

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

Luiz Felipe César Kingeski

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER,  
NO MUNICÍPIO DE ESTEIO/RS

São Leopoldo

2014

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:

Um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto  
Meyer no município de Esteio/RS

Dissertação de Mestrado apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo  
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

K52q Kingeski, Luiz Felipe César

Qualidade na educação: um estudo de caso do Colégio Estadual Augusto Meyer no município de Esteio/RS / por Luiz Felipe César Kingeski. – São Leopoldo, 2014.

114 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle, Ciências Humanas.

1. Políticas educacionais. 2. História das instituições escolares. 3. Qualidade da educação. 4. Escolas polivalentes. 5. Escola pública estadual. I. Werle, Flávia Obino Corrêa. II. Título

CDU 37

Luiz Felipe César Kingeski

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:

Um estudo de caso do Colégio Estadual Augusto Meyer  
no município de Esteio/RS

Dissertação de Mestrado apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle

Aprovado em 06 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosângela Fritsch (UNISINOS)

---

Prof.<sup>o</sup>. Dr.<sup>o</sup>. Remi Klein (Faculdades EST)

## **AGRADECIMENTOS**

*A todas as pessoas que ousaram acreditar que a educação pode ser prazerosa.*

*Aos meus colegas de vida e escola, esta dissertação é para vocês.*

*À minha querida companheira Thayane Cazallas por preencher a minha vida.*

*Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que possibilitou cursar o Mestrado em Educação,  
concedida pelo Observatório de Educação INEP/CAPES.*

*Ao núcleo em rede Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática coordenado por Flávia  
Werle (Unisinos), ao qual esta pesquisa é vinculada.*

*Aos colegas do Colégio Estadual Augusto Meyer e, principalmente, à Diretora Nara Rejane  
Machado.*

*Aos meus familiares, por sempre estarem juntos neste caminho.*

*“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do **Ateneu**. Coragem para a luta.”*

*Raul Pompéia – O Ateneu*

## RESUMO

O presente estudo de caso busca compreender, a partir da articulação das políticas educacionais, história da instituição escolar e dos processos de gestão, como se dá a qualidade na educação do Colégio Estadual Augusto Meyer, no município de Esteio/RS. Como objetivo central está a compreensão dos elementos que caracterizam a qualidade da educação, na instituição. Como objetivos específicos o registro da história da instituição, tanto na perspectiva dos atores como na dos seus documentos, e, analisar os processos de gestão empreendidos na escola tendo em vista a busca da questão da qualidade na educação. Na metodologia foi utilizado o estudo de caso com inspiração etnográfica, os dados foram levantados a partir de entrevistas, acervos bibliográficos da própria escola e documentos oficiais. As entrevistas foram realizadas com os gestores e antigos professores perfazendo o cruzamento com o acervo bibliográfico e o referencial teórico acerca da qualidade da educação. Neste trabalho é compreendido que a busca pela qualidade na educação está intimamente vinculada a uma visão de mundo que compreende a escola como saber/conhecimento/aprendizagem. A narrativa referente à história da escola foi organizada em três fases distintas ao longo do período compreendido de 1973/2012, abrangendo toda história da escola desde a sua fundação até a atualidade. Também foram designados quatro processos de gestão empreendidos no Colégio Estadual Augusto Meyer – focados na qualidade da educação em infraestrutura; recursos humanos; gestão e organização do trabalho escolar e a relação comunidade-escola. Cada processo analisa a qualidade na educação com um foco diferente, todos relacionados com a história da escola, e seus processos de gestão. Como resultado foi identificado que as várias políticas educacionais adotadas, os processos de gestão empreendidos e a história da instituição escolar caracterizam fatores de qualidade. Quanto às fases da instituição, em um primeiro momento encontramos uma escola com alto investimento em um programa modelo para a época, nos anos 1980 passa por uma crise em pleno processo de redemocratização do país e com o aumento da escolarização e acesso a escola, e, num terceiro momento, ocorre a retomada de sua qualidade com um grupo gestor novo e empreendedor. A qualidade no Colégio Augusto Meyer não é um processo caracterizado apenas por ter uma estrutura diferenciada herdada das Escolas Polivalentes, nem apenas pelas políticas educacionais dos períodos, também não pode ser atribuída a um grupo gestor de determinada fase. A qualidade no Colégio Estadual Augusto Meyer pode ser atribuída ao conjunto interconectado de todos estes fatores.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. História das Instituições Escolares. Qualidade da educação. Escolas Polivalentes. Escola Pública Estadual.

## ABSTRACT

This case study seeks to understand, based on the articulation of educational policies, school history and management processes, how is the quality of education at Colégio Estadual Augusto Meyer in the city of Esteio/RS. The main object focuses on the understanding of the elements that characterize the quality of education in the institution. The specific objectives address the history of the institution both from the actors and documents perspectives, and the analysis of the management processes undertaken in the school, aiming at the issue of education quality. A case study based on the ethnographic inspiration was conducted as the methodology. The data were collected from interviews, school's library collections and official documents. The interviews were conducted with managers and former teachers and the answers were compared to the bibliographic data and theoretical foundation on the quality of education. It is understood that the search for quality in education is closely linked to a worldview that points the school as a source of knowledge/learning. The narrative concerning the school's history was organized in three phases and involves the period between 1973 and 2012, covering the entire school history from its foundation to the present day. It was also designated four management processes undertaken at Colégio Estadual Augusto Meyer, which focus on the education quality in infrastructure, human Resources, management and organization of schoolwork and the school-community relationship. Each process analyzes the quality of education with a different focus, but all of them are related to the school's history. It also analyzes their management processes. As a result it was identified that the various adopted educational policies, the undertaken management processes and the history of the school feature quality factors. Concerning the phases of the institution, it was found in the beginning a school with high investment in a model program for the time. In the 1980s it goes through a crisis during the country's democratization process and the increasing of education and access to school. In a third moment, it resumes the quality with a new management and entrepreneur group. The quality of Colégio Estadual Augusto Meyer is not a process characterized only by having a differentiated structure inherited from Polyvalent Schools, neither by the educational policies of the periods and the manager group of a certain phase. The quality of Colégio Estadual Augusto Meyer can be attributed to the interconnected set of all these factors.

Keywords: Educational policies. History of School Institutions. Quality of Education. Polyvalent Schools. State Public School.

## **AGRADECIMENTOS**

*A todas as pessoas que ousaram acreditar que a educação pode ser prazerosa.*

*Aos meus colegas de vida e escola, esta dissertação é para vocês.*

*À minha querida companheira Thayane Cazallas por preencher a minha vida.*

*Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que possibilitou cursar o Mestrado em Educação,  
concedida pelo Observatório de Educação INEP/CAPES.*

*Ao núcleo em rede Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática coordenado por Flávia  
Werle (Unisinos), ao qual esta pesquisa é vinculada.*

*Aos colegas do Colégio Estadual Augusto Meyer e, principalmente, à Diretora Nara Rejane  
Machado.*

*Aos meus familiares, por sempre estarem juntos neste caminho.*

*“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do **Ateneu**. Coragem para a luta.”  
Raul Pompéia – O Ateneu*

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

QUADRO 1 Lista de Entrevistados.....	16
FIGURA 1 Reportagem do Jornal Correio da Manhã sobre as Escolas Polivalentes.....	31
FIGURA 2 Imagem da placa de obras do Colégio Augusto Meyer em 1971.....	52
FIGURA 3 Mapa do Brasil, Rio Grande do Sul, e a localização de Esteio/RS.....	53
FIGURA 4 Mapa da divisa de Esteio com Sapucaia do Sul, bairro Teópolis.....	54
FIGURA 5 Imagem do Colégio Estadual Augusto Meyer, logo após a construção em 1973..	55
FIGURA 6 Imagem de 2012 do Colégio Estadual Augusto Meyer.....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEED – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CPM – Círculo de Pais e Mestres

DE – Delegacia de Ensino

DES – Diretoria ao ensino secundário

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio

EPs – Escolas Polivalentes

FACED – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

GOTs – Ginásios Orientados para o Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESE – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MECE – Movimento de Expansão Comunitária da Escola

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PAC – Programa de Ação Concentrada

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RS – Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação e Cultura - RS

SEDUC – Secretaria de Educação – RS

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIOGRANDENSE</b> .....	20
2.1 Breve histórico das políticas educacionais no Brasil dos anos 1960 aos anos 2000 .....	20
2.2 Os acordos MEC-USAID e sua influência no Rio Grande do Sul .....	26
2.3 Políticas educacionais no Rio Grande do Sul dos anos 1960 aos anos 2000 .....	34
2.4 Qualidade da educação e qualidade social da educação .....	41
<b>3 HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER</b> .....	50
3.1 Criação do Ginásio Polivalente Augusto Meyer .....	50
3.2 Localização do Ginásio Polivalente Augusto Meyer: “Primeiros passos” .....	53
3.3 Primeira Fase: A implantação da escola; Gestão Ingeborg Folz (1973 – 1983) .....	56
3.4 Segunda Fase: Mudanças no contexto educacional; Gestão Maria Doroti Flores (1983 – 1988); Elizabeth Klein (1988 – 1992); Vanderli Teixeira (1992 – 1994).....	60
3.5 Terceira Fase: A recuperação da escola; Gestão Sandra Beatriz Silveira (1995 – 2000); Nara Rejane Machado (2000 – 2012).....	60
3.6 Legado PREMEM/PREMEN .....	64
<b>4 PROCESSOS DE GESTÃO EMPREENNIDOS NO COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER</b> .....	66
4.1 Qualidade na educação: foco em infraestrutura.....	66
4.2 Qualidade na educação: foco nos Recursos Humanos.....	72
4.3 Qualidade na educação: foco na Gestão e Organização do Trabalho Escolar.....	82
4.4 Qualidade na educação: foco na Relação Comunidade-Escola.....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>APÊNDICE A - FICHA DE LEVANTAMENTO DE ACERVO</b> .....	101
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO</b> .....	105
<b>APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS</b> .....	106

## 1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa é decorrente de um processo desenvolvido no início de minha trajetória profissional. Ao assumir o contrato temporário, como professor de Sociologia no estado do Rio Grande do Sul, em 2009, no município de Esteio, pude fazer algumas reflexões, seguidas de questionamentos acerca de dilemas para além das questões didático-pedagógicas, as quais geraram problematizações sobre as políticas em educação e a gestão escolar. Tais questionamentos tiveram como principal foco a preocupação sobre como desenvolver um trabalho de qualidade como professor, assumindo 32 turmas em três escolas diferentes.

Com carga horária de um período semanal, passei a ser responsável pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia, nos três anos do Ensino Médio, divididos em três instituições diferentes, para fechar a carga horária de 40 horas semanais. Trata-se de realidade muito comum nas disciplinas de carga horária reduzida. Me fez adquirir uma experiência enorme, não em questões de tempo no magistério, mas, sim, em quantidade de aulas dadas, nas enormes turmas que assumi, perfazendo aproximadamente uns 900 alunos nas disciplinas.

No ano de 2009, também assumi, como professor de Ciências Humanas, o projeto do Governo Federal intitulado “ProJovem Urbano”<sup>1</sup>, na disciplina de Ciências Humanas, e, posteriormente, ao sair do ProJovem, assumi a vaga para professor temporário na disciplina de Sociologia, na Fundação Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha<sup>2</sup>. Essas experiências, tanto a do projeto do Governo Federal quanto a da Fundação Pública, além da continuação do trabalho como professor temporário no estado do Rio Grande do Sul, fizeram emergir muitos questionamentos em relação à Educação, os quais possibilitaram refletir sobre a estrutura e a organização educacional, ainda que superficialmente.

Em 2011, fiquei integralmente com carga horária de 40 horas semanais como professor de Sociologia e Filosofia, no Colégio Estadual Augusto Meyer, na cidade de Esteio/RS. Pela primeira vez estive com toda a carga horária preenchida em uma única escola. Devido ao exercício da docência nas outras escolas, associado ao que era realizado nessa instituição, foi possível fazer a comparação, dialogando com as questões da estrutura escolar. Consegui, então, identificar nessa escola discrepâncias e contrastes em relação à administração escolar, que incluem questões pedagógicas e gerenciais, em comparação com as outras estruturas educacionais.

---

<sup>1</sup> Programa do Governo Federal, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual atendia jovens entre 18 e 29 anos que não haviam concluído o Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Escola no município de Novo Hamburgo/RS, tida como referência no ensino profissionalizante da região.

Na condição de professor, achei relevante não perder a possibilidade de dialogar academicamente, a partir de meus questionamentos e minhas angústias quanto à Educação. Para isso, o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na linha de pesquisa “I – Educação, História e Política” veio possibilitar a discussão e a ampliação dos questionamentos, bem como o devido tratamento, com a dedicação e os suportes acadêmicos necessários.

Ingressei no mestrado no ano de 2012, contemplado pela bolsa do Observatório de Educação<sup>3</sup>, tendo, assim, a oportunidade de aprofundar as temáticas de estudos desse grupo, que se dedica à qualidade da educação, sob a orientação da professora doutora Flávia Obino Werle. Faço parte do grupo que discute as avaliações externas, o que me possibilita debruçar sobre as questões teóricas da discussão da avaliação em larga escala e da qualidade da educação, temas de grande importância nas atuais discussões políticas sobre Educação na sociedade.

A presente dissertação, portanto, se enquadra nesse grande panorama, no qual a minha vida profissional e acadêmica se relacionam plenamente com as discussões atuais vinculadas à qualidade da educação, à avaliação externa, à gestão escolar e à história das instituições. Como respaldo social, esta pesquisa destina-se a ser uma possibilidade a mais de interpretação e avaliação das políticas educacionais, ligadas ao estudo aprofundado do Colégio Estadual Augusto Meyer.

Desse modo, a expectativa é que a contribuição social e científica seja para uma melhor compreensão e um melhor entendimento das instituições públicas, com relativo sucesso em suas funcionalidades, empreendendo uma análise temporal histórica das políticas educacionais, desde a fundação da escola pesquisada – ano de 1972 – até 2013, período contemplado no desenvolvimento desta pesquisa.

Com apoio na revisão bibliográfica sobre a qualidade social da educação, a gestão escolar e a história das instituições escolares, a pesquisa tem como objetivo geral compreender os elementos que caracterizam a qualidade da educação, na instituição de ensino pública estadual Colégio Estadual Augusto Meyer, do Município de Esteio/RS.

Entendo que o processo histórico de constituição dessa unidade de ensino, que começou como Escola Polivalente<sup>4</sup> é de fundamental importância na atual concepção de gestão e, conseqüentemente, na busca pela qualidade na educação.

---

<sup>3</sup> Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Núcleo em Rede. Observatório de Educação – CAPES/INEP.

<sup>4</sup> As Escolas Polivalentes são oriundas dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTS) e se constituem em experiências peculiares na Educação Brasileira, o que será tratado ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, foram delineados dois focos relacionados aos objetivos específicos de cada universo:

- a) registrar a história da instituição, tanto na perspectiva dos atores como na dos seus documentos e levantamentos históricos;
- b) analisar os processos de gestão, tendo em vista a busca da questão da qualidade social da educação.

Para realizar o intento apresentado nos objetivos específicos, foi definida a orientação qualitativa da pesquisa, como parâmetro para a coleta e o tratamento de dados. O mesmo ocorreu quanto à abordagem, tendo como seu principal objetivo o de conhecer as percepções dos sujeitos pesquisados em relação ao objeto da investigação.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p.79).

Portanto, na pesquisa qualitativa, o social é observado por meio de seus significados, sendo eles passíveis de investigação. Desse modo, a linguagem dos atores sociais e suas práticas são as matérias-primas para a interpretação da realidade. Essa perspectiva investigativa também considera o processo em que se está desenvolvendo o estudo, e não somente o produto final. Isso garante uma importância fundamental à perspectiva histórica, caso da instituição escolar e das pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Como opção metodológica, foi adotado o Estudo de Caso. Segundo Stake (apud ANDRÉ, 2005, p.16), o “[...] estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. André (2005, p.16), afirma que adota uma concepção muito similar à de Stake, porém prefere usar a denominação estudo de caso do tipo etnográfico, entendendo-o como um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e os métodos da etnografia.

O propósito foi analisar o Colégio Estadual Augusto Meyer, focando principalmente a concepção que os gestores dessa instituição têm acerca da qualidade da educação. Essa análise se processou a partir da busca da reconstituição histórica da instituição e entrevistas com os gestores escolares. Para tanto, foi necessário o resgate da memória institucional, que levantou aspectos da origem e da fundação da escola, bem como documentos consideravel-

mente importantes, como livro de atas do Círculo de pais e Mestres (C.P.M) e livro de atas de reuniões de professores.

