

Dos parâmetros políticos e das prioridades na educação pública municipal, no governo da Cidade de Vitória (1989-1992)*

* Este artigo foi escrito tendo por base a dissertação de mestrado da autora, Letícia Viana Costa. Assim sendo, condensou-se os principais pontos da dissertação, de modo a apresentar uma síntese desta. No entanto, a dissertação tem uma riqueza de fontes bem superior, sobretudo pela produção de fontes via história oral e uma grande quantidade de fontes alternativas, via o jornal local “A Gazeta”.

LETÍCIA VIANA COSTA

Mestranda em História Social das Relações Políticas

PROF. DR. VALTER PIRES PEREIRA

Orientador.

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, 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.

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

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, 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.

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

Este artigo tem como objetivo analisar os parâmetros políticos das prioridades na educação pública municipal de Vitória, entre os anos de 1989 a 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.

Delineadas as premissas acima, 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 artigo.¹

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 qual ele era ativo partícipe.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.

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 força, no campo da sociedade política, caso precise ser acionada (Gramsci, 2004, v.1:p.20-21).

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 de Estado (Coutinho, 2003:147).

Reconsiderando a premissa gramsciana sobre a luta de classes, Nicos Poulantzas³ 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 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 [...] (2000:130-263).

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.3:19).

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.2:53).

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.2:17).

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.2:25). 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, 2003:172).

Apoiando-se na teoria gramsciana e oferecendo novas contribuições para a conjuntura nacional correspondente ao período deste estudo (1989-1992), o intérprete Carlos Nelson Coutinho⁴ (1992:13) 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”⁵, e que, questionava a concepção burocrática do socialismo⁶, ele ainda estava confuso quanto à questão do exercício da plena democracia, muitas vezes entendida ou restringida erroneamente à 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 toda dinâmica democrática e, conseqüentemente, da auto-organização popular como sendo parte viva e desde já integrante do processo da luta pelo socialismo⁷:

[...] 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, 1991:312).

A crítica do filósofo vem, enquanto 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, 1992:16-17).

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” (1992:77).

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

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, 1992:35).

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 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, 1992:59).

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, 1992:60).

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

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 (1988:187).

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 Daniel, conforme transcrição a seguir:

[...] 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, 1999:343).

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, 1992:69).

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.

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, 1992:69-70).

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 “xiitas e xaatos, xiiques e xuucros, xaaropes e xeeretas” [...] Porque, apesar de tudo, é um partido democrático (Gadotti, 1992:70-71).

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 pela coesão, é premissa para um partido político que almeja ter um projeto alternativo de governo, que perpassasse 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 à 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 Bedê¹² (1993:43) 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 dos mesmos não o são. Ainda que o ser social esteja atuando ou trabalhando dentro de um organismo cercado por 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 educacionais¹³, 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, incluso 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.

Aliás, o I Encontro Educacional do Partido dos Trabalhadores, realizado em março de 1989, bem no início das gestões municipais, trabalha com a concepção de educação do partido da seguinte forma:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade, 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:

- 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 (I Ened, 1989:29).

O texto deixa explícito o significado 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 perceber-se como produtor de igualdade e/ou desigualdade.

É oportuno lembrar que Gramsci 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” (2004, v.1:112). 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 governantes para a sociedade, baseia-se na ampla formação dos cidadãos, e nos parece ter sintonia com a pergunta de Antônio Gramsci: “pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça?” (2002, v.3:325). 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”.¹⁴

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, 1989:88).

Neste 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 concretize 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 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, 1989:86).

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) (I Ened, 1989:24).

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 este estigma da educação básica.

Gramsci condena 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. 2:49).

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. Leia-se:

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. 2:36).

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, 1990:262).

Na qualidade de intelectual-interprete gramsciano, Paolo Nosella, 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.¹⁵

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 a imprescindível ação do educador no engajamento político e na ampla formação do educando-cidadão.

Ainda que seja importante lembrar do período histórico 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.2:44).

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

[...] 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, 2000:440).

O *locus* “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 os 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 o educando. Neste sentido, a qualificação do trabalho docente é vital, até porque esse é um dos principais pilares para que essa escola, que é todos, seja de caráter formador e humanista, oportunizando ao aluno a instrumentalização de sua capacidade de pensamento, de estudo e da formação cidadã.

É lícito acrescentar que os professores representam o elo imediato ou pelo menos o mais imediato entre a educação pública municipal e os cidadãos a qual ela é primeiramente destinada, os alunos (crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos). São esses profissionais que atuam cotidianamente no *locus* escola e, mais especificamente, no *locus* 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?

