

GESTÃO ESCOLAR: DA RECAÍDA AUTORITÁRIA AO SALDO QUALITATIVO DA RESISTÊNCIA

Antonio Serafim Pereira –ULBRA/RS-UNESC/SC
aspasp@uol.com.br

Resumo: O estudo etnográfico realizado numa escola pública gaúcha, visando compreender os significados dos professores sobre a Proposta Político-pedagógica empreendida, evidenciou uma recaída autoritária na sua gestão, de 1991-1994, decorrente da política oficial. A resistência de seus agentes principais, no entanto, produziu alternativas para mudar o quadro instalado. O resgate da gestão democrática no período seguinte (1995 a 1999), marcou a história da instituição pelo ineditismo, autonomia e mudanças significativas no rendimento escolar dos alunos.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; ensino; aprendizagem

Gestão escolar: contextualizando o achado

Os dados que constituem o presente texto são originários do estudo investigativo¹ que desenvolvemos no Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias (IEEMD)² de Torres-RS – a primeira instituição pública da cidade – que desde 1995 vinha se envolvendo com um projeto de inovação curricular, denominado Proposta Político-pedagógica (PPP). Tal Proposta é resultante do conjunto de forças que interatuavam no espaço interno e externo da Escola, pondo em xeque as maneiras, até então utilizadas, para estruturar o trabalho pedagógico, estabelecer os acordos e modalidades de participação dos professores, alunos, pais e funcionários na gestão escolar.

Instigados pelo ineditismo e autonomia da PPP a compreender mais sistematicamente o movimento deste processo, decidimos, de início, a radiografar o contexto da Escola e da inovação para rastrear os pontos mais evidentes e necessários de serem analisados e compreendidos. A memória dos documentos oficiais e a visão dos professores foram fundamentais. A discussão dos dados, com a direção, equipe pedagógica e os professores, que emergiram deste esforço, fortaleceu e ampliou a descrição e crítica da realidade escolar, além de subsidiar a delimitação do foco de onde brotou a problematização do estudo que desenvolvemos, assim expressa: quais os sentidos/significados que os professores atribuem à interdisciplinaridade como princípio inovador da PPP da qual se constituem protagonistas fundamentais?

Organizamos a análise do contexto da Instituição a partir da consulta aos documentos oficiais: diretrizes organizacionais e curriculares emanadas da administração central, antes e

durante o percurso da inovação; regimento escolar em vigência à época da pesquisa; atas de reuniões administrativo-pedagógicas, entre outros.

Para a análise da inovação recorreremos ao arquivo da PPP, seus princípios norteadores, prioridades de ação e registros das suas avaliações. Alcançamos, dessa maneira, maior aprofundamento do contexto investigado, de onde se sobressaíram pontos essenciais, tais como: a inovação na história do IEEMD e sua relação com o contexto sócio-político-educacional gaúcho e brasileiro; o encaminhamento e a perspectiva da PPP; a participação dos professores na inovação e suas compreensões sobre o processo; os avanços e permanências, especialmente, no ensino.

De fato, pela análise dos documentos e pela ótica dos professores, a PPP reafirmou-se como um movimento de resistência-ruptura e proposição-ação para a mudança, que evidenciava avanços, não-avanços e prioridades. Em relação aos primeiros, a gestão democrática e a preocupação com a qualidade de ensino (construção do conhecimento, contextualização, interdisciplinaridade) são os mais pontuados.

Importa salientar que, desde sua criação ao período que antecede à referida inovação, não se conseguiu captar na história documentada do Instituto, nenhuma experiência inovadora própria de destaque. As reestruturações curriculares empreendidas foram decorrentes do cumprimento das determinações emanadas do poder público.

A primeira tentativa de um regimento escolar próprio, elaborado com a participação dos professores e alunos, aconteceu em 1986 (Ata de reuniões administrativas nº 07/86, p. 41f). Este documento democratizou as relações no interior da Instituição em todos os níveis influenciando um novo olhar para o ensino, que passa a manifestar traços mais inclusivos e dialogais, como nos revelou a vice-diretora da época. Tal proposta sofreu, por parte da Secretaria Estadual de Educação, múltiplos questionamentos. Sua aprovação só se viabilizou por sua construção coletiva, sustentada numa direção eleita, regulada pela Lei 8.025/85, primeira lei na história da educação pública estadual a garantir tal pleito (RIO GRANDE DO SUL, 1985).

Vale destacar, que esta iniciativa se inseria no movimento da sociedade e dos trabalhadores em educação na defesa da escola pública. Fazia parte desta democratização: melhoria da qualidade de ensino; eleição para diretores das escolas; maior participação dos professores, alunos e comunidade nas decisões; luta pela melhoria salarial e condições de trabalho.