A partir de entrevistas com os gestores atuais e antigos professores, foi iniciada a tarefa de reconstruir a trajetória da qualidade social da escola; por isso, o estudo de caso etnográfico como o método inspirador para esta pesquisa. Em conformidade com André (2005, p. 24),

[...] para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social.

Com foco específico na instituição Colégio Estadual Augusto Meyer, e inspirado no estudo de caso etnográfico, buscou-se entender o que se passa nessa situação específica, ou seja, aprofundando o estudo do particular.

Ao observar os objetivos da escola, seu Projeto Político-Pedagógico e sua trajetória ao longo da história, foi montado um roteiro semiestruturado, o qual serviu de guia para realização das entrevistas.

Foi elaborado um quadro de entrevistas, onde foram selecionados atores/representantes dos segmentos que participam diretamente da gestão administrativa e pedagógica nos cargos de chefia da escola e antigos professores que tiveram significativa representatividade na história da instituição. Foi realizado um total de seis entrevistas, durante os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014. As entrevistas ocorreram na própria instituição, possibilitando, assim, um retorno à escola, aos antigos professores. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com as devidas autorizações. O termo de autorização de entrevistas encontra-se no apêndice B.

A entrevista é amplamente empregada nas Ciências Sociais e Humanas, podendo ser definida como “[...] essencialmente uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (GASKELL, 2002, p. 64). Nesta investigação, a técnica utilizada foi a de entrevistas individuais. Tal técnica permite que o entrevistador entenda e capte melhor a perspectiva dos participantes da pesquisa. Creswell (2007, p. 190) afirma que as entrevistas realizadas pessoalmente “pretendem extrair visões e opiniões dos participantes” e, na maioria das vezes, utilizam questões abertas, envolvendo perguntas não estruturadas, dando maior flexibilidade para possíveis modificações, quando necessário.

André (2005, p. 55) afirma que o estudo de caso de tipo etnográfico objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, e a entrevista se impõem como uma das vias principais. Para Peter Woods (1995, p.77), a entrevista está voltada para compreensão de que “[...] é este o único modo de descobrir o que são as visões das diferentes pessoas e de reconhecer a informação sobre determinados acontecimentos ou problemas, mas é também um meio de fazer que as coisas aconteçam e de estimular o fluir dos dados”<sup>5</sup>.

Com base na posição desses autores sobre a entrevista (especificamente na pesquisa de estudo de caso etnográfico), entendo, como André (2005, p. 56), que “[...] fazer perguntas e ouvir é muito fácil, mas uma boa entrevista não é nada fácil”. A técnica requisita do autor um roteiro pré-elaborado, baseado nas questões e nos pontos críticos, para os quais não se buscam respostas tipo sim ou não. Dessa maneira, é compreendida a devida importância da análise das entrevistas, assim como a significância da interpretação das falas ou das narrativas dos entrevistados, buscando seus posicionamentos, seus julgamentos e suas explicações.

A pesquisa de campo, além das entrevistas, também considera as minhas informações pessoais relativas à escola, pois, como professor desta instituição, desde 2010, venho observando os processos e acumulando conhecimento, o que me possibilita efetuar algumas análises. Na instituição, ainda foi feito o levantamento dos livros de registros e de outros documentos pertinentes à escola, o que ajudou a compor o seu histórico. Importante ressaltar a minha inserção no campo da pesquisa, como professor dessa instituição, pela atribuição do próprio campo como um lugar comum ou familiar. Conforme Gilberto Velho (1981, p.131), “[...] estudar o *familiar* (grifo do autor) oferece vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas”. O autor, sob uma perspectiva antropológica, acredita que ao estudar o que lhe é familiar, é possível superar a visão do “exótico” e ver o familiar em sua realidade bem mais complexa. Sendo assim:

O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações. O estudo de conflitos, disputas, acusações, momentos de descontinuidade em geral é particularmente útil, pois, ao se focalizarem situações de drama social, podem-se registrar os contornos de diferentes grupos, ideologias, interesses, subculturas, etc., permitindo remapeamentos da sociedade. (VELHO, 1981, p.131, grifo do autor).

Apropriar o familiar como grupo de estudo social, no caso da escola com a qual estou envolvido, se constitui em aspecto importante para a investigação científica de cunho etnográfico. Isso se evidencia não apenas na Antropologia preocupada em perceber a mu-

---

<sup>5</sup> Tradução livre do original: “[...] es este El único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un método de “hacer que las cosas sucedan” y de estimular El flujo de datos” (WOODS, 1995, p.77).

dança social, mas no campo de pesquisas e investigação da cultura escolar, relacionando um estudo preocupado com o progresso de decisões e interações cotidianas.

Desse modo, para compreender a cultura escolar da instituição, foi necessário um aprofundado estudo do que parece familiar, visto que isso possibilitou maior imersão nas relações intrínsecas da escola. Minha “localização” no campo de pesquisa apresenta alguns aspectos positivos. Entre eles, um maior envolvimento com a equipe gestora e um olhar apurado sobre os processos da cultura escolar. Ao mesmo tempo, exige cuidados, no sentido de não perder de vista o olhar de pesquisador, o qual não pode se “embeber” pelo campo do familiar e se esquecer de analisar com rigor o processo científico.

André, citando Stake, tece algumas considerações acerca das observações:

As observações, segundo Stake (1995, p. 60) dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito acurado dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final. Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, pois, segundo Stake, para propiciar experiência vicária ao leitor, para “dar a sensação de ter estado lá” a situação física precisa ser muito bem descrita. A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político ou aqueles que ajudam a entender o caso, adverte Stake. O pesquisador deixa a ocasião dizer qual é a estória, a situação, o problema. Algumas vezes pode parecer que não há uma estória a ser contada, que não há o que aprofundar, comenta Stake. (ANDRÉ, 2005, p.52).

Logo, as entrevistas e os documentos são centrais na reconstrução histórica e na trajetória da instituição. Realizar entrevistas requer rigor e preparação (não o simples espontaneísmo), fazer o levantamento de materiais sobre a instituição é parte desse processo. Verificando os contextos sociais, econômicos e políticos nos ajudam a compreender as dinâmicas intrínsecas da instituição e as suas peculiaridades, como os conflitos, expectativas, projeções.

A seguir, o quadro de entrevistas realizadas e um breve registro da função exercida pelos atores. Na relação dos entrevistados, foi adotada a ordem cronológica em que eles iniciaram suas funções na escola.

Quadro 1 – Lista de Entrevistados

Nº	NOME	FUNÇÃO	ANO	DATA	Nº PÁG
Entrevista 1	Ney Silvano Sá Britto	Professor de Língua Inglesa (Licenciatura Curta Premem/UFRGS); Orientador Educacional	1973 a 1994	02/11/2013	24
Entrevista 2	Antônio Carlos Pires	Professor de Ciências (Licenciatura Curta Pre-	1975 a 1985	06/01/2013	07

		mem/UFRGS).			
Entrevista 3	Maria Cristina Centeno Fernandez	Professora de Química. Atualmente exerce a função de Vice-Diretora	1985 até hoje	22/10/2013	05
Entrevista 4	Sandra Beatriz Silveira	Professora de Letras e Diretora da escola nos anos de 1990.	1986 até 2000	05/11/2013	13
Entrevista 5	Nara Rejane Machado	Professora de História. Vice-diretora e atual diretora.	1990 até hoje	13/10/2013	22
Entrevista 6	Neida Lisboa	Professora de História; tesouraria.	1993 até hoje	03/10/2013	10

Fonte: Criado pelo autor

É importante ressaltar que o segundo passo na tarefa de análise é organizar o material coletado, separando-o em diferentes arquivos. A seguir, está a leitura e a releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes. É necessário ultrapassar a mera descrição, conforme André (2005, p. 54), “[...] buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo”.

Como objeto de análise, foram efetivamente utilizados os documentos consultados nos arquivos do Colégio Estadual Augusto Meyer, como o Livro de Atas de Reunião dos Professores, Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas, Livro de Atas de Reunião do C.P.M Livro de Atas de Assembleias Gerais do C.P.M Livro de Posse e Desligamento, Histórico da Escola elaborado por antigos professores, o Projeto Político-Pedagógico da escola e foi consultada a ficha de identificação dos professores. Nos arquivos históricos do Centro de Documentação da Secretaria de Educação/RS (SEDUC/RS) foi consultado os pareceres estaduais do Conselho Estadual de Educação/RS (CEED/RS) e os pareceres relativos às Escolas Polivalentes (EPs). Na 27ª Coordenadoria de Educação em Canoas/RS foi consultado os documentos relativos ao funcionamento da escola (mudanças de nome, mudanças de turno e níveis escolares). Além disso, foi informado que o Memorial de História do Rio Grande do

Sul estava catalogando os arquivos pessoais do Senador Tarso Dutra<sup>6</sup>, e que possivelmente se encontrariam dados sobre as EPs, não sendo possível tirar proveito, pois, o arquivo ainda não estava catalogado, sendo informado que estaria disponível apenas em meados de 2014, ultrapassando assim o prazo para coleta de dados. Foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o levantamento de documentos acerca dos cursos realizados pela instituição para formação de professores do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

No Apêndice A está localizado a ficha de levantamento de acervo, com os documentos efetivamente utilizados no texto e catalogados.

Werle (2004, p. 16) afirma que “[...] os documentos, elementos pré-textuais, considerados no processo de acreditação são representações, simbolizações da instituição, articuladas às relações de poder, a seus valores, práticas e propostas pedagógicas”. É importante ressaltar que os documentos não são neutros e objetivam a intencionalidade dos autores que os utilizam. Nesta pesquisa, a análise articula interpretativamente as informações coletadas por meio de documentos e de entrevistas sob o enfoque da qualidade da educação. Conforme foi mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os elementos que caracterizam a qualidade da educação na instituição de ensino pública Colégio Estadual Augusto Meyer, do Município de Esteio/RS. Como objetivos específicos, a proposta foi realizar o registro da história desta instituição, focando tanto na perspectiva dos atores como na dos seus documentos e levantamentos históricos; e verificar as concepções que os atores têm acerca da gestão escolar e a possível relação com a qualidade social da educação.

Para atingir esses objetivos, a presente dissertação foi estruturada em etapas bastante distintas, procurando envolver todas as dimensões propostas para conseguir ilustrar o tema da qualidade da educação nesta instituição escolar. Conforme se pode verificar nesta introdução, foi apresentada a justificativa pessoal e a relevância científica e social da pesquisa, seguidas dos objetivos e da metodologia aplicada.

No capítulo segundo, é realizado um breve levantamento histórico das políticas educacionais no Brasil e no Rio Grande do Sul, com um recorte histórico dos anos de 1960 até os anos 2000. Também foi elaborado um levantamento dos pareceres legais acerca dos acor-

---

<sup>6</sup> Tarso de Moraes Dutra (Porto Alegre, 15 de maio de 1914 – Porto Alegre, 5 de maio de 1983) foi um advogado e político brasileiro. Ministro da Educação, de 15 de março a 30 de outubro de 1969, durante os governos Costa e Silva e da Junta Militar de 1969. Foi um dos encarregados em revisar o texto do Ato Institucional Número Cinco. Na sua gestão implementou o Mobral e os acordos MEC-USAID. Neste período ocorreram algumas manifestações estudantis contra o regime, como por exemplo, a Passeata dos Cem Mil. Eleito senador em 1970, em 1978 foi senador biônico, falecendo em 1983 ainda no exercício do cargo.

dos MEC-USAID e a atuação destes a partir do “PREMEM/N”<sup>7</sup>, no estado do Rio Grande do Sul. A tentativa de esclarecer como se deu o processo de escolha do estado e, particularmente, do município de Esteio como sede de uma Escola Polivalente e a relação destes com a Lei 5692/71, em desenvolvimento na educação brasileira de então. Em forma de subcapítulo, foi apresentado o aporte teórico, ou seja, o debate a respeito da qualidade da educação e a qualidade social da educação (concepções que variam no tempo). Assim, foram abordados alguns posicionamentos, envolvendo o que se configurava nos anos de 1970 como qualidade na educação. Além disso, o capítulo traz a reflexão sobre como essa qualidade se configurou ao longo da década de 1980 com as eleições participativas de diretores, passando pela gestão democrática dos anos 1990, chegando então à qualidade social da educação e às avaliações em larga escala no início dos anos 2000.

O universo de pesquisa e a história da escola são apresentados no capítulo terceiro, que inicia apresentando a criação do Ginásio Polivalente Augusto Meyer, atual Colégio Estadual Augusto Meyer, em seus aspectos legais. Posteriormente, foi identificada a localização da escola e o início de suas atividades, nos anos de 1970, designado como “Primeiros passos”. Foi sistematizada, nesse capítulo, a divisão em três fases que designam os períodos históricos: primeira fase: a implantação da escola, com sua primeira diretora Ingeborg Folz, perfazendo o período histórico de 1973 a 1983. Na segunda fase: mudanças no contexto educacional, através dos documentos oficiais, foi abordada a gestão das diretoras Maria Dorothea Flores; Elizabeth Klein e Vanderli Teixeira, no período histórico que vai de 1983 até 1994. Na terceira fase: a recuperação da escola, no período que vai de 1995 até 2012, passando pela gestão de Sandra Beatriz Silveira, até a atual diretora Nara Rejane Machado. Por último, neste capítulo, é identificado o “legado” do “PREMEM/N”, com a apresentação da situação atual da escola e de alguns indicadores de qualidade da mesma. A intenção desta parte é registrar a história da instituição escolar, com suas mudanças de gestão, ao longo das políticas educacionais no Brasil, reconstruindo os processos que ligam o “ontem” à atual situação da escola, o “hoje”.

---

<sup>7</sup> Importante destacar a grafia utilizada para designarmos os programas para a educação dos anos 1960 e 1970. O primeiro (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio “PREMEM”) é de 26 de dezembro de 1968, portanto, sob orientação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. O segundo se desenvolve com os acordos MEC-USAID e a reforma da LDB com a Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. O primeiro programa é absorvido pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino “PREMEN”, estas duas siglas geram um pouco de confusão, por isso utilizaremos PREMEM/N quando falarmos no sentido geral do programa. O Colégio Estadual Augusto Meyer começa sua fase de construção no ano 1971, portanto ainda, sobre a orientação do primeiro programa “PREMEM”. Para esta dissertação utilizaremos “PREMEM” com “M” quando aparecer na “fala” dos entrevistados ou documentos antigos, pois assim é reconhecida a escola com esta grafia.

No capítulo quatro, é realizada uma análise dos processos de gestão, efetuados no Colégio Estadual Augusto Meyer. Esses processos estão relacionados com a qualidade da educação, focando essencialmente em quatro pontos assim definidos: foco na infraestrutura; foco nos recursos humanos; foco na gestão e organização do trabalho escolar; e foco na relação comunidade-escola. Essas dimensões caracterizam a qualidade da educação nesta instituição de ensino, ao longo do período histórico revisado, dando ênfase a um período ou outro, dependendo da temática. Por fim, são feitas as considerações finais, retornando os principais achados da pesquisa.

## **2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIOGRANDENSE**

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico das políticas educacionais no Brasil, dos anos 1960 a 2000, parte deste período marcado pela ditadura militar. A influência de organismos internacionais na educação, a crise econômica dos anos 1970, o processo de Gestão Democrática dos anos 1980/1990 e mais recentemente as políticas de avaliação em larga escala dos anos 2000.

No subcapítulo seguinte nos ateremos aos acordos MEC-USAID e sua influência no Rio Grande do Sul, a partir das Escolas Polivalentes, também são discutidas a Conferência Nacional de Educação que ocorreu em Porto Alegre no ano de 1966. O protagonismo do Rio Grande do Sul nos acordos MEC-USAID são discutidos e referenciados a partir dos pareceres e decretos leis como a Constituição Brasileira de 1988 e a criação do PREMEM/N que dariam origem as EPs, por fim, abordaremos a escolha do Rio Grande do Sul junto com mais três estados a serem contemplados com as EPs.

No subcapítulo 3 discutiremos as políticas educacionais no Rio Grande do Sul, no período compreendido dos anos 1960 a 2000. Trataremos do governo Leonel Brizola, no início dos anos 1960, os Planos Estaduais de Educação dos anos 1960, 1970 e início dos anos 1980. Em meados dos anos 1980, com a consequente redemocratização do país após aproximadamente vinte anos de ditadura militar, temos nas eleições diretas para diretores uma perspectiva acerca da democratização do ensino. Em meados dos anos 1990, a gestão democrática está em pauta é instituída a lei estadual acerca do tema. Nos anos 2000, o cenário apresenta a continuação das políticas dos anos 1990 e mais recentemente em 2010, surge um novo cenário no Rio Grande do Sul.