O município de Vitória (ES) teve como prefeito, de 1989 a 1992, o membro-filiado ao Partido dos Trabalhadores, Vítor Buaiz. Esse candidato e depois eleito prefeito, foi integrante de uma aliança política denominada “Frente Vitória”, da qual fazia parte os seguintes partidos: 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).¹⁶

Nestes quatro anos de administração pública, a Secretaria de Educação, foi liderada por duas partícipes do Partido dos Trabalhadores, Terezinha Baldassini Cravo e Odete Cecília Alves Veiga.¹⁷

Na avaliação da administração municipal, entre 1989 a 1992, a política de educação foi “definida como a maior prioridade da administração da Frente Vitória, a atividade educacional

teve seu perfil relativamente modificado”.¹⁸ Outra fonte mencionava praticamente a mesma sentença, “definida como a prioridade da administração Frente Vitória, a atividade educacional teve seu perfil relativamente modificado”.¹⁹

Os quatro eixos de sustentação desta política educacional, foram os seguintes: *a) universalização do acesso e permanência do aluno na escola; b) investimentos em recursos materiais: edificações e equipamentos; c) investimentos em recursos humanos: qualificação e remuneração; d) 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.²⁰

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

Este estudo foi de fundamental importância porque representou a base de conhecimento e/ou reconhecimento de todo o universo escolar da cidade de Vitória. Os seus principais pontos de análise foram: os aspectos físico-territoriais; os aspectos demográficos e sócio-econômico; a verificação da 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, incluso a clientela potencial, a clientela efetiva, à capacidade instalada, o atendimento à clientela.²¹

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”.²²

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. Em fevereiro de 1992, por exemplo, 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 este novo ambiente.²³

Entre o ano de 1989 até o término de 1992, a Prefeitura tinha reformado e ampliado quatro (4) escolas, feito uma reforma geral em três (3) unidades e tinha construído ou estava em processo de construção outras dezenove (19) escolas, sendo onze (11) de Primeiro Grau (EPG's) e oito (8) Unidades Pré-Escolares (UPG's).

A evolução das matrículas ao longo dos anos vem 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 comodatos 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, têm-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:

Ano	Reprovação			Evasão		
	Ensino Regular	Ensino Supletivo (1ª a 4ª série)	Ensino Supletivo (5ª a 8ª série)	Ensino Regular	Ensino Supletivo (1ª a 4ª série)	Ensino Supletivo (5ª a 8ª série)
1988	24,3%	37,2%	22,5%	10,17%	43,77%	23,3%
1989	22,8%	37,8%	37,1%	9,1%	37,8%	34,3%
1990	19,6%	41,9%	32,9%	9,9%	43,7%	19,3%
1991	13,6%	28,5%	15,1%	10,3%	28,5%	18,4%
1992	15,1%	22,4%	27,5%	8,3%	40,6%	32,4%

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

Considerando o último ano de ambas as gestões, 1988 e 1992, as reprovações do ensino regular diminuiriam 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.²⁴

No que tange a 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.²⁵

Passou-se a ter neste período, a publicação em jornais locais, do número de vagas por turma e por turno, das respectivas escolas da prefeitura de Vitória.²⁶

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.

Nesta gestão, ocorreu o primeiro concurso feito pela PMV para a contratação na área educacional, além de ser também o primeiro concurso desta administração. Foram 3.951 candidatos inscritos, correndo a 249 vagas disponíveis. Os aprovados neste concurso de julho de 1990 foram convocados para iniciar o ano letivo de 1991.

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.

O educador chileno Antonio Faundez chegou a Vitória, contratado pela Prefeitura para o programa de capacitação dos professores. A Secretária de Educação justificou que o objetivo era reformular o currículo das escolas, inclusive mediante integração dos professores na construção da proposta de reformulação curricular, mais voltada para os interesses das classes populares.²⁷

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

1. Criar condições favoráveis de autoformação 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, 1997:346-347).

Os cinco primeiros princípios nos parecem estar conectados ao debate dos anos oitenta, com viés gramsciano, que foi travado entre 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 nos interessa discutir as minúcias dos pontos polêmicos entre tais escritores, dado os limites estipulados para o desenvolvimento deste artigo. Porém, é de interesse (para este artigo) 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 detrato 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 onde a formação docente poderia ter técnica, mas muito precariamente competência.

Saviani conclui, 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” (1991:38). 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 tem 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” (1991:43).

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, 1991:48).