Apesar das conquistas que obtivemos até então, no período de 1991 a 1994, a política educacional levada a efeito pelo Governo Collares, governador eleito do Rio Grande do Sul,

desmobilizou o processo de democratização da escola pública estadual (bastante avançado), pelo retorno às determinações impostas, caracterizado como retrocesso: diretores indicados, calendário escolar rotativo, Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, ênfase na racionalização dos recursos materiais e humanos (salas de aula cheias, desmantelamento das equipes pedagógicas e de apoio, perseguição ao movimento sindical dos trabalhadores em educação – atribuição de faltas injustificadas aos professores grevistas, transferências infundadas de suas funções e escolas, entre outras).

Por este quadro, nos lançamos ao resgate atilado da memória dos documentos legais e institucionais produzidos na precedência da Proposta Político-pedagógica do IEEMD, para melhor compreender a influência de tais medidas, na gênese do processo inovador em questão. Assim, encaminhamos a análise, enfocando, de início, o período de 1991-1994, que pela sua “recaída autoritária”, consignou-se, irrefutavelmente, como o motivo próximo e imediato da resistência inovadora. Em seguida, nos detivemos no período de 1995-1999, considerado o grande marco da PPP. Representa o tempo da mobilização e re-construção desse projeto, coordenado por uma equipe que tinha à sua frente uma direção eleita por força da Lei nº 10.576/95 (RIO GRANDE DO SUL, 1995b), que devolvia às escolas públicas estaduais o direito de escolher, por votação direta, seu diretor (Art. 4º, inciso I). Por isso, o codinome: “valeu a resistência”. São estes dois períodos que nos incumbem de descrever na continuidade.

A recaída autoritária: 1991-1994

O quadro inovador prescritivo instaurara nas escolas uma gestão agenciadora que tudo perscruta e diligencia ao chefe, abonando o “cumpridor” e rechaçando o “transgressor”. Ao invés de diálogo, informação; de criação, execução; de comunicação, alerta; de confiança, suspeita; de valorização, cobrança. Como decorrência disso, passa-se a ter, nas escolas, reuniões informativas para repasse de decisões já tomadas. As discussões, quando havia, giravam em torno de questões administrativas de caráter estrutural, físico ou funcional, que não atingiam a missão da escola e sua democratização.

No caso particular do IEEMD, as ações e discursos referenciados nas atas das chamadas reuniões administrativas e pedagógicas deste período, aparecem encabeçados pelas expressões: alertar, determinar, explicar e informar. Os cerca de 95% das 159 atas apontam estas categorias e seus significantes em passagens que envolvem os principais agentes do contexto escolar e revelam como se davam as relações entre eles, em decorrência da política

educacional vigente: totalmente dirigida com lances alternados de autoritarismo explícito e respingos de disfarces democráticos *a la carte* para situações privilegiadas como garantia de não perder de vista o controle da situação.

Um fato ilustrativo de discussão como disfarce democrático é o “debate” entre os professores, indicado pelo poder público, para esclarecer dúvidas que pudessem ocorrer no texto proposto pela Secretaria de Educação para a alteração do Plano de Carreira do Magistério Público Estadual (achatamento dos seis níveis de carreira profissional para cinco), que se antecederia ao plebiscito (votação obrigatória), cujo objetivo era referendar a dita alteração, desrespeitando a decisão da assembleia do CPERS-Sindicato por mantê-lo, devido às perdas salariais que acometeria ao magistério estadual (Ata Reunião Administrativa nº 01a/94, p.95f).

Exemplo perfeito de dirigismo é a implementação do calendário escolar rotativo em 1992 com três entradas diferenciadas no ano³, sem consulta popular (Decreto nº 34.185/92), sob a alegação da “necessidade de as escolas públicas ajustarem-se no sentido de atender à demanda escolar em virtude da intensa procura de vagas” (RIO GRANDE DO SUL, 1992a), que foi desmentida pela pesquisa realizada pelos deputados, membros da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado.

Na Ata de Reunião Pedagógica nº 37/92, o registro: “a diretora *informou* sobre o calendário escolar, especialmente sobre as férias e o período de aperfeiçoamento dos professores”, denominado pela Secretaria de Educação como “Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino” – PMQE , seguido da indicação da resposta dada pela vice-diretora, à pergunta que lhe fizera uma das professoras de Matemática – “por que não ser mudado o período do aperfeiçoamento?”: “não cabe aos professores decidir; é uma decisão que já veio para ser seguida. O horário deverá ser *cumprido* todo na Escola, ninguém poderá levar o módulo para casa, para trabalhar...” (p.152f), constitui testemunho lapidar da experiência impositiva vivida pelos dos profissionais da educação neste período.