E por fim no subcapítulo 4 - intitulado qualidade da educação e qualidade social da educação - apresentaremos autores contemporâneos que discutem a questão complexa acerca da qualidade da educação e qualidade social da educação, autores como: Bordignon e Gracindo (2000) que nos trazem uma discussão inicial acerca do que é qualidade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Silva (2009), Cabrito (2009), Portela (2007) e Fonseca (2009).

### **2.1 Breve histórico das políticas educacionais no Brasil dos anos 1960 aos anos 2000**

O recorte histórico desta pesquisa, que procura focalizar a qualidade da educação em

uma instituição escolar, convida a analisar brevemente as políticas educacionais no Brasil, no período dos anos 1960 a 2000.

No início da década de 1960, o país vivia uma séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico; a ideologia política era o nacionalismo, com seus múltiplos aspectos: procura da identidade nacional, anseio de independência econômica e, populismo. O modelo econômico, por outro lado, internacionalizava-se, cada vez mais, e submetia-se ao controle estrangeiro.

O golpe de 1964 marcou o início de uma nova fase para o Estado Brasileiro e consequentemente, para a educação. A proposta, para a área, envolvia orientação no sentido de que não somente deveria levar o povo a aceitar o autoritarismo inerente à nova política, mas também se ajustar ao novo modelo econômico adotado. Para os objetivos do novo Estado, era necessário garantir a reprodução do modo capitalista de produção, do tipo oligopólio. Este modelo, no entanto, não era uma ruptura brusca de modelos e ideias, pois já vinha sendo gestado desde o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961).

Uma série de disposições regulamentares e decretos-lei redefinem a educação nesse período até a promulgação da Constituição Federal de 1967, a qual vai conter as diretrizes para a reforma do ensino de 1968 e 1971: ensino universitário e de 1º e 2º graus. É na década de 1970, portanto, que a ditadura completa seu projeto educacional, já no contexto do milagre econômico, atacando a questão da alfabetização – mediante a criação do MOBRAF e a dos 1º e 2º graus, com a reforma 5.692/71. Para Frigotto (1991), a lei é a expressão da visão economicista, tecnicista e sistemista de educação. A teoria do capital humano e a teoria geral de sistema são a base de sustentação ideológica; o grande educador nesse caso, é o capital. O simples e puro acesso à escola elevaria todos os brasileiros a iguais condições de competitividade no mercado; daí por diante, o problema seria de cada um.

A ideologia tecnicista desse período, através da mídia (sob rígido controle das autoridades), impregnava o senso comum das elites dirigentes, de muitos educadores e, sobretudo, das próprias classes populares; adestramento, profissionalização precária passam a ser sinônimo de “possibilidade de vencer na vida”, de “higienizar a sociedade” do crime, etc. A eficiência e a produtividade tinham validade por si só e terminavam por sobrepor-se ao caráter pedagógico. Existia uma pretensa neutralidade técnica, que propunha administração e planejamento “despolitizados”, acabando, assim, por camuflar e fortalecer as estruturas de poder, substituindo a participação democrática pela decisão de poucos.

Na década de 1970, segundo Frigotto (1991, p. 48), sob a égide da doutrina da segurança nacional e do “Brasil ame-o ou deixe-o”, o governo Médici consumou o auge do auto-

ritarismo desmobilizador (ditadura), mediante o exílio, a cassação, a perseguição política, a tortura e a morte; calava-se, pela força, a sociedade civil, desmantelando-se suas organizações. Política, economia e educação eram assuntos para tecnocratas e para peritos internacionais. Paralelamente a esse processo de autoritarismo desmobilizador, foi se desenvolvendo, à custa de crescimento da dívida externa, da desnacionalização e do perverso arrocho salarial, o projeto Brasil Grande, Brasil Potência do “milagre econômico”. Esse último elemento caracterizou-se pela emergência de um novo contexto de crise internacional e de fracasso do milagre. Em seus últimos anos, a década de 1970 apresentou a decadência da ditadura e a instauração da estratégia da “conciliação conservadora”, para “transição democrática”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 de 11 de agosto de 1971 tinha por objetivo geral que o ensino de 1º e 2º graus pudesse “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente de cidadania”. Vemos aí, no que dispõe a qualidade da educação, uma visão voltada à qualificação para o trabalho, dentro dos fundamentos tecnicistas e voltados a teoria do capital humano.

No final da década de 1970, segundo Frigotto (1991, p. 49), várias determinações concorrem para o enfraquecimento da ditadura e o surgimento de uma nova estratégia dos militares. Geisel propõe a redemocratização e abertura gradual, segura e tutelada. No plano econômico internacional, esboça-se uma crise orgânica do paradigma taylorista e fordista de acumulação. O Estado de Bem Estar Social choca-se com as experiências da acumulação capitalista e, nesse contexto, são retomadas, com vigor, as teses do liberalismo conservador ou do neoliberalismo. No plano da educação, a literatura mostra que, no final da década, aumentava, nesse campo, a crítica ao projeto educacional vivido na ditadura.

Entra-se na década de 1980, com uma profunda crise econômica, mas em plena eferescência política. Em termos econômico-sociais, as análises a definem como a “década perdida”. Em termos políticos, é definida como a “transição inconclusa” e, nas questões educacionais, instaura-se um conflito permanente entre o aparato burocrático do Estado e as organizações da sociedade civil (FRIGOTTO, 1991, p.50). Apesar do lastimável cenário em termos políticos, no plano educacional, no âmbito da sociedade civil de estados e municípios, houve avanços não desprezíveis: a constituinte mobilizou os educadores progressistas, não só face às questões educacionais, mas também face às questões econômico-sociais. Outro aspecto extremamente significativo dessa década foi o processo de eleição direta para Presidente da República e os projetos alternativos – sociais, econômicos, culturais e educacionais em confronto, refletindo o dinamismo da sociedade brasileira e as alternativas que se

desenham pelas mobilizações. A educação na “Nova” República constitui-se, então, neste cenário em que passamos a ter o primeiro governo civil, depois do período da ditadura, ainda que tivessem sido mantidos inúmeros remanescentes da fase autoritária, como, por exemplo, a eleição indireta do Presidente da República, à revelia dos movimentos populares (Campanha das Diretas Já).

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, esta trouxe uma inovação sobre a educação ao incorporar a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da lei. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais. Com a promulgação da Constituição, em 1988, tornou-se obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas a do princípio da Gestão Democrática do ensino público.

Neste período, o debate educacional ficou em torno de temas como centralização como sinônimo de autoritarismo, descentralização como sinônimo de democratização, correlação de forças entre o público e o privado e a questão qualidade-quantidade.

Nos anos 1990 são aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 de 1996 – onde a exemplo do que já ocorrerá na Constituição foi envolvida em muitos embates políticos. O Projeto da LDB tramitou no poder legislativo por oito anos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A LDB, como a lei que regulamenta a educação, repassou esta responsabilidade para a legislação dos estados e municípios, deixando a critério de cada estado e município brasileiro a regulamentação da gestão democrática. Segundo Vitor Paro (2001, p.55), além de furtar-se a avançar na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, “deixava também à iniciativa de estados e municípios cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos”. Vitor Paro identifica que:

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural de maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola (PARO, 2001, p.62).

A década de 1990 inicia-se com um governo de perfil questionável, em vários aspec-

tos; para o plano educacional, sobretudo, a perspectiva do “mercado” como regulador maior do conjunto das relações sociais. Para Frigotto (1991, p.51), “[...] o início da década de noventa configura-se como termômetro de uma crise mais profunda que atinge todos os países da América Latina, com nuances pequenas de diversidades”.

A partir de 1995, com nova eleição à Presidência da República, as medidas estabelecidas para a educação foram: reforma institucional, com redistribuição de competências federativas, revisão dos padrões de financiamento e estabelecimento de novos padrões de gestão; na Educação Básica, atuação junto aos estados e municípios, para promoção de maior acesso à Educação Infantil, às crianças de 7 a 14 anos, e ao Ensino Médio, estabelecimento de conteúdos básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional, formação de professores, avaliação, materiais, equipamentos escolares e merenda. A redução do analfabetismo, o Ensino Fundamental para os que não o completaram, a formação profissional e a educação a distância são indicados como projetos de educação complementar.

Nos anos 2000, as políticas em educação sofreram um novo direcionamento, no Brasil e no mundo. A influência dos organismos e agências internacionais na educação balizaram a agenda das políticas educacionais, via relatórios e estudos comparativos internacionais como o Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse panorama, verificam-se pressões acerca da redução de gastos no ensino público e uma crescente “culpabilização” do professorado, no que diz respeito às suas ações pedagógicas, bem como a intensa busca por resultados nas avaliações externas. Akkari (2011, p.14) afirma que as mudanças em educação “[...] estão sendo discutidas em diferente esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros, os *think tanks*<sup>8</sup>, novos grupos de pressão como aqueles que defendem os padrões de qualidade e as associações de pais e alunos”.

O autor argumenta que essas discussões nos levam aos movimentos internacionais, ligados a organizações como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e que “[...] grande parte dessa mudança está relacionada à crença nos benefícios da comercialização da Educação e da prestação de serviços educacionais aos clientes (alunos e pais)”. A privatização remeteria à livre escolha e à negociação das melhores ofertas e condições educacionais.

Ainda assim, os últimos anos estão caracterizados pela circulação, entre os países,

---

<sup>8</sup> Um *think tank* (ou instituto de política) é uma organização que realiza pesquisas e se engaja em defesa de direitos, em áreas como política social, políticas de estratégia, economia, ciência ou tecnologia. (AKKARI, 2011, p.14).

dos conceitos, das reformas, das inovações e dos empréstimos. Nesse quadro, encaixa-se o processo de “globalização” que marca o enfraquecimento do Estado-Nação. Akkari (2011, p. 21) identifica que, “[...] segundo a orientação neoliberal, o mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública, e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados”.

Outra questão abordada pelo autor é:

[...] a transferência progressiva da liderança da Unesco ao Banco Mundial foi fortemente sentida no campo educacional na medida em que as duas instituições possuíam, em suas origens, visões muito distantes uma da outra. A Unesco apresenta uma visão humanista de Educação. O relatório da Unesco (1996), *Educação: um tesouro a descobrir* (grifos do autor), ilustra bem tal visão. Neste a Educação faz referência a quatro pilares: aprender a conhecer (valorização do conhecimento), aprender a fazer (competências), aprender a ser (realização pessoal, criatividade), aprender a viver juntos/conviver (coesão social). (AKKARI, 2011, p.31).

O autor afirma, porém, que a visão do BM é mais instrumental, tendo como meta que a Educação permita a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global. Nesse sentido, portanto, com base nos pilares anteriores, o aprender a fazer é entendido como o mais importante para essa organização. As prioridades inspiradas pelo BM são diversas, mas Akkari (2011, p. 32) identifica-nos as três principais:

- a) dedicar metade dos gastos públicos com a Educação Básica;
- b) aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (em especial no Ensino Médio e superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares;
- c) descentralizar a gestão da educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares.

Quanto às internalizações das políticas educacionais sobre o Brasil, o autor concluiu “[...] que em primeiro lugar é necessário observar que a democratização progressiva no Brasil, como no resto da América Latina, possibilitou, a partir da década de 1980, a abertura a um amplo debate nacional sobre as políticas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 32). Esse debate foi automaticamente influenciado pelo que ocorria no cenário educacional internacional.

Em terceiro lugar, o sistema educacional brasileiro está cada vez mais impulsionado pela corrida para medir desempenho. Nesse sentido, o vestibular continua sendo o evento mais importante para os estudantes brasileiros e suas famílias.

Akkari (2011, p.124-125) analisa que os pesquisadores brasileiros reconhecem que o Brasil não pode ser comparado aos países desenvolvidos da OCDE ou outros países emergentes. A participação do Brasil no PISA revela que a corrida para medir o desempenho dos

alunos também “[...] teve como consequência o desenvolvimento de políticas educacionais relativas aos exames nacionais (Enem, Saeb, Prova Brasil). Estes instrumentos tornaram-se fundamentais na política educacional e mobilizam muitos recursos financeiros”.

E, por fim, o autor constata que as organizações internacionais, BM e a UNESCO, influenciam determinantemente as políticas educacionais brasileiras. Como consequência, tem-se o enorme número de projetos financiados pelo BM na melhoria da qualidade da educação nos estados do Brasil.

## 2.2 Os acordos MEC-USAID e sua influência no Rio Grande do Sul

A dissertação de Santos (2010) é importante na discussão do tema, pois é um trabalho que revisita o Ensino Médio na Bahia (com foco nos Ginásios/Escolas Polivalentes), desde o processo de implantação das escolas, no início dos anos 1970, passando pela análise de documentos oficiais até chegar às entrevistas com remanescentes do período. O trabalho de Araújo (2005) também é pertinente, pois resgata a memória da Escola Polivalente San Diego, em Salvador, também na Bahia, o que ajudou a compreender e tecer este capítulo.

Com o golpe de 1964, o Brasil passou a realizar esforços no sentido de estreitamento e rearticulação com o capitalismo internacional, mediante a Aliança para o Progresso<sup>9</sup>, programa de ajuda dos Estados Unidos para a América Latina em todas as áreas. A educação foi considerada prioritária e principal ponto de estratégia para o desenvolvimento econômico pretendido.

Da opção política, resultou a ampliação das atividades industriais e a modernização dos diversos setores da economia nacional. O processo de industrialização passou a exigir mão de obra qualificada, para a efetivação da aceleração do crescimento econômico do projeto liberal capitalista, em curso no país. Tal exigência gerou problemas. Por um lado, contava-se com um número reduzido de técnicos qualificados para atender às exigências geradas pelo novo modelo econômico e, por outro, havia um excesso de população sem qualificação ou especialização.

Os problemas decorrentes do desenvolvimento agravaram-se de tal modo que se tornaram entraves à própria área econômica, considerando o grande déficit existente na época, no nível geral de escolaridade do trabalhador. Evidenciou-se, com isso, a necessidade do

---

<sup>9</sup> “Aliança para o Progresso foi um amplo programa cooperativo, destinado a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina, ao mesmo tempo em que visava frear o avanço do comunismo nesse continente”. (ALIANÇA PARA O PROGRESSO, 2014).

ajustamento entre desenvolvimento econômico e o sistema educacional e, conseqüentemente, foi inevitável a implantação das reformas. Tal fato exigiu a integração do planejamento educacional no Plano Nacional de Desenvolvimento<sup>10</sup>, no sentido de organizar o sistema de ensino, de acordo com as demandas de mercado de trabalho, dentro da nova fase de desenvolvimento econômico do país.

De acordo com orientação (princípios, objetivos e metas) da Aliança para o Progresso, foram estabelecidas as bases para a implantação do novo modelo educativo da “escola polivalente”, e, a partir disso, o Governo Brasileiro passou a assinar vários convênios, também chamados de acordos, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para a execução da nova proposta política e econômica, inspirada na ideologia desenvolvimentista e que passou a orientar o “Projeto Histórico Nacional” em todas as áreas, no campo da educação, o governo brasileiro, assinou um convênio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 13 de novembro de 1969. Nesse acordo, a USAID se propôs:

Prestar assistência na implantação de sistemas estaduais de ensino secundário destinados a introduzir e estimular o desenvolvimento de Ginásios Polivalentes, e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário às atuais necessidades socioeconômicas do país. (ARAPARICA, 1982, p.149)

Esse período ficou gravado na história da educação brasileira como o dos “Acordos MEC-USAID” do governo, através do MEC com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Para a execução das atividades de implantação da reforma da educação brasileira, mediante o acordo MEC-USAID, foi projetado, pelo MEC, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), responsável pela coordenação da implantação dos Ginásios Polivalentes.

---

<sup>10</sup> “O I Plano Nacional de Desenvolvimento foi instituído pela Lei 5.727, promulgada em 4 de novembro de 1971. Na mesma época, foi instituído o programa Metas e Bases para a Ação de Governo (1970-1974). Idealizado pelos ministros João Paulo dos Reis Velloso e Mário Henrique Simonsen, tinha como meta um crescimento econômico de 8% a 9% ao ano, inflação anual abaixo de 20% e um aumento de US\$ 100 milhões nas reservas cambiais. O principal objetivo do PND era preparar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes, com ênfase em setores como transportes e telecomunicações, além de prever investimentos em ciência e tecnologia, bem como a expansão das indústrias naval, siderúrgica e petroquímica. Para isso, articulava empresas estatais, bancos oficiais e outras instituições públicas na elaboração de políticas setoriais. Assim, segundo economistas como Roberto Campos, o período ficou marcado como o ponto alto da intervenção do Estado na economia brasileira. Fizeram parte do plano grandes obras de infraestrutura, como a usina hidrelétrica de Itaipu, a Ponte Rio Niterói e a rodovia Transamazônica. Nos primeiros anos, as metas propostas por Velloso e Simonsen foram atingidas, com crescimento médio de 11,2% ao ano (chegando a 13,9% em 1973), e inflação média abaixo de 19%. A crise do petróleo de 1974, porém, interrompeu o ciclo e forçou uma mudança de rumo na economia, levando o general Ernesto Geisel, sucessor de Médici, a lançar o II Plano Nacional de Desenvolvimento”. (I PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO, 2014).