Assim sendo a aspiração por uma fértil competência técnica, nada tem em comum com a eficiência técnica, marca registrada da pedagogia tecnicista²⁸, e sim com a produção do engajamento coletivo dos professores, “politicamente organizados e articulados com os interesses dos trabalhadores” (Saviani, 1991:48).

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”. 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 (Saviani, 1991:61).

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, 1991:62).

Professor 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, 1991:66-69).

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.1:317-318).

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 dos desenvolvimento histórico” (Saviani, 1991:71)

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

Os princípios seis e sete nos parece inspirar-se mais em autores construtivistas, como Jean Piaget, que entendia o erro do aluno como uma possibilidade de um processo construtivos de aprendizagem e não como fracasso. O princípio oito coaduna-se com as ambas as inspirações primando por um processo educacional que estabeleça e pratique uma dinâmica qualitativamente positiva na totalidade dos 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: 347-348).

A leitura da palavra, entendida aqui como a prática do 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 prática dessa ampla leitura seria um dos elementos que poderia estabelecer um horizonte de construção de êxito e não de fracasso.

No que tange 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.²⁹

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”.³⁰

Quanto à política salarial adotada, acordada com os representantes dos professores através do 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 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.

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 salarial³¹. 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.

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, cinco mil (5.000) unidades de conjunto de mesa com cadeiras, oito mil duzentos e cinquenta (8.250) 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 para o transporte de alunos para eventos culturais e esportivos complementares ao processo educacional.³²

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. A oficina do departamento de pré-escola também produzia materiais didático-pedagógicos, como quebra-cabeça, dominós, fantoches, jogos de numerais e móveis.³³

No que tange mais especificamente ao material didático, imprescindível para o trabalho cotidiano no ciclo pré-escolar e nas demais escolas, além do material didático já citado, a Secretaria de Educação também providenciou a aquisição de: 16 aparelhos de vídeo-cassete, 19 aparelhos de televisão, 30 globos terrestre, 184 modelos anatômicos de corpos humanos, 1.360 mapas geográficos físico e político, 1.980 atlas histórico e geográfico, 14.047 jogos pedagógicos; 23.172 livros didáticos e paradidáticos e 60.718 livros de literatura infantil.³⁴

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.³⁵

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

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 1992.³⁶

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”.³⁷

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 o inter-relacionamento e a interdependência: moralização, descentralização e participação.

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 e 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”.³⁸

Com a criação dos conselhos de escola as decisões a nível administrativo, didático e pedagógico de cada ambiente escolar, ficariam a cargo dos seus respectivos diretores, dos dois representantes de pais, dos dois representantes de professores e dos dois representantes de servidores.

Os conselhos e a eleição direta para diretores de escolas, constituem-se mecanismos que primam pela aproximação e interação do amplo coletivos de partícipe da comunidade escolar.

Já próximo ao final do mandato do prefeito Vítor Buaz, a presidente do Conselho Popular de Vitória, Fátima Santos, classificava como boa à administração municipal do mesmo, mas frisava que o movimento popular pensava no futuro, organizando-se para garantir, em lei, a participação popular na discussão e elaboração do orçamento. Mesmo sem amparo (obrigação) legal, ela disse que a PMV vinha respeitando a decisão da população e, desde 1989, investindo prioritariamente em educação, saúde e meio ambiente.³⁹

No que concerne aos recursos investidos pela prefeitura de Vitória, na manutenção e desenvolvimento do ensino, constata-se que as dotações orçamentárias sempre foram superiores aos índices mínimos estabelecidos na legislação pertinente - Art. 212 da Constituição Federal de 1988 (25%) e Art. 213 da Lei Orgânica do Município de Vitória de 1990 (35%).

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 que “Educação e Cultura” ficou em ambos os anos na segunda posição, com 27,75% e 28,59%. Apesar de “Educação e Cultura” terem permanecido na segunda posição nos dois últimos anos, não se nota em nenhuma das fontes consultadas uma queda no trato da escola pública municipal.⁴⁰

Desde 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.

Notas:

¹ 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.

² A experiência política e partidária aliada à motivação pessoal e coletiva foram decisivas no desenvolvimento e articulação de todo projeto intelectual deste ser político, onde o nexos entre o estudo da história e a prática política é evidente, assim como o nexos desta última com a luta cultural e a formação humana. 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.1:74). 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.

³ Carlos Nelson Coutinho cita vários outros intelectuais que realizaram renovações apoiando-se no núcleo da teoria gramsciana: Palmiro Togliatti, Eugenio Curiel, Giorgio Amendola e Pietro Ingrao (2003:185-190).