O regime de restrição atinge também os alunos, como era de se esperar. O mais “fraco”, num sistema de status marcadamente verticalizado, não escapa ao olhar panóptico (Foucault,1993), daqueles que estão na sua ascendência para limitar-lhe a ação, preservando-se dos embaraços conflituosos, que podem gerar o questionamento e a reivindicação. Nesse âmbito, merece pontificação o embate permanente travado pela direção com os representantes do Grêmio Estudantil:

- a) impondo-lhes “um professor para acompanhá-los” (Ata de Reunião Administrativa nº 10/92, p. 70v);

- b) exigindo que as iniciativas e decisões da entidade tivessem sua anuência prévia;
- c) impingindo-lhes a idéia de que seus objetivos e metas deveriam estar de acordo com os dos setores da Escola;
- d) restringindo suas atividades a “campanhas de conscientização dos alunos (por exemplo: conservação da Escola, comportamento, etc), recreação, teatro, esportes” (p. 71f);
- e) ameaçando fechar o Grêmio, caso as ações da sua diretoria não se pautassem por atitudes aceitáveis.

Queria a direção que os alunos assimilassem a idéia de que agindo por esses parâmetros, estariam regulando suas atitudes em “bases legais”, não se desviando para “assuntos que não lhes diziam respeito” (p.69f).

O impasse se estabelece, entretanto, no momento em que a diretoria da entidade: rejeita a indicação do professor para orientá-los, reputando tal escolha como direito seu; defende que seu papel refere-se à conscientização político-estudantil, divergindo da noção de conscientização da direção; entende que deveria envolver-se com o estudo do regimento escolar para contribuir no seu aperfeiçoamento, principalmente no que se refere aos direitos dos alunos.

Cabe registrar, que um ponto forte convulsionava a direção. A presença, junto aos representantes do Grêmio, de uma das professoras representantes do CPERS-Sindicato na Escola, a quem a diretora se refere como “elemento adulto que os está incitando a tomar atitudes, que os deixam inseguros, não sabendo responder por elas” (p.68v).

A pensar que a esta época:

- a) o Ato Institucional nº 5/68 (BRASIL, 1968), o mais autoritário do regime militar brasileiro, que proibira qualquer “manifestação sobre assunto de natureza política” (Art. 5º), havia sido revogado em 1978;
- b) a Lei nº 7.398/85 do governo federal devolvera aos estudantes da Educação Básica a liberdade de organizar-se em entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes” (BRASIL, 1985);
- c) a Carta Constitucional Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em vigor, garantiria a “plena liberdade” para a criação e desenvolvimento de atividades associativas sem “interferência estatal” (Art. 5º, XVII e XVIII);
- d) a liberdade de organização e manifestação coletiva constituíra-se como conquista popular, não como concessão legal.

Outro impasse de repercussão institucional envolvendo direção, professor e alunos, especialmente de uma das turmas de 1ª série do Ensino Médio noturno, foi o que se configurou em relação à substituição da professora de Matemática que fazia parte da resistência à política educacional do Governo Collares sob a alegação de que a colega que a substituiria, de retorno de licença-prêmio, possuía “carga horária de sobra e se prontificara a trabalhar” (Ata de reunião administrativa nº 19/93, p 89v). O alvo desta ação, sem dúvida, era diminuir o espectro de influência da referida docente junto aos alunos.

Tão logo notificados do fato, os estudantes se mobilizaram manifestando sua contrariedade à direção. De início por contato direto e, posteriormente, por meio de carta, pontuando que: a substituição da professora seria “a quarta ocorrida na disciplina durante aquele ano” (p.88v); a mesma sempre demonstrara “alto nível cultural” (p.88v) e se dispusera a permanecer na turma; viam-se prejudicados na aprendizagem, por conta das substituições efetuadas. Portanto, julgavam a substituição desnecessária, lembrando que o último bimestre do ano já estava em curso.

A posição dos alunos recrudescida pela recusa da professora em deixar as aulas, originou um processo de inquisição. Da parte da direção, acusação e prescrição; da parte dos alunos, defesa e explicitação das posições tomadas. Enquanto a direção afirmava que a atitude deles em relação às duas professoras, deixou “implícito uma comparação entre elas”, prescrevendo-lhes que “não compete ao aluno julgar e classificar qualquer professor”; os alunos defendiam-se, afirmando que “não tinham a intenção de prejudicar ninguém”. Apenas fizeram-lhe um “elogio”, considerando seu trabalho (p.88v-89f).

Tudo isso porque a professora, pivô do caso, como adiantamos, era contrária ao modelo de gestão em vigor. Sua presença na escola, a exemplo de outros professores, era vista como ameaça e suas intervenções interpretadas como aviltantes ao que estava prescrito: professor não poderia se manifestar politicamente, conforme o Of. Circ./11ªDE/nº 148/92 (RIO GRANDE DO SUL, 1992c).

Transgressão era sinônimo de desordem, até mesmo agressão. O expediente da ocorrência e da repreensão era uma constante. Desmerecer o trabalho, a capacidade de alunos e professores também era expediente muito utilizado como recurso de poder. Colhemos na ata, que vimos analisando, o registro de uma das falas da direção aos alunos, que bem ilustra este impropério, tratando-se de pessoas, que pelas suas funções, deveriam ocupar-se da valorização do potencial transformador das pessoas: “tem palavras na carta que não são termos de alunos; palavras são ditas de maneira incoerente ou deslocada. Os alunos estão dizendo coisas sérias sem saber o que podem causar” (p.89v).