O atual Colégio Estadual Augusto Meyer, objeto desta pesquisa, começou sua história como Ginásio Polivalente e estava inserido no Programa de Expansão e Melhorias do Ensino Médio (PREMEM). Em 1968, o Decreto Presidencial 63.914, de 26 de dezembro aprovou este programa, sob orientação do Grupo de Trabalho – Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) para formular e atualizar o ensino primário e médio no país<sup>11</sup>. Os motivos para a adoção do modelo de Escolas Polivalentes (EPs), nesse ato legal, se expressam nos seguintes termos:

O presidente da república, no uso das suas atribuições que lhe confere o Art. 83, item II, da Constituição, considerando que o aprimoramento do ensino médio, no nível ginásial deve ser estimulado com o aumento do número de escolas polivalentes e, considerando as diretrizes governamentais fixadas na preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento, decreta: fica aprovado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM – com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio.

Com a assinatura dos acordos MEC-USAID, o Governo Federal reformulou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) para compatibilizar com os objetivos de novos acordos de financiamento com a USAID. Para isso, criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), através do Decreto nº. 70.067, de 26 de janeiro de 1972, que absorveu o anterior Decreto de nº. 63.914 de 26 de dezembro de 1968. O novo decreto teve como objetivo principal aperfeiçoar o sistema de ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Em seguida, foi regulamentado pela Portaria nº. 82-BSB, de 30 de janeiro de 1972, do Ministério da Educação e Cultura, cujo texto diz:

[...] que o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN absorveu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM que se encontra em execução; que não deve haver solução de continuidade nas atividades desse último, resolve: determinar que as Comissões Estaduais do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN durante a vigência dos convênios a que se refere o artigo 9º do decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, sejam mantidas a organização e atribuições previstas nos referidos Convênios.

A lei n. 5.692/71 do ensino de 1º e 2º graus<sup>12</sup> refletiu as atividades do próprio programa (PREMEN), visto que, para a efetivação do projeto educativo da Escola Polivalente,

<sup>11</sup> Importante delinear que ensino médio indicava o 1º ciclo da escola média (ginásial), ou seja, 5ª a 8ª séries do atual Ensino Fundamental e o segundo ciclo da escola média (colegial) que compreendia a possibilidade de escolha sobre três cursos diferentes: secundário, técnico (comercial, industrial, agrícola) e de formação de professores, atual Ensino Médio (BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

<sup>12</sup> É instituído o ensino de 1º e 2º Graus, em substituição à Lei de Diretrizes e Bases de 1961. O Primeiro Grau de é 1º a 8º séries e o Segundo Grau abarca os três últimos anos (BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971).

se fez necessário adequar a formação dos recursos humanos, construção de prédios, aquisição de equipamentos à concepção do novo modelo escolar adotado. Santos (2010, p. 53) entende que “isso exigiu do PREMEN um grau de organização e de estruturação das ações compatibilizadas à filosofia do novo conceito escolar, que contemplava a dimensão do trabalho e devia se constituir numa ‘empresa flexível’”.

Quanto aos recursos dos empréstimos externos, o Decreto Presidencial (instituição do PREMEM) n°. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, mais especificamente em seu Art. 6°, diz:

Compete à Comissão de Administração, ao aplicar os recursos provenientes de empréstimos externos e recursos nacionais de contrapartida: item II – Administrar os projetos de âmbito nacional que visem ao treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências, à seleção de bolsistas para o aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional.

O Art. 9° orienta especificamente os convênios para a sua implantação nos estados, conforme a seguir:

Nos convênios para a implantação do PREMEM nos estados será prevista a constituição de uma comissão incumbida dessa tarefa, integrada de dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, um da Secretaria de Educação e Cultura e um do Conselho Estadual de Educação sob a presidência de representantes do PREMEM.

§ 1° Os representantes federais serão designados pelo Presidente da República.

§ 2° A localização dos estabelecimentos de ensino será estudada pela Comissão de que trata o artigo levando em conta, entre outros, os seguintes fatores para a definição das prioridades:

- a) População da área a ser beneficiada pela escola;
- b) Conclusão de curso primário;
- c) População em idade escolar, atendida pela escola média;
- d) Investimento municipal em educação primária;
- e) Cooperação da comunidade;
- f) Meios de acesso à escola;
- g) Composição econômica da região;
- h) Disponibilidade de cargo docente. (BRASIL, 1968, p.03)

Alves (1968, p. 65-68)<sup>13</sup>, ao investigar os acordos MEC-USAID, nos deu indícios e maiores informações acerca da escolha do Rio Grande do Sul, entre os estados a receberem as primeiras EPs. Localizamos um acordo firmado a 18 de janeiro de 1968, que foi assinado pelos Srs. Tarso Dutra, Gildásio Amado e Farias Góes que representavam respectivamente o

<sup>13</sup> O deputado Márcio Moreira Alves, escreveu os Beabá dos MEC-USAID em 1968, durante o período do regime militar. Nesse livro, o autor faz um levantamento minucioso de todas as atividades envolvendo o governo militar e a agência americana.

Ministério da Educação (MEC), a diretoria do Ensino Secundário (DES) e a Aliança para o Progresso. Neste novo convênio para o planejamento do Ensino Secundário e serviços consultivos, é firmado um contrato da USAID com a *San Diego State College Foundation*, a fim de assegurar os serviços de quatro peritos americanos, mais quatro especialistas brasileiros em Ensino Médio, para constituir um núcleo de aconselhamento e assistência técnica aos serviços de educação dos estados brasileiros.

O grupo de oito pessoas, assim formado, foi denominado Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). O autor comenta que, durante os dois primeiros anos, foi alcançado considerável progresso, no sentido dos objetivos fixados no convênio inicial. Abordaremos os três primeiros, que nos deram indícios da escolha do estado do Rio Grande do Sul.

1 - Através do desenvolvimento de técnicas operativas e da ampla experiência de planejamento, os membros brasileiros da EPEM, em trabalho intimamente coordenado com os peritos norte-americanos, contribuíram para o aperfeiçoamento dos servidores de assistência técnica da DES aos estados na área do planejamento do Ensino Médio.

2 - Em cinco estados, foram constituídos grupos locais que adquiriram considerável experiência, sob a orientação da EPEM, planos a longo e curto prazo para melhoria e expansão do ensino médio nesses estados.

3 - Esses cinco estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco) já concluíram planos a prazo médio (quatro deles em conexão com a solicitação do Ministério para assistência financeira para o Ensino Médio). Em cada caso, esses planos estão referidos a objetivos a longo prazo. (ALVES 1968, p. 65).

Interessante destacar que dois estados foram sedes da Conferência Nacional de Educação (Rio Grande do Sul, 1966, e Bahia, 1967). Os quatro estados que aplicaram os acordos em larga escala foram: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. Carece-nos de uma maior pesquisa aprofundada para realmente compreender em que circunstâncias se deram essas escolhas, não apenas as visíveis, mas também as influências políticas de bastidores e os interesses ideológicos escamoteados. Vale ainda ressaltar que o estado do Rio Grande do Sul tinha um lugar de destaque na educação brasileira nos anos 1960, além da influência política de seus homens de Estado.

No acordo assinado para a criação da EPEM, estava ainda mais claro o financiamento americano direcionado aos quatro estados brasileiros:

[...] embora os objetivos em longo prazo do projeto não tenham mudado, as atividades operacionais visando a esses objetivos mudaram consideravelmente nos últimos meses como um resultado da solicitação do Governo Brasileiro de ajuda financeira para um mais rápido desenvolvimento do ensino médio brasileiro. Esta solicitação destinar-se-ia a prover um financiamento substancial, através de fundos

conjuntos do Governo Brasileiro, e da USAID, para expansão e melhoria do ensino médio, com ênfase especial na construção de prédios adaptados a currículos de caráter compreensivo. De acordo com a melhoria de sua capacidade para o planejamento educacional, os estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul foram escolhidos pelo Ministério como candidatos para a ajuda financeira proporcionada pelo empréstimo solicitado. O primeiro passo para a formalização do pedido de empréstimo foi a preparação imediata de um plano trienal para a educação média, pelos estados referidos, com assistência técnica da EPEM. (ALVES, 1968, p. 67).

Ao procurar reportagens do período sobre as escolas polivalentes, encontramos esta do Correio da Manhã, a qual apresenta a situação no estado do Rio Grande do Sul, anunciando, para agosto de 1971, os primeiros ginásios polivalentes, que apresentavam a característica de serem os únicos com todos os professores licenciados, inclusive com curso de 1600 horas, executado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para as áreas mais carentes de formação de professores.

FIGURA 1: Reportagem sobre as escolas polivalentes.

## Ginásios polivalentes chegam ao Sul

Em agosto de 1971 deverão entrar em funcionamento os primeiros 20 ginásios polivalentes do Rio Grande do Sul. O plano, coordenado pelo programa de expansão e melhoria do ensino médio — PREMEM — e Conselho Estadual de Educação, prevê a instalação de 85 ginásios polivalentes em todo o Estado, até março de 1974. O trabalho de implantação destas escolas, porém, foi dividido em quatro fases, estando em andamento a primeira delas.

A necessidade de implantação dos chamados ginásios polivalentes, no ensino brasileiro, ficou constatada depois do estudo realizado pela equipe de planejamento do ensino médio sobre a situação escolar secundária no País. Destes estudos surgiu o PREMEM, com a finalidade de construir escolas e formar elemento humano. Até o momento, o programa assinou convênio com quatro Estados: Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais.

Os ginásios polivalentes, declara o professor Mauro Cunha, um dos diretores do PREMEM do Rio Grande do Sul, é ginásio orientado para o trabalho, com alguns requisitos a mais. Os alunos, neste ginásio, terão oportunidade de aprender não só as matérias clássicas dos currículos escolares, como as matérias práticas, que atingem quatro áreas: técnicas agrícolas, industriais, comerciais e educação para o lar. Nos dois primeiros anos de ensino, será obrigatório o estudo das quatro matérias práticas. Nos dois últimos, o aluno terá o direito de escolher as matérias em que deseja se especializar.

A previsão feita pelo PREMEM é de que cada ginásio deverá comportar 800 alunos, em seus dois turnos. E cada uma destas unidades tem seu preço avaliado em 600 mil cruzeiros. As verbas para tais construções são provenientes de financiamentos obtidos junto a USAID, Governo federal e Governo estadual.

Os primeiros ginásios polivalentes do Rio Grande do Sul serão instalados nas cidades de Bagé, Canoas, Cachoeira do Sul, Cruz Alta, Carazinho, Ijuí, Nôvo Hamburgo, Pôrto Alegre (2 ginásios), Passo Fundo, Rio Grande, Pelotas, Rio Pardo, Santa Cruz, Santo Ângelo, Santa Maria, Santana e Santiago, de acordo com a lista de prioridade feita pelo Conselho Estadual de Educação. As três principais exigências do CES para a escolha destas cidades foram: maior população, maior demanda escolar e maior déficit escolar.

O professor Mauro Cunha chama a atenção para o fato de que estes ginásios serão os únicos onde só lecionarão professores licenciados. Mas, como no Rio Grande do Sul existe uma grande carência de professores de Matemática e Ciências, o Conselho Federal de Educação concedeu licença para que fossem ministrados cursos intensivos, licenciando o número necessário de professores. Estes cursos intensivos são também ministrados para os que desejam obter licenciatura em matérias práticas.

Atualmente, em Pôrto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estão em andamento os cursos intensivos para Matemática, Ciência e Artes Industriais, com a duração de 1.600 horas. Inscreveram-se 600 candidatos entre os quais foram selecionados 176, provenientes das cidades onde serão construídos os 20 ginásios polivalentes da primeira etapa do plano. A maioria dos candidatos era de normalistas formadas há alguns anos e que até o momento não conseguiram nomeação para lecionar, já que os concursos para professoras primárias não foram realizados nos últimos anos, no Rio Grande do Sul.

Para se candidatar a professor nos ginásios polivalentes a única exigência era ter curso secundário completo, o que levou as normalistas desempregadas a se inscreverem em grande número. Os 176 futuros professores, selecionados através de um teste rigoroso, serão contratados pelo Estado.

Na semana passada, o programa de expansão e melhoria do ensino médio assinou contrato com as dez empresas vencedoras da concorrência para a construção dos ginásios polivalentes no Estado. A construção deverá começar imediatamente, já tendo sido os terrenos doados pelas prefeituras das respectivas cidades e aterrados. O plano de construção nesta primeira fase deverá levar 210 dias.

Da sucursal de Pôrto Alegre

Fonte: Correio da Manhã RJ, 25 de dezembro de 1970. Fundação Biblioteca Nacional (CORREIO DA MANHÃ, 2014).

O Parecer n°. 122, de 26 de agosto de 1970 do CEED/RS define que:

[...] O Conselho Estadual de Educação, atendendo ao que, com base nas Leis Estaduais n° 4.724, de 10 de janeiro de 1964, e n° 5.751, de 14 de maio de 1969, que estabelece o convênio firmado entre o estado do Rio Grande do Sul e o Ministério da Educação e Cultura para execução do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), selecionou, através do Parecer n° 31/70, as localidades que deveriam receber, na 1° etapa, ginásios polivalentes. Essa seleção fundamentou-se em estudos elaborados pela Assessoria de Planejamento, deste Conselho. (RIO GRANDE DO SUL, 1970, p.01).

No relatório dos estudos realizados para localização dos ginásios polivalentes, consta:

1. O convênio firmado entre a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul e o Ministério da Educação e Cultura fixa em 20 o número de ginásios polivalentes a serem construídos e equipados na 2° etapa. A 1° etapa, já em execução, previa igual número de construções.
2. Para o estudo da localização dos ginásios da 1° etapa, foram selecionados os 30 municípios de maior população urbana. Como resultado final, o Conselho Estadual de Educação fixou as 20 construções prioritárias. Para superação de eventuais dificuldades, na localização de alguns ginásios prioritários, o mesmo colegiado ampliou as possibilidades de construção com 5 prédios opcionais.
3. Assim, como a soma das construções prioritárias e opcionais atinge a 25, e apenas 20 delas serão executadas, as 5 restantes da 1° etapa ficam obrigatoriamente incluídas na relação dos ginásios da 2° etapa.
6. Na fixação das necessidades e possibilidades de cada município, tomaram-se em conta os seguintes elementos:
  - a. população urbana,
  - b. conclusão de 5° série primária,
  - c. situação do ensino médio de 1° ciclo. (RIO GRANDE DO SUL, 1970, p. 01).

Os pareceres acima indicam as primeiras escolas polivalentes a funcionarem. Como previsto, seriam 20 escolas na primeira etapa, que iriam começar em agosto de 1971 como indica a reportagem do Correio da Manhã, e mais 20 escolas selecionadas na segunda etapa para iniciarem em seguida. Também esta prevista a metodologia de escolha das localidades como indica o relatório dos estudos realizados.

O Parecer n°. 24, de 10 de março de 1972 do CEED/RS, trata do funcionamento das primeiras escolas:

Autorização para funcionamento de estabelecimentos que ministrarão o ensino de 1° grau, a partir da 5° série, conforme o convênio do estado com o Ministério da Educação e Cultura, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) – Parecer favorável.

As localidades que receberam a autorização de funcionamento da primeira etapa foram: Porto Alegre, Carazinho, Ijuí, Bagé, Pelotas, Santa Cruz do Sul, Santiago, Santo Ângelo, Vacaria. Consta do processo a planta dos prédios, a relação do corpo docente e o atestado do PREMEN/RS, quanto à habilitação dos professores. Fizemos aqui apenas um levantamento das primeiras escolas a receberem a autorização de funcionamento, pois, devido a

atrasos nas obras, algumas localidades começaram antes que outras. Para esta dissertação, o que nos interessa é a Escola Polivalente do município de Esteio. , Mais adiante trataremos dessa escolha, na segunda fase do programa, mais minuciosamente.

Sobre a formação dos recursos humanos, Santos (2010, p. 76), que analisou a implantação das EPs no estado da Bahia, considera que, ao levar em conta a concepção das EPs, fez-se necessário a formação de docentes e técnicos (professores, diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional, secretário, auxiliar de bibliotecário). Segundo a autora, a presença de professores e técnicos com formação de nível superior para atuarem nas novas instituições de ensino era exigência do PREMEM/N, bem como a preparação de técnicos auxiliares.