⁴ 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, 1992:88).

⁵ 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 (Partido dos Trabalhadores, 1991:66).

⁶ 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 (Partido dos Trabalhadores, 1991:114).

⁷ 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 e 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 Estado e à disputa no interior do próprio Estado causa os avanços e recuos da democracia, sua ampliação e retração” (Partido dos Trabalhadores, 1999:316-317).

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. Rejeitava a idéia da revolução pela força e a própria ditadura do proletariado, fazendo um apelo à social-democracia. Preferindo um 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, 2001:23, 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.

¹⁰ Avançando para o caráter supra-nacional desse projeto, Coutinho frisava 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”. Ver: COUTINHO, 1992, p. 58-71.

¹¹ 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 Presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na gestão de 1987 a 1989.

¹³ I Encontro Nacional de Educação, em março de 1989, alinhavamento 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.

¹⁴ 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 a área educacional do executivo municipal.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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 deste artigo e nem foi de nossa dissertação, discorrer sobre os conceitos de coligação, aliança ou governo de coalizão. 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 jornal “A Gazeta”, de 1989 a 1992, não encontramos nenhuma referência feita a esse partido, como parte integrante da Frente Vitória.

¹⁷ Terezinha Baldassini Cravo, atuou de janeiro de 1989 até final de setembro de 1990 e Odete Cecília Alves Veiga, atuou de outubro de 1990 até dezembro de 1992.

¹⁸ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese**. Vitória, set. 1992. v. 1, p. 9.

¹⁹ VITÓRIA. Prefeitura. **Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese**. Vitória, set. 1992. v. 2, p. 3.

²⁰ 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, ou seja, se isso de fato foi realidade nas escolas onde os mesmos atuavam.

²¹ 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.

²² PMV reforma escolas e aperfeiçoa professores. Comemorando Vitória 439 anos de luta. **A Gazeta**, Vitória, 7 set. 1990. Suplemento especial, p. 5.

²³ 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.

²⁴ Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese: 1989-1992**. p.7.

²⁵ Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese: 1989-1992**. p.7.

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ Domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras (SAVIANI, 1991, p. 36).

²⁹ 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 a 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, analisa-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.

³⁰ 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.

³¹ SALÁRIO da PMV agrada magistério. **A Gazeta**, Vitória, 15 abr. 1992, p.2.

³² Apesar dos novos equipamentos trazerem benefícios para toda a dinâmica escolar e também mais conforto às instituições, eles também expuseram as escolas a serem bem mais visadas a furtos. Ver: PMV debate depreação em escola. **A Gazeta**, Vitória, 2 abr. 1991, p.5. Ver também: SECRETARIA Municipal de Educação. **Relatório síntese: 1989-1992**.

³³ Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese: 1989-1992**. p. 11.

³⁴ Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese: 1989-1992**. p. 9.

³⁵ Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese: 1989-1992**. p. 10.

³⁶ VITÓRIA. Prefeitura. Avaliação da administração municipal (1989-1992) – relatório síntese. Vitória, set. 1992. v.2, p. 4.

³⁷ SECRETARIA Municipal de Educação. Relatório síntese: 1989-1992. p.13.

³⁸ 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.

³⁹ CONSELHO elogia ação em Vitória. **A Gazeta**, Vitória, p. 16, 23 ago. 1992.

⁴⁰ Dados provenientes do Arquivo digitalizado do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO PT, mar. 1989, São Paulo-SP.

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.

BEDÊ, W. A. Estrutura e funcionamento do órgão municipal de educação. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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.

COLÉGIO da PMV é mais procurado. **A Gazeta**, Vitória, p.10, 19 jan. 1992.

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.

DANIEL, C. Participação popular. In: DAMASCENO, A et al. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

EDUCADOR do Chile culpa a desordem. **A Gazeta**, Vitória, 30 ago. 1990, p.11.

ESCOLA pública absorve 3.500 da rede privada. **A Gazeta**, Vitória, p. 14, 27 fev. 1992.

GADOTTI; PEREIRA. **Pra que PT**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

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.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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.

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.

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

PMV debate depredação em escola. **A Gazeta**, Vitória, 2 abr. 1991, p.5.

RODRIGUÊS, L. M. **Partido e sindicato**: escritos de sociologia política. São Paulo: Ática, 1990.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: _____. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 1991.

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).

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.

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.

VITÓRIA (MUNICÍPIO). **Lei orgânica [do] município de Vitória** – Estado do Espírito Santo, 1990.