Apesar disso, o conflito produziu efeitos positivos. Após o encerramento da ata, na indicação “Em tempo”, a inscrição: “... e no momento foi buscada a solução, evitando a substituição da professora junto à turma” (p.89v), marca esta evidência.

Do mesmo modo, agora com os pais, na primeira reunião de 1994, a unilateralidade da *comunicação* e da *apresentação* consagra a diretora como figura preposta do Estado e estes, ao lado de alunos e professores, como meros receptores e cumpridores do que fora sacramentado no foro privado da Secretaria da Educação. Na dita reunião, a diretora ao comunicar aos presentes o calendário escolar reservado à escola, anunciando que as atividades escolares se prolongariam até 26 de janeiro do ano seguinte, ao ser interpelada por um dos pais sobre “a possibilidade das férias serem mudadas, conforme luta do CPERS-sindicato”, assim se pronunciou: “desconheço tal comunicado” (Ata de Reunião Administrativa nº 06/94, p.98f-99v).

Vale dizer, que o questionamento do pai se insere na preocupação com o prejuízo que tal determinação causaria ao turismo da cidade (época de alta temporada) e aos seus filhos, mormente, aos jovens, que perderiam talvez a única oportunidade de trabalho do ano, como soe acontecer num contexto de economia sazonal como o nosso. Sua intervenção tinha a ver com o desrespeito a uma conquista das escolas de organizarem seus calendários, conforme as necessidades das suas comunidades, entre elas, a econômica, por extensão da flexibilidade que a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) já concedia, no limite dos seus ditames, aos estabelecimentos de ensino da zona rural para “organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras...” (Art.11, § 2º), direito que fora estendido, às escolas das regiões litorâneas, mediante conquista popular.

Terminado o primeiro ano de transição ou preparação para o ataque, com os diretores-interventores nos seus postos, a Secretaria da Educação arremessa sobre as escolas e seus professores mais uma “pérola” que marcaria a política educacional do Estado a partir de 1992: o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino que visava “promover atualização e aperfeiçoamento dos membros do Magistério Público Estadual para a garantia de padrão de qualidade do ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 1992b), utilizando-se da estratégia do ensino a distância. O projeto era posto pela secretária Neusa Canabarro como atendimento a uma exigência dos movimentos reivindicatórios dos profissionais da educação e destinava-se a capacitar a totalidade dos recursos humanos da escola, “de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno... na busca da melhoria da qualidade de ensino” (CANABARRO, 1992, p.7).

O referido projeto representou uma parceria com 28 instituições de Ensino Superior privadas do Estado (as universidades públicas federais se negaram a participar por não acreditarem na proposta), o que poderia ter sido uma iniciativa positiva, não fosse seu encaminhamento equivocado. O material produzido pelas universidades para permitir “um maior entrosamento entre as instituições de Ensino Superior e as escolas públicas estaduais” (FARIA, 1994, p.7)⁴, representou para os professores o contrário disso, pela incoerência entre seus conteúdos críticos e os posicionamentos arbitrários da Secretaria da Educação. O que deveria ser uma das fontes de atualização do professor (CANABARRO, 1992), passou a ser a única. Consta que nove professores da Escola sofreram processo administrativo (nº 53787-1900/94.8), por terem participado, autonomamente, do I Seminário Internacional sobre Reestruturação Escolar em Porto Alegre promovido pela Secretaria Municipal Educação em 1994.

O que seria um aperfeiçoamento a distância, caracterizou-se um controle de perto. Cada diretor assumiu o compromisso de registrar as faltas, recolher as tarefas e as avaliações nomeadas dos professores, enviando-as à Secretaria da Educação para ciência e ação repreensora aos faltantes ou insurretos.

O PMQE que poderia ter sido um momento histórico para que o professor em seu local de trabalho fosse sujeito do seu dizer e fazer, constituiu-se num desfile de incoerências, que vão desde os textos que mencionam que “ao educador compete refazer a educação, (...) criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível” (GADOTTI, 1992, p.23), aos que discutem a importância da interdisciplinaridade na escola. Sobre este tema, captamos, entre outros textos, o de Marques (1994) que alude à interdisciplinaridade surge como um apelo a “toda uma cruzada no mundo inteiro contra a fragmentação das ciências que reduzem a vida humana e o mundo a compartimentos estanques, incomunicáveis, onde impera uma razão monológica: a dos interesses desencontrados e do poder do mais forte”(p.19-20). Surpreende-nos, que Canabarro (1994) tenha se aliado a um discurso dessa natureza, quando sequer ouviu os professores em suas reivindicações, dialogou com a sociedade e o parlamento estadual.

Isso faz acirrar nas escolas públicas gaúchas, no Marcílio Dias não foi diferente, o inconformismo e a resistência dos profissionais da educação que defendiam uma escola democrática, autônoma e cidadã e viam, nas decretações governamentais, uma ameaça às suas conquistas, concepções e ideologias.