No Rio Grande do Sul, foram firmados convênios entre UFRGS/SEC/PREMEM/N. Estes convênios tinham como base a formação de professores (cursos de licenciatura curta), técnicos administrativos e a avaliação do próprio programa. Foram realizadas várias fases no curso de formação, que ficou por conta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Nas entrevistas realizadas com os professores que fizeram os cursos, recebemos muitas informações acerca da formação.

Além da questão dos recursos humanos, a operacionalização das ideias do convênio MEC/USAID na implantação do novo tipo de escola no sistema nacional do Ensino Médio se estruturou de acordo com dispositivos constitucionais, legais e projetou suas atividades com ênfase em mais dois segmentos: 1 – Construção; 2 - Equipamentos e Materiais.

À parte de Construção, couberam todas as providências necessárias à edificação das escolas, de acordo com o novo conceito de currículo, voltado para as atividades da produção econômica. À parte Equipamentos e Materiais, coube o mobiliário, equipamentos e instalações das unidades de ensino.

Santos (2010, p. 77) comenta o projeto, no que diz respeito à capacidade de alunos nas escolas polivalentes “essas unidades de ensino foram projetadas para o atendimento máximo de 800 alunos por unidade, contando com dependências específicas em alguns casos”. A seleção era mediante sondagem de conhecimentos em Português e Matemática, proximidade da escola e necessidade econômica. Sobre a capacidade de atendimento, era possível organizar turmas de 40 alunos x 8 salas, o que correspondia a 360 alunos por turno x 2 = 760 alunos. (SANTOS, 2010, p. 90).

Como ressaltado anteriormente, os objetivos da Escola Polivalente eram os mesmos do segundo ciclo do ensino de 1º Grau, expressos na Lei n. 5.692/71, cabendo à escola polivalente ministrar o ensino de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º Grau (antigo curso ginásial). Seus

objetivos passaram a ser o objetivo geral da própria lei, expresso em seu Art. 1º: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1971, p. 01).

Sendo assim, coube à escola polivalente a responsabilidade de ministrar, além das disciplinas acadêmicas, as atividades voltadas ao universo do trabalho. De acordo com os objetivos da referida Lei nº. 5.692/71, essas atividades correspondiam à parte de formação especial do currículo que tinha o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º Grau. Essas escolas possuíam oficinas para desenvolver as atividades correspondentes aos setores econômicos de produção (comércio, indústria, agricultura e economia doméstica).

O levantamento de pareceres e outras informações foram feitos principalmente nos arquivos históricos da SEDUC/RS, na parte de arquivos e pareceres antigos do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS).

Importante também ressaltar a dificuldade que envolveu a busca de documentação sobre os acordos MEC/USAID no Rio Grande do Sul. Uma fagulha de alento pôde ser percebida no Memorial Histórico do Rio Grande do Sul, a historiadora responsável pelos arquivos do Senador Tarso Dutra informou-nos ter feito contato com este tipo de material, mas que a abertura desses documentos (ainda não catalogados) só iria acontecer no segundo semestre de 2014.

### 2.3 Políticas educacionais no Rio Grande do Sul dos anos 1960-2000

O Rio Grande do Sul foi agente ativo nas políticas educacionais aplicadas no Brasil, nos anos 1960 e 1970, pois, como vimos foi um dos quatro estados escolhidos para aplicar, inicialmente, o modelo das Escolas Polivalentes. Neste subcapítulo, iremos tratar especificamente de algumas dessas políticas, as quais seguiam e seguem as tendências do panorama nacional de então. Ainda, apresentaremos o panorama acerca da eleição de diretores e gestão democrática dos anos 1980/1990, e o atual cenário das políticas para educação nos anos 2000.

De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”.

Neste período o foco era em poder atender o máximo possível de jovens na escola e o projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. O investimento se deu na construção de prédios escolares, as famosas “brizoletas” ou escolinhas do Brizola, o investimento na contratação de professores, o aumento do número de alunos matriculados. O cenário político estava em volto de um contexto caracterizado pela ideologia desenvolvimentista, pelo populismo e pelo conflito entre grupos que defendiam diferentes projetos de sociedade e de futuro para o Estado e para o país.

O foco do programa era a erradicação do analfabetismo e escolarização de toda população entre 7 e 14 anos, foi realizado um levantamento diagnóstico da situação do ensino primário no Estado, onde verificou-se um déficit de 284.652 vagas e a partir de então foi colocado em prática um plano escolar para arranjar soluções a superar o problema.

Sobre a fonte de financiamento destes projetos Quadros (2001, p.04), afirma: “que além de recursos orçamentários, as fontes de financiamento destas obras e atividades foram a instituição da taxa de educação, um adicional de 20% sobre todos os impostos estaduais, recursos do II Plano de Obras do Estado, recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e recursos do fundo social da USAID”. Importante destacar que mesmo com um projeto de desenvolvimento independente de interferência externa, mesmo assim o governador utilizou recursos da USAID, recursos estes fomentado pela interferência da Aliança para o Progresso, como vimos anteriormente. Sobre os recursos orçamentários do Estado:

Com frequência, Leonel Brizola rechaça a Aliança para o Progresso, chegando a dizer que “enquanto o Rio Grande do Sul estiver sob sua administração, não se interessará por qualquer empréstimo ou outra espécie de auxílio constante do programa Aliança para o Progresso”. No entanto, na mensagem que enviou à Assembleia Legislativa por ocasião da abertura do ano legislativo de 1962, no item que trata do Plano de Expansão do Ensino Técnico e do aparelhamento das escolas técnicas industriais, o governador confirma que se utiliza de recursos da Usaid ao comunicar que “na execução deste programa foram destinados, em 1961, 180 milhões de cruzeiros (decreto nº 12.258, de 06/04/61). Deste total está excluído o reequipamento de oficinas da Escola Técnica Parobé, que foi previsto em projeto especial de financiamento pela Aliança para o Progresso no montante de 1,3 milhão de dólares”. (QUADROS, 2001, p.04).

Durante o regime militar nos anos 1960/1970, outro projeto de sociedade e educação vigora, o RS foi escolhido entre os estados contemplados nos acordos MEC/USAID, principalmente ligado a elaboração de seus Planos de Educação.

A institucionalização dos referidos Planos foram precedidos pela promulgação da Lei Federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual fixava as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação publicava o Plano Nacional de Educação e, em 1963, partia para a execução dos objetivos deste, através do Plano Trienal de Educação. Neste último, versava a urgente elaboração dos Planos Estaduais, preconizados pela já citada LDB. Junto a demais atividades e documentos, iniciava-se, de modo geral, a institucionalização e o processo de planejamento educacional.

Nessa onda de renovação e planejamento, surgiu, então, o Plano Estadual de 1967, influenciado também pela ajuda internacional no campo da educação, estimulada pela UNESCO. Acerca do Plano Estadual de Educação de 1967, Brizolla (2000, p.124), argumenta que este representa, sem dúvida, um marco na história da educação no Rio Grande do Sul, a preocupação em adotar modelos científicos, a metodologia utilizada, pela problemática que abordou, pela seriedade das soluções propostas, enfim, pela consciência que despertou em relação à necessidade de planejamento, bem como de escolha adequada do instrumental para a realização deste tipo de atividade em educação.

Os aspectos e modelos operacionais do Plano Estadual de 1967 partem de um diagnóstico da realidade educacional do Estado, na procura por detectar problemas a serem enfrentados como prioridades, ressaltando o da formação de professores. São definidos muito claramente os objetivos, apresentando dados estatísticos, além dos dados gerais. Os aspectos quantitativos compõem-se de dados demográficos, item meritório por chamar a atenção para a necessidade de levantamentos de dados e projeções, garantidos por metodologia e técnicas sempre mais seguras para análise; estimativas de pessoal e de prédios, análise de custos (os cálculos estimativos incluem despesas com material escolar, com pessoal, construções, equipamentos e bolsas de estudos, até o ano de 1971); formação de mão de obra e formação de professores.

Nos início dos anos 1970, temos o Plano Estadual de Implantação da Reforma do Ensino, que foi instituído pela Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Observando os seus objetivos, é possível dizer que o documento representa um avanço em relação ao Plano Estadual de Educação de 1967.

O avanço do Plano está expresso justamente em seus objetivos, orientados pela Lei 5692/71:

[...] a preocupação de oferecer ao maior número possível de alunos o ensino de 2º grau, com a dimensão que lhe dá a Lei 5.692/71, aliada ao fato de que a parte de formação especial do currículo deverá ser fixada em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, atendendo também aos interesses e inclinações dos alunos, fará emergir, por certo, problemas com várias alternativas de solução. (RIO GRANDE DO SUL, 1972, p.64).

Assim, a linha fixada pelo Plano procura um equilíbrio entre as aspirações dos edu-

candos com as necessidades do mercado de trabalho. A elaboração do Plano de Implantação foi presidida pela preocupação:

De que não se encare a pessoa humana como um meio e sim como o próprio fim do desenvolvimento. Que não seja ela pensada como apenas mais um insumo, ou mero produtor de bens. Se assim fosse, poder-se-ia pretender planejar o número exato, em determinado momento, de pessoas necessárias em cada profissão, ou o número preciso dos que deveriam chegar ao 1º, ao 2º e ao 3º graus, ou, ainda o que seria mais absurdo, o número funcional de analfabetos convenientes naquele momento [...] não se pensa educar apenas o número de pessoas necessárias ao desenvolvimento, mas se educarão sempre mais pessoas e se educará melhor para que, cada vez mais, maior número tenha condições de participar desse desenvolvimento como responsável e como beneficiário, rumo a sua realização pessoal. (RIO GRANDE DO SUL, 1972, p.1-2).

Pode-se perceber, nessas acepções do Plano, uma visualização da educação como fator de desenvolvimento, introduzindo no planejamento educacional a dimensão das necessidades sociais. Com o intuito de servir como “instrumento orientador” da implantação da reforma, o Plano dirigiu-se, principalmente, aos aspectos fundamentais do novo regime de ensino que seria implantado.

A sua implantação corresponde ao período após a promulgação da Lei Federal 5.692/71. O documento refletia a ideia vigente em todo o país da alta prioridade dada à educação, pela influência que exerce no desenvolvimento social. O Plano designava, em seus modelos operacionais, medidas e propostas que estavam balizadas pela questão da qualidade do ensino e a ideia de sistema de ensino.

Significativo para nossa dissertação é que o governador do estado na época, indicado pelo governo militar e eleito pela assembleia legislativa, era o Engenheiro Euclides Triches (1971/1975), o qual compareceu na inauguração do Colégio Estadual Augusto Meyer em 21 de junho de 1974, destacando a relevância desse projeto para a educação do Rio Grande do Sul.

Nesse período cabe destacar, na história da educação pública do estado, a importância do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, que foi instituído com a Lei 6.672, de 22 de abril de 1974. O plano de carreira do magistério gaúcho é um dos mais antigos dos estados brasileiros e também mais controversos<sup>14</sup>. Este plano deu um salto em profissionalização na educação do Rio Grande do Sul, onde a valorização da

---

<sup>14</sup> Controversos, no sentido de ser um dos planos de carreira do magistério público nacionais mais antigos e que não foram mexidos; por isso, a cada governo estadual é alvo de grandes discussões com o sindicato, Centro dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), estes embates servem de barganhas políticas eleitorais, ora ameaçado por certos governos e ora dado como promessa eleitoral de não mexer no plano. Este plano também foi alvo de várias “lutas” do magistério gaúcho ao longo dos anos culminando em várias mobilizações de greve.

licenciatura plena em seu estatuto fez com que grande parte do professorado do estado atualmente tenha licenciatura plena.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul de 1978/1981 foi homologado em 20 de junho de 1978, este Plano estava definido como sendo dirigido eminentemente à melhoria quantitativa do sistema de ensino e, para tanto, reunia informações e orientação para que se elaborassem os planos de aplicação de recursos, os quais deveriam operacionalizar os objetivos e diretrizes nele contidos. Do ponto de vista do momento histórico de sua institucionalização, a ênfase do planejamento educacional estava centrada na qualidade, permeada pelo dilema quantidade-qualidade.

Na década de 1980, com o enfraquecimento do Regime Militar e a maior liberdade política no contexto de redemocratização do País, é desenvolvido o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, de 1982/1985 do CEED/RS. Na apresentação do plano, salienta-se que este contém “inovações em relação aos anteriores planos de Educação no Estado”. (RIO GRANDE DO SUL, 1982, p.13). Essas inovações são explicadas e justificadas pela superação do aspecto eminentemente economicista de planejamento educacional e da importância dada aos aspectos quantitativos, nos planos anteriores, que propiciavam ideias muito ligadas à mão de obra e ao desenvolvimento econômico, em detrimento das relativas à realização humana, pessoal e social.

Em 1987, temos o segundo governo eleito por sufrágio universal neste novo período democrático da história brasileira. O Plano Estadual de Educação do período 1987/1990 demonstra clara preocupação com a qualidade do ensino e com um processo de planejamento científico e participativo que proporcione uma base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino. É possível encontrar uma análise detalhada dos Planos Estaduais de Educação no Rio Grande do Sul em Brizolla (2000).

Nas políticas educacionais do Estado é marcante o processo de Gestão Democrática da Educação, que será balizado, pela Constituição Federal de 1988 e pela Constituição Estadual de 1989, que define a Gestão Democrática da Educação. Uma das características marcantes desse processo é a eleição direta de diretores, acerca disso especificamente, o Rio Grande do Sul tem um papel de protagonista em âmbito nacional.

Em artigo sobre as eleições de diretores Castro e Werle (1991, p. 103), as autoras fazem um levantamento das experiências no Rio Grande do Sul sobre a eleição de diretores, apontam que já ocorreram duas vezes em 1985 e 1988. Nesse processo, o diretor é escolhido por um Colégio Eleitoral do qual fazem parte todos os professores e uma representação

de funcionários, alunos e pais equivalente a 1/3 dos professores votantes, há avanço nesse processo democrático, mas ainda se dá, a escolha do diretor pelo Secretário Estadual de Educação no sistema de lista tríplice, “o voto é direto e irrepresentável, devendo ser realizados três escrutínios para a formação da lista tríplice. Cabe ao Secretário de Educação a escolha de um dos nomes para a função de diretor. O diretor exercerá o cargo por três anos, podendo ser reconduzido uma vez”. (CASTRO, WERLE, 1991, p. 103).

Ao avaliar esta experiência as autoras, destacam a relevância desta num processo de redemocratização incipiente e as expectativas que irão surgir, destacando também as reivindicações do professorado, sendo assim:

As eleições para o cargo de diretor de escola no estado se caracteriza por um clima inovador e experimental e com muitas possibilidades políticas e esperanças de democratizar a escola pública. A própria eleição foi uma conquista do magistério estadual resultado de reivindicações conseguidas na greve de 1985. (CASTRO, WERLE, 1991, p. 103).

Nos anos 1980, muitas transformações na educação estadual marcaram o período, redução de salários, greves organizadas pelo sindicato, para manter os salários e as condições de trabalho dos professores, com a universalização da educação, os salários dos professores se tornaram mais baixos, seguindo tendências internacionais impostas pelo Banco Mundial.

Sobre os efeitos na educação nesse período Castro (2009, p.115) afirma que os efeitos na educação estadual foram muito fortes, levando a uma modificação radical nos níveis salariais e a demissão voluntária de um número significativo de professores qualificados. A autora afirma “que o professor estadual do Rio Grande do Sul neste processo passou de uma situação estável, com um salário digno, para condições de trabalho bastante desfavorável levando a uma desvalorização do educador estadual”. (CASTRO, 2009, p. 115).

É identificado que a realidade se difere da prática e que ao avaliar estas políticas já mitiga o afã criado com a eleição de diretores em prol da democratização do ensino, como consta na citação a seguir:

Estes dados nos remetem para a questão da gestão democrática da educação, que surge como um ideal a ser conquistado, mas na realidade é um discurso que não se realiza na prática, e impede outras formas de mudança e atualização da instituição escolar. A cargo de diretor de escola se torna cada vez menos atraente em função dos baixos salários e do aumento do trabalho e da responsabilidade. (CASTRO, 2009, p. 116).

Em seu artigo a autora afirma que não há padronização sobre as práticas de gestão democrática implementadas nos últimos vinte anos no contexto do Rio Grande do Sul, e sem

a padronização de formas e processos de gestão não se pode avaliar comparativamente a fim da busca de melhores práticas de gestão e melhores resultados educacionais, que estão associados à qualidade da educação.

