimorando. O ano de 1995, eu fiz Escola Técnica. Um ano depois, eu já entrei na UFES, no curso de Educação Artística, em segundo lugar. Larguei a Escola Técnica e entrei na faculdade e aí eu já tinha começado a trabalhar na Prefeitura. E aí continuei trabalhando na prefeitura e acabei a faculdade e aí foi pelo Plano de Carreira que nós temos e fui subindo os degraus até onde eu estou hoje. Trabalhei como professora sete anos em uma escola da região de São Pedro. E encontrei uma equipe excelente, que nós tínhamos uma filosofia comum, que nós acreditávamos na educação e eu refleti os meus valores dentro da minha sala de aula, os valores que eu aprendi de tornar o aluno independente, de tornar o aluno crítico, de tornar o aluno participativo, de tornar o aluno consciente. Esses meus valores, eu tentei passar pelo menos dentro de minha sala de aula, porque ali você... é você com sua turma... Independente do que está acontecendo fora da sala.

Anexos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)