O período convulsivo de 1991-1994 foi, sem dúvida, o estopim para a reorganização dos professores no interior da Escola. Por um lado, para resgatar seus direitos profissionais e,

por outro, para resguardar o direito de serem ouvidos para fazer uma escola pública mais autônoma e cidadã.

Os pais também aprenderam com as repetidas convocações para vir à Escola receber reclamações sobre seus filhos, passando a indagá-las. Entre as quais: os problemas de aprendizagem dos alunos são sempre originados em si mesmos e/ou nas suas convivências familiares? Ou podem ser produzidas na escola, pelos professores?

Da mesma sorte, os alunos de tanto serem conduzidos pela direção e professores a se penitenciarem como desinteressados e/ou indisciplinados, acabaram, pelas reflexões originadas, construindo suas defesas.

O período de 1991-1994, a par da sua linearidade, guardava em si a possibilidade de transcendê-la. Nada é tão simples que se explique por si mesmo e da mesma maneira. A prática é isso: existe por necessidade e decorrência do próprio conhecimento. Não existe por metodologia apenas. Tampouco por artificialismo pedagógico; existe pela aprendizagem e conhecimento real que ela possa gerar.

O certo é que em 1994, as investidas democráticas e reivindicatórias estavam mais fortalecidas. Os atores escolares, já haviam reconstruído parte da sua força, que se expressava nos acontecimentos do cotidiano escolar, especialmente do último ano dessa gestão.

Valeu a resistência: 1995-1999

No período 91-94, a regra era fazer o certo para não descompassar a batida da “sinfonia” a ser executada. As restrições desse período não conseguiram, no entanto, inocular, na totalidade dos atores escolares, o princípio paralisante da aceitação e do ajustamento ao estabelecido. Durante todo tempo, professores, alunos e pais buscaram transgredir o prescrito, levantando alternativas para mudar os encaminhamentos da educação pública.

Isso demonstra como nenhum regime consegue se sustentar com a prática ininterrupta da repressão, e os que governam sabem disso. Tanto que procuram conceder a seus subordinados estados alternados de democracia/participação, logicamente sob vigilância e controle, buscando esvaziar suas energias para a resistência e produção de estratégias de contra-poder (FOUCAULT, 1993).

No Marcílio Dias, a mobilização permanente do grupo de resistência foi o elemento-chave para dar novo direcionamento aos acontecimentos. À possibilidade de substituição da direção, via Conselho Escolar, dada pelo Decreto nº 35.794/95 (RIO GRANDE DO SUL, 1995a), mostrou-se ágil, articulou-se e estabeleceu o consenso possível em torno do nome de

uma professora do grupo para assumir a direção da Escola, cargo em que se manteve até 1999, mediante eleição direta.

Este ato representava o repúdio às prescrições de então, a esperança no fazer a Escola, o ensino e suas relações de outra forma (a democrática), confirmando a tese de Giroux e McLaren (1995, p.142) de que “as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes”.

São provas documentais do que afirmamos, especialmente as atas de reuniões dos/com os principais atores da comunidade escolar e os textos memoriais da PPP. Do conteúdo destes instrumentos, pôde-se granjear as expressões que se opõem às que caracterizaram a gestão Canabarro. São elas: analisar, discutir, avaliar, sugerir, decidir.

As 353 atas produzidas, quase o dobro da gestão precedente, deixam fluir as categorias assinaladas nos episódios que narram, em cerca de 90% delas. Atestam, desta feita, que, pela resistência, foi possível resgatar gradativamente o direito de se pronunciar, de questionar, de avaliar, de propor e construir coletivamente.

Desde sua posse em janeiro de 1995, a direção pautou-se por uma gestão participativa direta, valendo-se da assembléia como estratégia de discussão e tomada de decisão das questões de interesse coletivo. A metodologia com que inaugurara as duas primeiras reuniões com os professores, estendida aos demais segmentos da comunidade escolar, consolidou-se como prática sistemática, constituindo-se marca registrada de sua administração.

Na inscrição da primeira reunião, o pronunciamento da diretora de que “quanto à administração da Escola, queremos fazê-la com o que temos..., queremos trabalhar com os colegas”, denota a disposição de acolhimento das idéias e do trabalho dos docentes.

Sob o *slogan* “a Escola só se faz com a participação de todos que pensam, analisam, propõem e agem”, a direção abre sua gestão, convidando a todos (professores, funcionários, alunos e pais) para assumirem “coletivamente, a re-construção da prática político-pedagógica da Escola”. De início, organiza encontros de discussão sobre a *Escola que se tinha* e a *Escola que se queria*, encorajando-os a partilharem com seus pares suas percepções, preocupações e esperanças. A partir de assembléias por segmento e, posteriormente, pelo conjunto das partes consideradas, os dissensos e consensos, postos em discussão, potencializaram-se como conhecimento, proposição e decisão. Assim sendo, a experiência democrático-participativa⁵ vivenciada, oportunizou a todos contribuírem para a construção da PPP, com vistas à mudança global na prática escolar.