Ao analisar criticamente a eleição de diretores Castro (2009) afirma:

A eleição como forma de seleção dos diretores de escola no RS e pode-se dizer no Brasil de uma forma geral, desprofissionalizou a direção de escolas, pois não exige uma formação específica para o exercício do cargo. Foram feitas algumas propostas de inclusão de critérios de competência técnica associados ao processo de eleição, mas este esforço não gerou um consenso que melhorasse a formação dos diretores de escola. (p. 117).

A autora justifica argumentando que no sistema anterior quando era indicação política do diretor de escola, apesar das restrições de representatividade democrática, havia cursos de especialização, os diretores faziam um curso de especialização em administração escolar. Em geral, não voltavam mais para a sala de aula e assim a experiência adquirida no exercício da função melhorava o conhecimento técnico necessário para o exercício do cargo.

Em 1995, o governo Antônio Britto implantou a Lei 10.576/95 que dispunha sobre a Gestão Democrática do Ensino Público. Esta teve como princípios a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados, a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a garantia da descentralização do processo educacional, a valorização dos profissionais da educação e a eleição para diretor.

A eleição para diretor seria direta e uninominal, sendo que, antes da eleição, o candidato deveria ser aprovado em um curso de qualificação. A proporcionalidade continuava, a comunidade escolar votava (alunos maiores de 12 anos) e o mandato passou a ser de dois anos.

É importante salientar que o governo do Rio Grande do Sul, nesse período, executa as mesmas ações do MEC em relação à avaliação institucional. O importante são os resultados das avaliações externas, política influenciada pelos organismos internacionais e suas metas para a educação. O projeto desse governo estadual percorreu o mesmo trajeto que as políticas nacionais para a educação, imprimindo a lógica neoliberal de desobrigação e de diminuição do Estado.

Nos anos 2000, as políticas seguem a tendência da internacionalização da educação e a alternância dos governos do Rio Grande do Sul marca uma não continuidade de políticas educacionais. Em 2011 surge um cenário diferente, uma nova proposta de governo a qual

não iremos avaliar porque ainda está em transição só destacaremos a mudança na Lei de Gestão Democrática sobre a escolha de diretores. A Lei 10.576/95 é atualizada em 15 de maio de 2001 pela lei 11.695/2001, onde as principais mudanças estão relacionadas à uniformização do processo eleitoral de diretores e sofre outra correção em 2012, notamos como os governos a modificam ora com uma concepção ora com outra, principalmente no quesito de tempo e recondução do diretor.

O Plano de Governo para o período 2011-2014, no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.

No entanto, a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para Educação Profissional. A qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio.

Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos.

Uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania, basicamente são estas propostas (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03-04).

#### 2.4 Qualidade da educação e qualidade social da educação

O termo qualidade há tempos tem sido objeto de análise e discussão no cenário educacional do País. Compreendemos a questão da qualidade da educação, conforme atribuído por Gracindo (1994, p. 253):

Não é um conjunto de critérios que hermeticamente a delimita. Isto porque ela é frequentemente definida como reflexo de uma concepção de mundo e de sociedade, retratada na busca da formação de um tipo de indivíduo que seja compatível com aquela concepção. A partir de então a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma através da qual os indivíduos vão se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmos.

Como objeto de consecução de um atual projeto de mundo, a escola tem desenvolvido o papel proeminente da busca pela qualidade. Como objetivo principal, direciona sua ação para o desenvolvimento do cidadão, no que implica “saber” e “conhecimento”. Bordignon e Gracindo (2000, p.156) sinalizam que a qualidade do processo educativo está intimamente relacionada ao entendimento do saber pelo cidadão.

Ao discutirem sobre o conhecimento, os autores indicam que estes “[...] refletem o domínio dos fundamentos, dos processos do aprender, das estruturas do pensamento, que levam ao permanente aprender a fazer e a reprocessar as informações que fundamentam o saber e o fazer”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.156).

Reelaborando a proposição dos autores, temos a qualidade da educação vinculada a um projeto, a um paradigma, ou seja, a uma “visão de mundo” que compreende a escola como saber/conhecimento/aprendizagem. Entendemos esse saber como mais do que o simples domínio das técnicas de informação e da capacidade das operações básicas, como o domínio dos fundamentos que levam ao aprender permanente. Os autores assim explicitam:

A questão da qualidade na educação remete à questão da finalidade do saber. Embora pareça óbvio, vale ressaltar que o conhecimento não é um fim, não se ensina e aprende por diletantismo. O saber é um meio, é o instrumento do ser cidadão. Assim, não se ensina para responder às necessidades do mercado. O saber, como instrumento do ser cidadão, é cada vez mais a matéria-prima que move a nova sociedade do conhecimento. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.156).

Assim, podemos destacar que a finalidade do saber está relacionada à qualidade na educação, que, por sua vez, não é um fim em si mesmo, mas o meio para alcançarmos a cidadania – cidadania essa não meramente jurídica, na qual muitas pessoas não têm seus direitos efetivados, mas uma cidadania plena, que desenvolva a autonomia dos indivíduos e garanta a compreensão de seus direitos e deveres como cidadãos.

Para os autores Bordignon e Gracindo (2000, p. 156), essas argumentações situam a finalidade da escola e o seu planejamento escolar. Também requerem a qualidade técnica e

política, sendo que o Projeto Político-Pedagógico define essa especificidade, que irá direcionar a novos paradigmas para o processo de gestão.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 115) apresentam-nos alguns objetivos educacionais, para uma educação pública de qualidade, ao afirmarem que “[...] as transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o País no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia de livre mercado (neoliberalismo)”. Colocam-nos uma concepção de sociedade e a necessidade de compreender o contexto global em que o País está inserido.

Os autores entendem que o objetivo da educação escolar é o ensino público de qualidade para todos, afirmando que existe claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para a economia e o conseqüente desenvolvimento técnico científico. No que concerne à qualidade da educação, afirmam que “[...] em todas as reformas educativas, a partir da década de 1980, a questão da qualidade aparece como tema central. Na realidade, a educação busca um novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2008, p.117).

A visão de mundo que nos é apresentada é a de uma escola compreendida não como uma fábrica, mas como lugar e proposta de formação. A escola não pode ignorar o contexto político e econômico, nem se submeter a alguns projetos de sociedade e seus respectivos modelos econômicos. A proposta que a orientação teórica nos traz é de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo que os autores entendem que a qualidade é um conceito implícito na educação e no ensino. Nesse sentido, segundo eles, uma sociedade mais justa requer uma educação com qualidade, a qual se dá “[...] quando a escola promove, para todos, os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como o poder de participação”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2008, p. 117).

Uma questão significativa para nós é a educação pública, pois o objeto de investigação desta dissertação é justamente uma escola estadual. Trata-se do lugar ou o campo do qual parte o olhar desta pesquisa, em relação ao objetivo a que nos propomos discutir, a qualidade na educação. Nesse viés, Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 118) resgatam uma tríplex responsabilidade da sociedade contemporânea, para com a educação pública:

Ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente.

Os autores também indicam que essas responsabilidades serão complementadas por três objetivos fundamentais, os quais servirão de base para a construção de uma educação pública de qualidade no contexto atual, quais sejam: preparação para o processo produtivo e para a vida, em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética.

Além disso, salienta em seu livro que a efetividade de uma escola de qualidade é um grande desafio: no Brasil, nas últimas décadas, o Ensino Fundamental mostrou avanços em termos de acesso, mas carece de atitudes mais efetivas quanto à melhoria da aprendizagem.

Para esta dissertação a contribuição dos autores está no tocante a um conjunto de determinantes que interferem no processo da qualidade na educação. Eles nos colocam questões macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras), igualmente envolvendo questões que dizem respeito à análise de sistemas e de unidades escolares (processo de organização e gestão do trabalho escolar).

Importante ressaltar a articulação em diferentes dimensões e espaços da vida social, outros autores identificam que a educação: “[...] é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202). Qualidade na educação é apreendida em uma perspectiva polissêmica, na qual é a “concepção de mundo, de sociedade e de educação que evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam a importância da identificação de condições objetivas e subjetivas da organização, da gestão escolar e da avaliação de qualidade da educação, por meio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos estudantes. Ao mesmo tempo, alertam que, aliados aos aspectos objetivos, merecem destaque as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, além dos juízos de valor atribuídos aos atores escolares. Também esclarecem que as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido são aspectos importantes na relação da qualidade escolar.

Nesse sentido, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade, a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo. Adotamos, nesta dissertação, as dimensões

extras e intraescolares, trabalhadas pelos autores Dourado e Oliveira (2009) e Maria Abádia da Silva (2009), com os fatores internos e externos à escola.

Maria Abádia da Silva (2009, p. 217) afirma que a pergunta “o que é qualidade social da educação pública?” tem instigado à reflexão aqueles que compreendem a educação como prática social e um ato político. A autora ressalta o caráter polissêmico do conceito qualidade e o delimita no âmbito da educação escolar no processo de avanço da sociedade brasileira, superando a distância entre as classes sociais. Contextualiza que, no campo econômico, as relações são medidas por alguns parâmetros de qualidade, os quais regulam compra, venda e troca.

A autora critica a posição dos governos e gestores, no sentido de priorizarem os critérios econômicos, na análise da qualidade da educação, e desconsiderarem os limites e as imperfeições do mercado e sua incapacidade para corrigir as questões sociais. Afirma Silva (2009, p. 223): “[...] a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”.

Ao refletir sobre a sociedade brasileira, a autora questiona as concepções políticas e as medidas econômicas executadas pela elite brasileira:

Um olhar crítico direcionado para a trajetória da sociedade brasileira revela a distância entre as classes sociais, em decorrência de concepções políticas e medidas econômicas de privilégio para poucos e um processo de alargamento constante de exclusão social para a maioria. Foram séculos de omissão e de ocultamento das demandas da sociedade, sendo suas manifestações muitas vezes tratadas como caso de polícia e de desordem pública. (SILVA, 2009, p.223).

Mesmo que tenham sido feitas manifestações por uma educação de qualidade, desde o tempo das províncias, essa questão vem sendo atendida por escolas precárias e em proporção insuficiente para a demanda existente. Isso revela a distância entre as classes sociais no Brasil, onde os projetos e as concepções políticas não refletem numa eficiente qualidade da educação.

Compartilhando da mesma lógica da crítica economicista à avaliação da qualidade, o português Belmiro Gil Cabrito (2009, p. 178) insere essa questão como central nas políticas públicas e nos alerta, para a adoção de cautelas epistemológicas necessárias, na avaliação da educação: “Quando cedemos à tentação da medida esquecemos a especificidade do processo educativo, sempre único e original, dificilmente enquadrável num qualquer quadro de medição de objetivos”. O autor sinaliza que, quando enfatizamos uma avaliação, devemos levar em conta o processo, bem como o destino a dar e as motivações que a justificam. Portanto, ao discutirmos a qualidade da educação, em uma unidade escolar, não devemos considerar

os dados como um fim em si mesmo, mas como meios do processo da especificidade que é aquela escola.

Para a diminuição das desigualdades sociais, faz-se necessária uma reflexão sobre quais qualidades a sociedade tem considerado essenciais para uma boa educação formal. Dessa maneira, o conceito de qualidade da educação está diretamente ligado a fatores políticos, econômicos e sociais, que variam conforme os projetos de sociedade propostos pelos governantes. , Atualmente num período de globalização, verificamos a influência das agendas internacionais para a educação nas políticas educacionais de determinados países. Entre eles, está o Brasil, o que percebemos com a influência dos organismos internacionais para a educação, ocorrida em determinados períodos históricos.

Marília Fonseca (2009) analisa a qualidade, conforme ela aparece nos Planos Nacionais de Educação produzidos no Brasil a partir da década de 1960, entendendo que a ação educativa não é mero reflexo dos planos oficiais. Nesse artigo, a autora parte do pressuposto de que, nas últimas quatro décadas, a política educacional oscilou no confronto entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos. Lembra também que as disputas pela concepção de educação, travadas historicamente, tiveram como protagonistas o debate entre os escolanovistas e as escolas confessionais, e, mais recentemente, entre os projetos dos que defendem a escola pública ou privada. Por conseguinte, entender os projetos e suas lógicas é de extrema importância para o presente trabalho, pois percorre um período histórico, perfazendo parte dessas disputas político-ideológicas como projetos para o Estado brasileiro e para a educação.

Outros autores tratam da relação mais objetiva empiricamente, trazendo trabalhos que apresentam dados sobre a realidade escolar e, por conseguinte, acerca da situação da qualidade escolar. Romualdo Portela de Oliveira (2007) parte de uma análise de dados referentes à matrícula na Educação Básica e afirma que a universalização do Ensino Fundamental, processo ainda não inteiramente concluído, representa mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais no Brasil. O paradoxo encontra-se no sentido de que, de um lado, é importante o sentido democratizado de acesso aos bancos escolares por uma parcela da população que era alheia ao sistema de ensino, de outro os processos de diferenciação social e de exclusão mudam de qualidade e de lugar. Surge daí a centralidade do debate sobre a qualidade de ensino, como componente do direito à educação. Neste trabalho, qualidade é o desafio enfrentado para democratizar o conhecimento, neste momento histórico da educação brasileira, em que os setores excluídos (anteriormente, da educação) passaram a ingressar e a permanecer no sistema.

Na contribuição sobre dimensionar a qualidade da educação, Maria Abádia da Silva (2009) indica como alguns fatores internos e externos à escola afetam a qualidade da educação escolar. São equacionados dois determinantes, que contribuem para a referência da qualidade escolar. Entre eles, os determinantes externos, dos quais a autora elenca alguns indicadores:

- a) fatores socioeconômicos;
- b) fatores socioculturais;
- c) financiamento público adequado;
- d) compromisso dos gestores centrais.

Como determinantes internos (no interior da escola), entre eles estão:

- a) a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola;
- b) os projetos escolares;
- c) a política de inclusão efetiva;
- d) o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica;
- e) o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p.224).

Ao concluirmos o capítulo, identificamos a existência da relação entre as políticas educacionais em nível nacional e as políticas educacionais do RS. Nos anos 1960 o país estava envolto em disputas de projetos políticos e econômicos antagônicos influenciados pela conjuntura mundial da guerra fria, eclodindo na repressão dos direitos democráticos com o Golpe militar de 1964.

O Rio Grande do Sul, no início dos anos 1960 representa um papel importante a nível educacional e político no país. A expansão do sistema de ensino com o projeto do governador Leonel Brizola e o foco na educação como prioridade de seu projeto político para o estado, ressaltam o protagonismo do RS, o foco era a erradicação do analfabetismo e a escolarização de toda a população entre 7 e 14 anos. A política do governo era de independência da influência estrangeira, mesmo assim, o governo aceita ajuda financeira internacional por meio de empréstimos da Aliança Para o Progresso, via USAID.

Os Planos Estaduais de Educação a partir de 1967 colocam o estado em situação de destaque no cenário da educação brasileira, o que possibilita receber ajuda financeira dos empreendimentos que estavam sendo desenvolvidos a nível nacional com os acordos MEC-

USAID, sendo um dos quatro escolhidos para receber as Escolas Polivalentes oriundas desses acordos.

Com o Regime Militar a educação deveria servir para se ajustar ao novo modelo econômico. A visão da educação neste período é uma visão economicista, tecnicista e sistêmica da educação, com o foco centrado no puro e simples acesso a escola, designada pela pretensa neutralidade técnica (administração e planejamento), sendo despolitizados os meios educacionais.

Nos anos 1970 temos o endurecimento da ditadura, culminando com a reforma da educação pela lei 5692/71, onde a ênfase era em uma educação técnica para todos. O período é de um autoritarismo desmobilizador e na passagem da metade da década temos a dívida externa, desnacionalização, crise do milagre econômico, chegando ao enfraquecimento da ditadura e a proposta da abertura gradual, segura e tutelada.

No Rio Grande do Sul os movimentos em prol da educação conseguem a aprovação do Plano de carreira do Magistério Estadual, em 1974. As greves iram marcar o fim da década com uma grande mobilização em 1978, conduzido pelo CPERS sindicato.

Nos anos 1980, as políticas neoliberais no mundo, enfraquecem o poder dos Estados e divulgam a abertura para o livre mercado, a educação sofre diretamente estas influências e o Brasil saindo de uma Ditadura Militar entra no período de transição para uma redemocratização do País, temos o movimento das Diretas-Já (pelo voto direto e mais democracia), a constituinte formada mobiliza a sociedade, e em 1988, é aprovada a Constituição Brasileira. Nesta aparecem às orientações em busca de uma gestão democrática da educação. No RS acontecem as primeiras eleições para diretores de escola ainda em 1985.

Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1997, irá regulamentar a educação em nível nacional e no RS em 1995, é aprovada a Lei de Gestão Democrática.