O registro das discussões, atinente ao ensino permite afirmar que, na visão dos seus componentes, a Escola se caracterizava por uma prática pedagógica tradicional e livresca, propondo-se a desenvolver um ensino construtivo, crítico, contextualizado e interdisciplinar.

Desse modo, quando ao final da Gestão Britto em 1998, a Secretaria da Educação publicou o Padrão Referencial de Currículo do Ensino Fundamental, desejando que as escolas públicas gaúchas desenvolvessem “um currículo integrado e significativo, através da interconexão entre as áreas do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p.22), o IEEMD teria construindo autonomamente sua PPP de forma democrática a partir das necessidades e possibilidade do seu próprio cotidiano.

Professores, alunos, funcionários, pais, direção e equipe pedagógica estiveram envolvidos na reavaliação sistemática da PPP, estudando, discutindo e votando pontos a serem alterados e/ou mantidos.

Em 1999, quando o Governo Olívio Dutra (1999-2002) lança o movimento da *Constituinte Escolar: a construção da escola democrática e popular* para discutir com a sociedade os princípios e diretrizes da educação riograndense, o IEEMD já havia incorporado tal prática à sua cultura. Em vista disso, resolveu coletivamente “boicotar a Constituinte Escolar” (Ata Reunião Administrativa nº18/99, p.173f), apesar das ameaças da Secretaria da Educação de não analisar ou acatar projetos da Instituição Escolar, que não atendessem às diretrizes apontada pela Constituinte.

Os alunos conquistaram na PPP espaços para o exercício da democracia e da cidadania, negado no período anterior. Além do lugar no poder decisório, junto aos demais agentes escolares, conseguiram mobilizar-se e aprovar importantes reivindicações, entre elas, a “reativação do Grêmio Estudantil” (Ata Reunião Pedagógica nº 26/95, p. 018v-019f). Sobre esta conquista recolhemos dos documentos alusão a dois “Seminários sobre Política Estudantil” (1995 e 1998), que objetivavam oferecer aos alunos, subsídios que lhes permitissem “se mobilizar em prol dos encaminhamentos necessários ao processo de organização estudantil”. Pelos temas, metodologia e histórico dos palestrantes os seminários reflete a disposição do IEEMD de devolver aos alunos, sem restrição ou intervenção, a liberdade de se organizar.

Alunos e pais, com o saber adquirido nas discussões abertas nas diferentes instâncias da Instituição, passaram, entre outras questões, a questionar as explicações dos professores sobre o aproveitamento escolar, refletindo em conjunto a gestão do cotidiano da sala de aula, isto é, o conhecimento, a metodologia e as relações desenvolvidos.

Às reclamações dos docentes, por suas posturas equivocadas, os alunos traziam à discussão, entre outros fatores, a atenção mais detida do professor para com eles e a metodologia pouco desafiadora, que reforçava a tendência histórica da desvalorização de algumas disciplinas pelo aluno. Do mesmo modo, os pais dialogavam com os professores sobre problemas de desinteresse, dispersão, responsabilidade e aproveitamento dos seus filhos, mas não deixavam de tecer considerações críticas sobre o desenvolvimento das aulas.

Não é por acaso então, que a recuperação da aprendizagem constituiu-se numa das preocupações da Escola, face sua importância, complexidade e exigência, como: predominância da avaliação quantitativa sobre a qualitativa; concepção do docente sobre ensino, aprendizagem e avaliação para a sustentação de um trabalho dessa natureza; formação do professor para um atendimento diferenciado ao aluno; conciliação de horários de professor e aluno para a recuperação, além de espaço físico adequado, comprometimento de professores, pais e alunos em relação a este trabalho.

De fato, pelos documentos, o IEEMD, neste intervalo, se manteve atento à questão do aproveitamento do aluno e sua permanência na Instituição. Responsabilidade que a escola pública, historicamente, tem renunciado (PARO, 2001). Neste sentido, apartamos o registro de uma das reuniões de professores em que foram “analisados os índices de aproveitamento escolar de 1995 a 1998, com especial atenção aos índices insatisfatórios do Ensino Médio noturno”, cuja discussão concluiu que o problema, num certo sentido, escapava aos limites da Instituição, mas precisava ser enfrentado por todos com proposições concretas e viáveis (Ata Reunião Pedagógica nº11/99, p.4v).

A despeito das contradições e equívocos, que levavam os professores a fragmentar ensino e aprendizagem, a preocupação com o aproveitamento escolar e as reflexões, suscitadas nas discussões com seus pares, alunos e pais, desenvolveram um certo consenso interno sobre a importância dos espaços de formação continuada, que assumiu caráter de prioridade. Afinal, as concepções que se imprimem à gestão de qualquer escola e do ensino se inserem no processo de formação dos seus profissionais.

Visando garantir um espaço sistemático de formação, a direção e a equipe pedagógica negociaram com os professores, dentro de seu regime de trabalho, um calendário de reuniões, conforme as necessidades da PPP e da comunidade escolar (Ata Reunião Administrativa nº 05/95, p 109f).

Concomitantemente, procurou-se atender ao desejo dos professores, desenvolvendo um programa de formação continuada no próprio Instituto, com acesso aberto a eventos educacionais externos. A idéia era romper com as tradicionais reuniões informativas.

Pretendia-se que os docentes assumissem o compromisso de se fazer presentes atraídos pelo entusiasmo do pertencimento e da valorização dos seus saberes, sem que o peso da obrigação e da sobrecarga empanasse o ânimo e o vigor das suas participações.

As anotações disponíveis nos informam que a Escola esforçou-se em diversificar os espaços de formação, utilizando-se de estratégias diferenciadas para que o saber e a voz do professor tivessem lugar e importância. Entretanto verificamos que questões internas da sala de aula (ensino, aprendizagem, metodologia, concepção do conhecimento de cada disciplina, valorização-desvalorização delas, dificuldade no trabalho docente...) não ocuparam o maior tempo das reuniões. Se tais discussões tivessem sido garantidas, quem sabe, o desejo dos professores pela formação continuada tivesse se fortalecido. Cabe lembrar que no final de 1995, direção e equipe pedagógica precisaram reavaliar com os professores o acordo firmado em relação ao calendário de reuniões, devido ao elevado número de ausências. (Ata Reunião Administrativa nº09/95, p. 111f).

Nota-se que o presente período na contra-corrente do anterior, apesar dos óbices, caracterizou-se por um espaço mais flexível e plural, que acatava as divergências e concedia liberdade de escolha às pessoas, possibilitando-as construir relações e compreensões mais globais.

O saldo qualitativo da mobilização: reflexões finais

De todos os efeitos produzidos por ambos os modelos de gestão vivenciados, reveste-se de significado ímpar, dentre outros, o que incide sobre o rendimento escolar dos alunos por se traduzir na razão de ser da Escola no esforço de garantir a todos os alunos o direito à educação. Então, vejamos.

Recorrendo aos seus arquivos, constatamos que, no primeiro período, os índices de aprovação, no Ensino Fundamental, decaíram de 75,6% para 65,9% e a evasão permaneceu numa média de 19,5%. Percentuais preocupantes para uma modalidade de ensino tida como obrigatória. Do mesmo modo, o Ensino Médio diurno desceu dos seus 84,5% de aprovação para 67,6%, embora registrando a menor taxa de evasão de 8,7%. O Ensino Médio noturno repetiu a decaída do diurno, porém mais abrupta: de 67,2% de aprovação para 43,9%, num índice médio de evasão de 24,3%. São estes números os responsáveis mais fortes pela repetência e evasão dos alunos nesta modalidade de ensino.

Em síntese, conjugando-se os números dos dois turnos, o decréscimo das aprovações se movimentou de 78% para 57,8%; a reprovação crescente atinge o índice de 28,3% no final

do período e a evasão oscilante fica na média de 16,4%. Os números do fracasso e do abandono escolar do Ensino Médio são muito altos, se considerarmos sua ascensão e/ou permanência, tendo em vista a importância da escola na construção da dignidade cidadã das pessoas. Embora vários aspectos devam ser ponderados na compreensão destes números, a política de gestão escolar, de formação e valorização do professor é, sem dúvida, um dos fatores intervenientes.

Por outro lado, a experiência de gestão democrática de 1995-1999 produziu mudanças significativas quanto ao rendimento escolar. Os índices de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental subiram numa escala regular de 76,6% a 96,4%, invertendo-se a evasão, na mesma ordem, de 4,4% para 0,8%, o que modifica, consideravelmente, o quadro de aproveitamento dos alunos, em relação à situação anterior. Do mesmo modo, o Ensino Médio diurno cresceu, em promoção, de 76,2% para 82,7%, ficando a evasão num índice médio de 6,0%; o noturno repetiu o crescimento do diurno, porém, de maneira mais tímida, numa ascensão irregular de 58,8% a 69,2%. Estes índices são significativos, se levarmos em conta a decaída para 43,9% de aprovação em 1994. Em resumo, casando-se os índices dos dois turnos, temos que o aumento das aprovações se move de 67,5% para 77,7%, enquanto a reprovação e evasão oscilantes ficaram na média de 19,4% e 9,9%, respectivamente.

Cabe destacar que o crescimento não inclui a todos. Os números, que põem em perigo a permanência do aluno na Escola ou os que quantificam seu abandono, referem-se mais à 5ª (quinta) série do Ensino Fundamental e à 1ª (primeira) série do Ensino Médio. Em ambos os casos, são os alunos provenientes de famílias pobres quem sustentam os índices de repetência e evasão, dada suas condições sócio-econômicas e as condições oferecidas pela Instituição Escolar. No Ensino Médio, a par dessas considerações, são os alunos que frequentam as aulas no turno da noite, que puxam os índices para baixo, como indicamos. São jovens e adultos em atraso escolar, que vendo frustrada sua iniciativa de retornar à escola, a abandonam pela segunda, terceira ...vez, continuando a engrossar o contingente de mão-de-obra não qualificada, quando não dos desempregados. Há aqui uma grande fragilidade que precisa ser enfrentada com reflexão, compreensão e proposição.