Os problemas da educação acirram-se nos anos 2000, com o maior número de alunos acessando a escolas e as influências por avaliações externas dos organismos internacionais. A influência do FMI, BM e outros nas políticas educacionais nacionais e também nos estados. O debate acerca da qualidade da educação está em pauta, uma qualidade diferente dos anos 1970/1980, agora focada em uma qualidade social e não mais apenas no puro acesso aos bancos escolares.

Em nosso referencial teórico buscamos autores que entendem a qualidade como um paradigma, uma visão de mundo e conseqüentemente de sociedade, ao compreender a escola como o lugar do saber/conhecimento/aprendizagem. Portanto a importância do Projeto Polí-

tico Pedagógico da escola que irá direcionar todo o planejamento escolar. Importante compreendermos que estamos inseridos no contexto global, o qual influencia o nosso contexto regional. Importante buscarmos uma “pedagogia da qualidade” para a educação pública.

### 3 HISTÓRIA DO COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER

Neste capítulo, embasado a partir das entrevistas realizadas com os gestores e antigos professores, iremos resgatar a história da instituição de ensino. Além de utilizarmos as entrevistas, aprofundamos a revisão dos documentos legais, leis e também dos arquivos encontrados na escola. Desenvolvemos neste capítulo um recorte histórico em três fases, seguindo mudanças significativas nas gestões que acompanham as políticas educacionais. Na primeira fase, ao abordarmos a gestão de Ingeborg Folz (1973-1983), designamos como a “implantação da escola”; para segunda fase designada de “mudanças no contexto educacional” (1983-1994), foi abordada a gestão de três diretoras; e na terceira fase que chamamos de “a recuperação da escola” (1995-2012) foi abordado às gestões das últimas diretoras.

A implantação do Colégio Estadual Augusto Meyer, em Esteio, tem sua origem nas políticas educacionais dos anos 1960 e 1970 como visto anteriormente, nos acordos MEC/USAID durante o período da ditadura militar que culminou com a criação do PREMEM/N e, finalmente, com a Lei 5.692/71 oficializando a educação de primeiro e segundo grau no Brasil. Tudo isto dentro de um País que passava por um processo de industrialização desenvolvimentista exigindo uma mão de obra preparada para exercer funções no processo produtivo industrial capitalista. Como parte deste novo projeto de educação é que o município de Esteio na região metropolitana de Porto Alegre teve na segunda fase de implantação das EPs no Rio Grande do Sul, a possibilidade de ter um colégio diferenciado tanto em sua estrutura física quanto humana.

#### 3.1 Criação do Ginásio Polivalente Augusto Meyer

Com o Decreto Estadual nº. 20.590, de 06 de outubro de 1970, do CEED/RS, são criados os Ginásios Estaduais de Bagé, Alegrete, Canoas, Cachoeira do sul, Vacaria, Ijuí, Santa Rosa, Santiago, Novo Hamburgo, Palmeira das Missões, Pelotas, Rio Grande, Santo Ângelo, Esteio, Caxias do Sul, São Borja, Santa Cruz do Sul e Carazinho. A escolha de Esteio está inserida na segunda etapa das localidades que deveriam receber as escolas provenientes do convênio MEC/SEC do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), ainda não transformado em PREMEN (e incorporado por este), como vimos em decretos anteriores.

Anteriormente, o Parecer nº. 31, de 21 de outubro de 1970, do Conselho Estadual de Educação/RS já indicava as localidades que receberiam a primeira etapa dos ginásios poliva-

lentes. Na primeira etapa havia 25 escolas entre opcionais e prioritárias, dessas, entretanto, apenas 20 foram construídas nesta etapa, ficando assim 5 para a segunda etapa, onde restava o processo de seleção de mais 15 localidades para completar esta fase.

Segundo o Parecer n.º. 122, de 26 de agosto de 1970, do Conselho Estadual de Educação/RS na seleção das localidades que deveriam receber os Ginásios Polivalentes na segunda etapa do programa, além de aspectos encarados na seleção da primeira etapa, a linha de estudos da Assessoria de Planejamento, orientou-se no sentido de um entrosamento com o Programa de Ação Concentrada (PAC) para utilização do conhecimento da situação real das escolas de nível médio, situação esta apurada através de levantamento do ensino médio realizado pela Divisão de Estatísticas Educacionais da SEC/RS, em colaboração com o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Também no sentido de considerar os benefícios da disseminação de Ginásios Polivalentes em maior número de localidades, objetivando a influência desse tipo de escola nas mudanças que se pretendiam para o ensino médio.

No relatório dos estudos realizados para localização dos ginásios a serem construídos, na 2ª etapa, com recursos provenientes do convênio MEC/SEC, é reiterado que foram construídos 20 ginásios na primeira etapa e serão construídos mais vinte na segunda etapa provenientes do convênio entre a SEC/RS e o MEC. Para o estudo foi fixado às necessidades e possibilidades de cada município levando em conta os seguintes elementos: a) população urbana, b) conclusão de 5ª série primária, c) situação do ensino médio de 1º ciclo. Além de outros aspectos metodológicos da pesquisa, o importante é ressaltar que a coleta dos dados, nas escolas, foram realizadas no último trimestre de 1969. No relatório também é esclarecido o significado atribuído a cada um dos elementos considerados e explicitam da seguinte forma:

As conclusões de 5ª série primária são um indicador apropriado da demanda atual do ensino ginasial. Embora procurem matrícula nos cursos do atual ensino médio de 1º ciclo crianças e jovens que têm concluído apenas a 4ª série primária, ou têm estudado em cursos supletivos, ou, ainda, tem concluído a 5ª série em anos anteriores, a expressiva maioria das matrículas, em determinado ano, na 1ª série ginasial, é de crianças que concluíram a 5ª série no ano imediatamente anterior.

Uma vez que os ginásios polivalentes do convênio serão localizados nas cidades, o dado de população urbana é um indicador bastante significativo de demanda futura. Quando a escola primária atingir a totalidade da população na faixa etária adequada e o fluxo de alunos no ensino primário alcançarem os níveis desejáveis, as maiores concentrações urbanas fornecerão um contingente apreciável de candidatos ao ensino ginasial. (RIO GRANDE DO SUL, 1970, p. 24-26).

No Parecer n.º. 122, do CEED/RS, de 26 de agosto de 1970 (p.22) aparecem os 15 ginásios da segunda etapa: Uruguaiana, São Leopoldo, Alegrete, Erechim, Esteio, São Ga-

briel, São Borja, Santa Rosa, São Jerônimo, São Luís Gonzaga, Cachoeirinha, Taquara, Butiá, Viamão e Palmeira das Missões.

O Parecer n.º 46, do CEED/RS, de 15 de junho de 1972, é favorável à autorização para o funcionamento de estabelecimentos que ministrarão o ensino de primeiro grau, a partir da 5.ª série, conforme o convênio do estado do Rio Grande do Sul com o MEC e o PREMEM/N, o município de Esteio consta neste parecer de funcionamento, dentro do processo encontra-se:

(...) a planta dos prédios em que funcionarão as escolas; relação dos corpos docentes de cada estabelecimento; atestado do Premem/RS, quanto à habilitação dos professores relacionados. Quanto ao regimento dessas escolas, cabe cumprir o disposto no art. 70, da Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, bem como, na aprovação desses regimentos, a verificação para que o currículo a ser desenvolvido nas escolas em questão, atenda a parte diversificada conforme o Conselho Federal de Educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1972, p. 153-154).

Cabe considerar, ainda, tratar-se de escolas cujo funcionamento dependia da construção dos respectivos prédios, sendo que, alguns, com atraso na conclusão das obras e, outros, com o término de construção previsto para agosto de 1972.

FIGURA 2: Imagem da placa de obras do Colégio Estadual Augusto Meyer em 1971.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Augusto Meyer

### 3.2 Localização do Ginásio Polivalente Augusto Meyer: “Primeiros Passos”

O colégio está localizado no município de Esteio, Região Metropolitana de Porto Alegre (a 20 km da capital), e situado entre dois grandes municípios do estado do Rio Grande do Sul: Canoas ao sul e São Leopoldo ao norte. Esteio pertence a uma região com industrialização avançada e, no ano de 2010, a cidade conquistou o segundo melhor Índice de Desenvolvimento Socioeconômico do Rio Grande do Sul (IDESE) e o segundo IDH da região metropolitana<sup>15</sup>. A seguir, a figura 3 ilustra a localização do município, a partir das imagens do Brasil, Rio Grande do Sul e a localização de Esteio.

FIGURA 3: Mapa do Brasil, Rio Grande do Sul, e a localização de Esteio/RS.



Fonte: Criado pelo autor em 24 de agosto de 2013 com base em imagens do googlemaps (<https://maps.google.com.br/>).

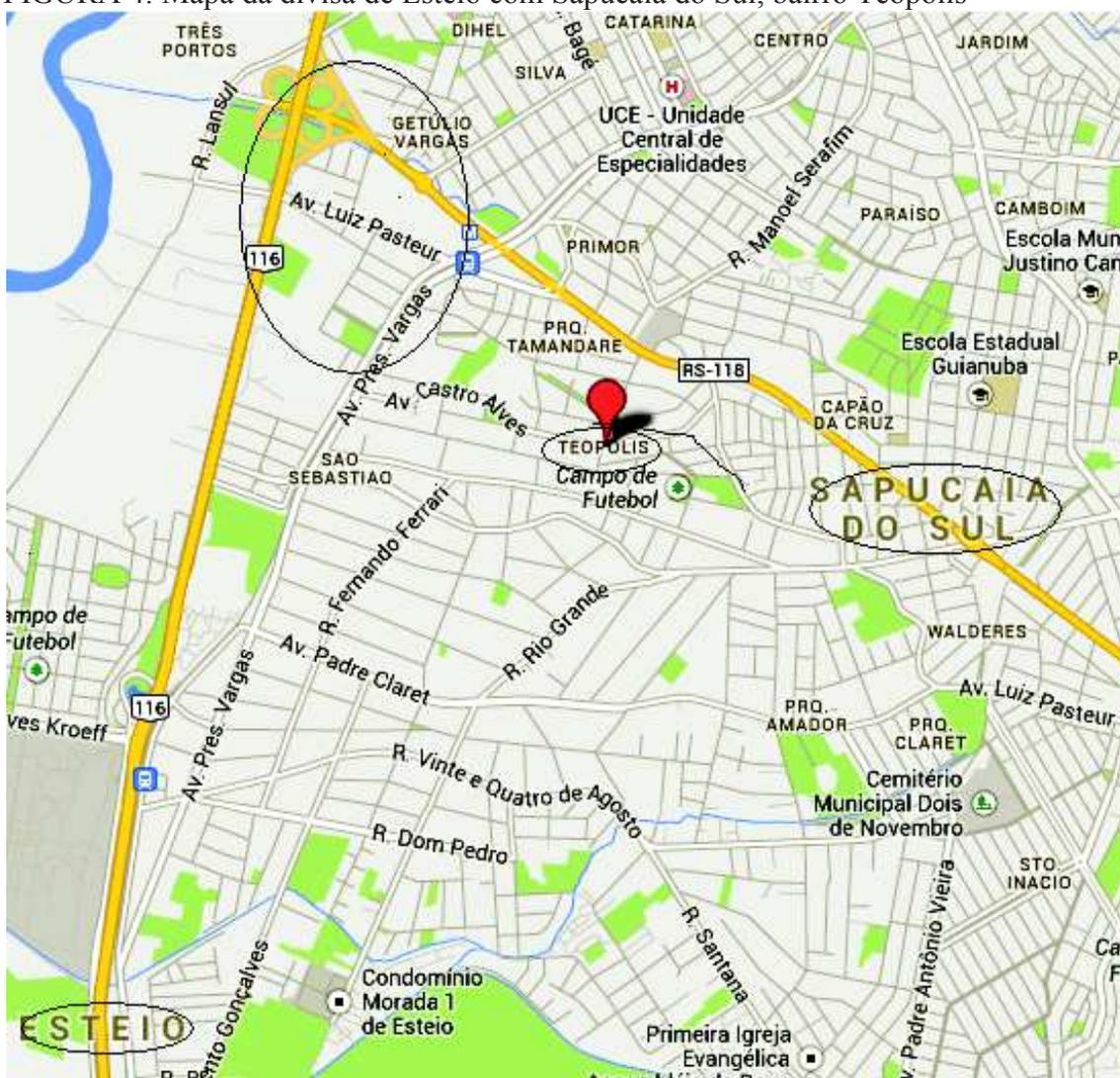
No município, o colégio fica no Bairro Teópolis, mas o bairro é mais conhecido como PREMEM, nome pelo qual a escola é chamada desde sua fundação no ano de 1973. O bairro é residencial de classe média, faz fronteira com o município de Sapucaia do Sul e está próximo ao centro de Esteio, pois o município é consideravelmente pequeno. Quanto ao transporte coletivo, é regular, ficando a instituição a 20 minutos do centro da cidade.

<sup>15</sup> Informações retiradas do site da prefeitura do município de Esteio: [www.esteio.rs.gov.br](http://www.esteio.rs.gov.br).

É possível notar, em breve observação, na rua em que fica o colégio existem muitas casas de alvenaria; já na periferia do bairro, a algumas quadras da escola, encontram-se residências menos favorecidas, em decorrência de uma invasão ocorrida há alguns anos<sup>16</sup>. Tal fato, portanto, mescla as condições sociais dos moradores do bairro.

Na rua principal da escola (a escola se situa em uma esquina), há asfaltamento em todo seu perímetro. A instituição fica a mais ou menos cinco quadras do hipermercado BIG, o maior do município, servindo como ponto de referência para a localização da mesma. Outro importante ponto de referência é a estação *Luiz Pasteur* no município vizinho, em Sapucaia do Sul, ficando a escola a 15 minutos de lotação (micro-ônibus) dessa estação de trem.

FIGURA 4: Mapa da divisa de Esteio com Sapucaia do Sul, bairro Teópolis



Fonte: Criado pelo autor em 24 de agosto de 2013 com base no googlemaps (<https://maps.google.com.br/>).

<sup>16</sup> Em meados dos anos 1990, houve uma invasão de terras próximo a escola, hoje se constituiu um bairro residencial.

Para ilustrar a localização do bairro, a figura acima indica a estação de trem *Luiz Pasteur* e o bairro Teópolis ao centro, quase na divisa do município de Sapucaia do Sul, mas ainda no município de Esteio. Abaixo apresentamos duas fotos do colégio, uma dos primeiros anos de escola e uma recente de 2012. As imagens abaixo indicam dois momentos do Colégio Estadual Augusto Meyer, a primeira, figura 5 mostra o primeiro momento, logo após a construção em 1972, e a figura 6 nos apresenta o momento atual em 2012.

FIGURA 5: Imagem do Colégio Estadual Augusto Meyer, logo após a construção em 1973.



Fonte: Imagem do acervo do Colégio Estadual Augusto Meyer

**FIGURA 6:** Imagem de 2012 do Colégio Estadual Augusto Meyer.



Fonte: Imagem do acervo do Colégio Augusto Meyer.

Ainda sobre a localização da escola, como vimos, era um lote novo, este sendo doado pela prefeitura que garantiria a devida urbanização como instalação de luz elétrica, esgoto e pavimentação das ruas. Parte deste lote foi comprada de particulares, esta era a contraprestação da prefeitura para o empreendimento das Escolas Polivalentes firmado nos acordos, o qual definiam inclusive quantos metros quadrados a escola deveria ter.

### 3.3 Primeira Fase: A Implantação da escola; Gestão Ingeborg Folz (1973– 1983)

Especificamente este subcapítulo é desenvolvido com base nas entrevistas realizadas com os professores Ney Silvano Sá Britto e Antônio Carlos Pires. Além dos documentos legais de funcionamento da escola e arquivos da própria escola (livro de atas das reuniões do Círculo de Pais e Mestres e livro de atas de assembleias gerais do Círculo de Pais e Mestres). Perfazendo o período dos anos de 1973 a 1983, indicativos da Primeira Fase nomeados pelo autor a fim de datar historicamente a escola.

Em março 1973, teve início o primeiro ano letivo, com turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Como diretora Ingeborg Folz, na orientação pedagógica José Antonio Borsoi, na coordenação pedagógica Marilza Caron. Com aproximadamente 28 professores a maioria com a sua no-

meação a partir de agosto 1972 e todos haviam concluído os cursos de licenciatura curta do convênio PREMEM/SEC.

O professor Ney Silvano Sá Britto, foi docente desde o início do funcionamento da escola. Formado pelo PREMEM em Língua Inglesa, entrou na segunda fase do programa no ano de 1972. Ele comenta sobre o grupo que iniciou os trabalhos: *“O grupo que chegou aqui foi muito bacana, e estava todo mundo entusiasmado, o salário era muito bom, isso gerou problemas porque os nossos salários não obedeciam ao programa da parte financeira da SEC/RS”*. (Entrevista n.1, p.01). Com o quadro de pessoal formado, e com posse assegurada alguns meses antes a Escola Polivalente de Esteio começa praticamente sem percalços acerca da falta de professores.