Alegrou-nos muito ter identificado que no IEEMD, suas fragilidades institucionais e as dos professores, guardavam em si possibilidades, que vem se construindo nas tensões e contradições entre os fenômenos e as pessoas. É a diversidade de compreensões e desejos que alimenta no interior da Instituição a crença na força coletiva para mudar a escola pública pela: resistência e repúdio às práticas autoritárias; disposição para vencer os obstáculos que enfraquecem as pressões e as mobilizações reivindicatórias; substituição do modelo de gestão

autoritária pelo de gestão democrática; preocupação em vencer o ensino livresco, reprodutivo e fragmentário, propondo-se ao ensino contextualizado e interdisciplinar.

Eis, portanto, o saldo qualitativo da resistência: o resgate da cidadania de todos (alunos, pais e professores) pela participação e construção da autonomia do saber e do poder.

¹ “Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha: a interdisciplinaridade como princípio inovador”. Santiago de Compostela, Espanha: USC, 2007 (Tese de doutoramento).

² Decreto de criação Nº 2.958 de 31 de março de 1922; Decreto de denominação: Grupo Escolar Marcílio Dias Nº 91 de 7 de junho de 1940, publicado no Jornal do Estado em 8 de junho de 1940.

³ Flagramos no Decreto nº 35.028/93 do Governo do Estado, que estabelece o mínimo de dias letivos e de carga horária para a Rede Estadual do Ensino no ano letivo de 1994 essa diferenciação: “o calendário escolar a vigorar nas escolas públicas estaduais, no ano de 1994, terá inícios diferenciados: 9 (nove) de março, 9 (nove) de maio e 8 (oito) de julho” (Art. 2º). Esses inícios serviam para identificar o que a Secretaria de Educação designava Calendários A, B e C, respectivamente (Rio Grande do Sul, 1993). A escola era contemplada com o calendário A por não apresentar número de candidatos superior às vagas oferecidas.

⁴ Coordenou a Equipe Técnica, que elaborou o caderno Considerações teórico-práticas para o redimensionamento curricular de 1994, representando a PUC-RS.

⁵ Utilizamos este termo em oposição a democrático-representativo para designar a participação direta dos componentes dos segmentos da Instituição no processo decisório.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Ato Institucional Nº 5*. Brasília: Governo Federal, 1968.

_____. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Governo Federal, 1971.

_____. *Lei nº 7.398*, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º Graus. Brasília: Governo Federal, 1985.

CANABARRO, N. Apresentação do projeto melhoria da qualidade de ensino. In: RIO GRANDE DO SUL. *O papel do professor: uma questão a pensar*, Projeto melhoria da qualidade de ensino. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1992, p.7.

_____. Editorial: melhoria da qualidade de ensino-1994. *Revista de Ensino*, 181, Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1994, p.1.

FARIA, E. T. (coord.). Introdução. In RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Considerações teórico-práticas para o redimensionamento curricular*. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1994, p.7.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis. RJ, Vozes, 1993.

GADOTTI, M. A função do educador na sociedade atual. In: RIO GRANDE DO SUL. *O papel do professor: uma questão a pensar*, Projeto melhoria da qualidade de ensino. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1992, p. 21-23.

GIROUX, H. e MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural . In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez, 1995, p.125-154.

MARQUES, M. O. Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos? In: *Revista de Ensino*, nº 181. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 1994, p.19-23.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001, p.91-99

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 8.025*, de 14 de agosto de 1985. Regula a eleição de diretores nas escolas públicas estaduais. Porto Alegre: Governo do Estado, 1985.

_____. *Decreto nº 34.185*, de 30 de janeiro de 1992. Dispõe sobre o calendário escolar para a Rede Estadual de Ensino. Porto Alegre: Governo do Estado, 1992a.

_____. *Termo de compromisso perante o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino/92*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1992b.

_____. Secretaria da Educação. *OF.Circ./11ª DE/GAB/nº 148/92*, de 18 de dezembro de 1992. Proibição de toda e qualquer manifestação político-partidária ou desrespeito às autoridades constituídas. Osório, RS: 11ª Delegacia de Educação, 1992c.

_____. *Decreto n° 35.794*, de 4 de janeiro de 1995, Dispõe sobre a substituição dos diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual. Porto Alegre: Governo do Estado, 1995a.

_____. *Lei n° 10.576*, 14 de novembro de 1995, Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre: Governo do Estado, 1995b.

_____. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão referencial de currículo*: 1ª versão, documento introdutório, ensino fundamental. Porto Alegre. Secretaria da Educação, 1998.