O professor Ney Silvano Sá Britto nos conta que:

*“(...) a seleção de alunos se deu por meio das “escolas tributárias”, que eram sete em Esteio, os alunos iam até a quarta série e depois iam para o polivalente (...). Eram seis escolas municipais e o Coração de Jesus, eu não me lembro do nome das outras escolas. Chamavam-se “tributárias”, os alunos vinham dali e ficavam aqui até a oitava série”*. (Entrevista n.1, p.02).

As escolas “tributárias” eram escolas parceiras do PREMEM/N, estas formavam uma rede para suprir a carência de uma educação qualificada nas etapas finais do primeiro grau.

O professor Antônio Carlos Pires, também formado pelo convênio PREMEM/SEC na disciplina de Ciências, porém na quinta fase no ano de 1975, assumiu seu cargo no ano de 1976. Este docente também conta um pouco desse processo de entrada dos alunos:

*“Era uma coisa boa para toda cidade, chamava a atenção a construção do prédio, basta dizer que foi um horror a quantidade de pessoas para se inscrever. Na época não havia esta divisão na cidade e hoje as matrículas são por bairro anteriormente vinham de muitos bairros locais, todo mundo querendo entrar aqui, então fazíamos sorteio (para não haver discriminação), e conseguir uma vaga era como ter conseguido ganhar na loteria”*. (Entrevista n. 2, p.3).

Ao analisarmos a fala dos professores notamos que a Escola Polivalente era um projeto muito esperado pela comunidade o que as escolas “tributárias” faziam eram mandar os alunos para o polivalente, onde tinham as oficinas que chamavam bastante atenção. Com o crescimento populacional e de escolarização a escola já não dava mais conta da demanda municipal, tendo que sortear os alunos que fariam parte do seu corpo discente. O professor Antônio Carlos Pires nos fala, que vinham alunos de todos os cantos da cidade, em decorrência destas mesmas escolas tributárias ficarem dispersas no município.

A escola possuía 600 alunos, e havia quatro oficinas técnicas: agrícolas, industriais, comerciais e domésticas<sup>17</sup>. Quanto a capacidade de alunos nas EPs essas unidades de ensino foram projetadas para o atendimento máximo de 800 alunos por unidade, contando com dependências específicas em alguns casos, a atual diretora Nara Rejane Machado, nos informou que na época do início das aulas o Colégio Estadual Augusto Meyer era praticamente o único com ensino ginásial (séries finais do primeiro grau), ocasionando a grande procura na 5° e 6° séries do ensino de 1° Grau. Sobre a oferta de 5° a 8° o professor Ney Silvano Sá Britto conta:

*“(...) o Coração de Maria que sempre teve, e o La Salle que sempre concorreram, acho que as nossas escolas de elites são essas daí. E quando chegou o Premem foi aquela coisa nova, diferente, ninguém sabia direito o que era também e estava todo mundo muito esperançoso. Muita gente até achava que era uma escola técnica por causa dessas técnicas industriais, tinha pelo menos umas oito máquinas vamos dizer assim, então aquilo ali espantava só de olhar o barco (...) já dava um impacto”. (Entrevista n.1, p.14).*

O professor aponta duas escolas particulares, e aponta que a expansão do ensino público em Esteio se dá com a construção do “Premem”.

A direção da escola estava sob as ordens da professora Ingeborg Folz<sup>18</sup>, diretora indicada, pois estávamos no auge do período militar e ainda não havia eleição para diretor. Importante ressaltar que a diretora já começa sua gestão em uma escola nova, com estrutura moderna para a época (e em relação às outras escolas), um corpo docente e técnico administrativo com formação apropriada e completo, incluindo orientadores, supervisores, secretárias, etc. Quanto a gestão da então diretora o professor Antônio Carlos Pires comenta:

*“Quando eu entrei já estava a diretora Ingeborg Folz, ela era muito participativa, ela mantinha a turma unida, vivia em nosso meio e quando tu tens uma empatia... para conhecer uma pessoa? dá um cargo para essa pessoa. Havia alguns problemas de vez em quando, coisas, mas eram coisas passageiras. Ela reunia a turma para fazer festas, churrascos, almoço, sempre tinha interação. Não tinha aquele “ah que saco tem que ir”. Desta forma vejo que era muito importante para o desenvolvimento do ensino”. (Entrevista n.2, p.7).*

Os professores da escola nessa época, em sua maioria vinham de Porto Alegre o professor Ney Silvano Sá Britto ressaltava o salário diferenciado que recebia o professorado do PREMEM/N, onde proporcionou a maioria dos professores comprarem carros novos, e numa época que a gasolina era barata, estes se deslocavam de Porto Alegre até Esteio.

<sup>17</sup> Colégio Estadual Augusto Meyer. Histórico da escola. Relatório histórico produzido pela gestão da escola. Esteio, 1997, p. 2.

<sup>18</sup> Não foi possível encontrar a professora Ingeborg Folz para esta pesquisa.

O primeiro regimento do Colégio Estadual Augusto Meyer foi outorgado em 1973. Na primeira assembléia de 1980, foi outorgado um novo regimento, quando a escola muda de nome e passa a ficar sob a jurisdição da 27ª Delegacia de Educação, sediada em Canoas.

Interessante na ata nº. 01, de 05 de maio de 1979, do livro de atas da assembleia geral do C.P.M, ao responder os questionamentos quanto à falta de professores, no início do ano letivo a diretora “informou que a designação de professores para a Escola Polivalente é matéria da alçada da 27ª Delegacia de Educação e que com a abertura de novos contratos espera que a carência no corpo docente da escola seja suprida o mais breve possível”. Fica aqui entendido que o problema de falta de professores do início do ano letivo nas escolas gaúchas, é histórico e aparentemente não sendo resolvido por nenhum governo, nem mesmo em um projeto diferenciado como o PREMEM/N, na análise anterior das atas ficou claro que as assembleias a partir de 1975 começam a discutir muito questões da falta de professores. E continua “em face a preocupação angustiante da assembleia, ficou decidido que a diretoria tomará as iniciativas que julgar cabíveis para que as autoridades educacionais do estado solucionem o problema”.

A escola estava passando por difícil situação financeira, a partir de 1981, sempre ressurge a preocupação com a segurança da escola, a partir de então a falta de funcionários para a limpeza, bem como para a secretaria e carência de professores sempre veem sendo ressaltados nas reuniões.

No dia 01 de abril de 1981, pelo parecer nº45, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, foi autorizado à introdução de novo turno de funcionamento no Colégio Estadual Augusto Meyer – 5ª a 8ª série, no município de Esteio, o noturno começaria a funcionar ainda em 1981, a justificativa da proposição se deu, por a escola estar localizada em uma área essencialmente industrial (o que favorece a oferta de emprego) e que há grande número de alunos de 1º grau, com idade superior a 14 anos, já exercendo atividades nas indústrias. Indica, ainda, que as escolas estaduais, municipais e particulares da rede escolar encontram-se com insuficiência de vagas para atender à demanda, nos turnos existentes.

Sobre a gestão de Ingeborg Folz o professor Antônio Carlos Pires comenta:

*“(...) era muito importante o vínculo mantido com a comunidade, então nunca houve problemas, mas em 1983 começou a decair, deu-se aquela mudança total porque começaram a mudar, foi aí que veio a indicação política, nesta época de ditadura, degradingolou, isso em agosto de 1985, na época da entrada da Dorotti Flores”. (Entrevista n. 2, p.3).*

Vimos que a primeira diretora começou o ano letivo em março de 1973, permanecendo até 1983, o que corresponde um período de dez anos, no final da década de 70, a esco-

la já integrando a grade normal das escolas públicas estaduais, passa por uma crise estrutural, desde a falta de professores, como de recursos humanos para outras funções, o que corresponde juntamente com a expansão quantitativa de estudantes na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

#### 3.4 – Segunda Fase: Mudanças no contexto Educacional – Gestão Maria Dorothei Flores (1983 – 1988), Elizabeth Klein (1988 – 1992), Vanderli Teixeira (1992-1994)

Ao levantarmos o histórico da escola verificamos que na segunda fase esta passa, por um momento interessante, verifica-se uma ruptura de gestão com a entrada da Diretora Dorothei Flores em substituição a Ingeborg Folz, que havia permanecido por praticamente dez anos. A carência de informações e a não possibilidade de entrevistar estas personagens é uma lacuna que tentaremos suprir com os relatos dos outros entrevistados.

O Colégio neste momento já havia ingressado na grade comum das escolas estaduais, mas mantinha ainda as mesmas origens, o ensino de 5º a 8º com as disciplinas técnicas, não houve grandes modificações.

Nesta fase as mudanças foram mais nas trocas de gestões do que institucionais propriamente ditas. Importante citar a crise em que a educação pública se encontrava nos anos 1980, com greves de professores, salários defasados e ainda tentando constituir uma identidade, num cenário de abertura política com muitos desafios a enfrentar.

Nas escolas municipais a escolha para diretores já se fazia por lista tríplice e não mais por indicação<sup>19</sup>, o que vai acontecer com a diretora Elizabeth Klein em 1988, enquanto Vanderli Teixeira irá assumir quando esta sai da direção.

#### 3.5 Terceira Fase: A recuperação da escola; Gestão Sandra Beatriz Silveira (1995 – 2000); Nara Rejane Machado (2000 – 2012)

Na terceira fase da história do “Premem”, atual Colégio Estadual Augusto Meyer, aparecem às gestões de Sandra Beatriz Silveira e Nara Rejane Machado, num período que vai de 1994 até 2012. Nesta época várias questões impactantes aconteceram no processo de gestão, com a inserção da Lei nº. 10576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe acerca da Gestão Democrática, o colégio toma novos rumos, este subcapítulo pretende resgatar com base em entrevistas e nos documentos legais este período.

---

<sup>19</sup> Notamos aqui um avanço em direção a uma democratização na escolha de diretores, passando da escolha pelos dirigentes estaduais, a um processo onde os professores poderiam indicar três nomes (lista tríplice) e a secretaria de educação decretariam o nome final. Estamos avançando em direção a uma gestão mais democrática.

Sandra Beatriz Silveira começa a lecionar na escola em 1986, como professora de Letras, no ano de 1994 assumiu a vice-direção na então gestão de Vanderli Teixeira, logo em seguida esta diretora pediria aposentadoria. Nesse ínterim a direção passa para o professor mais antigo, assim passaram dois professores até que a Sandra Beatriz Silveira torna-se diretora.

Sob a gestão de Sandra Beatriz Silveira, pelo Parecer n.º. 1773, de 22 de dezembro de 1994, do CEED/RS, a escola é designada Escola Estadual de 1º grau Augusto Meyer, sendo autorizado o funcionamento de 1º a 4º séries pela publicação no Diário Oficial da União no dia 17 de fevereiro de 1995.

Sobre o processo de implantação do ensino fundamental Sandra Beatriz Silveira aborda que: “... quem pegar as fotos dessa escola aqui em 1993 e 1994, iria ver o que era o que funcionava e o que não, era um “elefantão branco”... com turmas de quinta a oitava séries, mas isso é um absurdo uma estrutura desse tamanho funcionar com quatro séries. Eu disse quero segundo grau, e para segundo grau era necessário implantar de primeira a quarta ou não tinha como fazer”. (Entrevista n.º.4, p.05).

Assim a então diretora assumi uma postura de implantar o ensino de primeiro grau completo, modificando o nome da escola pelo parecer citado acima, a consequência desta ampliação se dá em um momento que a educação brasileira está ampliando o número de alunos nas escolas, num projeto que iniciara com a expansão dos sistemas de ensino, principalmente a partir dos anos 1980. Vale lembrar ainda nos anos 1990 a estrutura organizacional da escola tinha resquícios de Escola Polivalente, o que indica apenas os anos finais do ensino fundamental.

A atual diretora Nara Rejane Machado, ao falar do processo de sua inserção na gestão nos afirma que foi convidada pela então diretora Sandra Beatriz Silveira para assumir a vice-direção:

*“Tive uma gravidez assim de risco, perdi o bebê e não queria trabalhar mais 40 horas, estava bem desgostosa. E pensei então vou tentar conseguir pegar minhas 20 horas do Guianuba, ficar só aqui (Augusto Meyer), e vou me exonerar. Antes de terminar a licença de saúde que eu estava pensei: eu tinha feito pedagogia, fiz dois anos, não tinha terminado e na escola (Augusto Meyer) faltava supervisora, vou falar com a diretora para ver se eu consigo ficar 20 horas na supervisão. Fui na casa da diretora, nesse meio tempo que eu estava de licença, e a diretora pediu a aposentadoria, nesse meio tempo assumiu o professor mais antigo, tudo isso enquanto eu estava em licença. Ele ficou uma semana e não aguentou. Passou a direção para o próximo professor mais antigo este ficou mais uma semana e não aguentou, quando foi passado para o próximo mais antigo que neste caso era a Sandra Silveira, que foi diretora antes de mim. Mas como eu já sabia do pessoal, eu a procurei no fim de semana na casa dela, e falei da possibilidade dela me colocar 20 horas na supervisão, não queria trabalhar 40 horas. E ela disse que iria*

*ver, que recém havia assumido a direção, isso tudo ocorreu em janeiro. E quando eu voltei para perguntar a resposta para ela, lembro-me que neste meio tempo ela ser casada com um professor de Educação Física daqui, e ele falou para ela: “tu estás iniciando, porque tu não a convida para ser a vice-diretora?. Sem rejeição, tu quer começar uma gestão nova”. (Entrevista n. 5, p.2).*

Sendo assim, a escola passa por uma transição de gestão, composta por uma diretora iniciante, que após os professores mais antigos não ficarem no cargo de diretor, assumiu Sandra Beatriz Silveira, a então professora de história Nara Rejane Machado assumiu como vice-diretora. E uma gestão sem experiência começa nos meados dos anos 90 na Escola Estadual de 1º Augusto Meyer.

Em 1995 é eleito para governador do estado do Rio Grande do Sul o Sr. Antônio Brito, nesse ano acontece o processo de gestão democrática nas escolas, com eleição de diretores das escolas estaduais. Sandra Beatriz Silveira concorre com chapa única sendo eleita diretora, e posteriormente é reconduzida a mais uma gestão (1996/1997; 1998/1999), quando no final de sua gestão em 1999 se retira da direção para concorrer às eleições municipais como vice-prefeita do município de Esteio.

No período em que atua como diretora (aproximadamente quatro anos) ela trabalha com a reestruturação da parte física da escola e a implantação do ensino fundamental, como visto anteriormente. O Parecer nº. 429, de 26 de maio de 1997, do CEED/RS, autoriza o funcionamento do ensino de 2º grau, passando este a funcionar com regimento outorgado para as escolas estaduais de 1º e 2º graus. Em 27 de janeiro de 1997, por um decreto estadual é modificado o nome da escola para Escola Estadual de 1º e 2º Augusto Meyer. E no dia 11 de fevereiro de 1998, o Parecer nº. 009, do CEED/RS, designa a ampliação da jornada escolar para o turno da noite, ofertando assim o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2000, assume a direção Nara Rejane Machado, nesse período o Parecer nº. 242, de 04 de outubro de 1999, do CEED/RS, designa a escola como Colégio Estadual Augusto Meyer. Sobre o nome “colégio” Nara Rejane Machado explica assim: “quando abriu o curso técnico, que aí a gente tinha que escolher foi feito um plebiscito com os alunos, tínhamos que passar a ser Instituto de Educação ou Colégio. E no plebiscito os alunos escolheram Colégio”. Portanto, o nome “colégio” é em decorrência da abertura do curso Técnico em Administração, proporcionado no turno da noite, vale ressaltar que este é o nome atual da escola e ainda disponibiliza o curso técnico referido.

Nara Rejane Machado está como diretora desde 2000, questão a qual chamou muita atenção, uma gestão de mais de dez anos, sendo que a última eleição aconteceu em 2012 com chapa única, se efetivando no cargo assim por mais um triênio.

Sobre a continuidade como diretora da escola Nara Rejane Machado comenta:

*“É uma questão legal, porque sempre nas trocas de governo há uma troca da Lei da Gestão, então o que acontece, de dois anos passou para três, mas como a lei trocou, começou uma nova gestão, na realidade, eu tenho direito a mais uma condução, só que isso dava quatro anos, e trocava de governo e conduzia de novo. Cada momento que troca a lei, aquela gestão acaba sendo nova, então tinha direito a mais. Não sei se foi sorte, senão foi sorte porque o que aconteceu com a Sandra e como ela não começou com a eleição para diretores, quando foi implantada a questão democrática, a lei era para dois anos mais dois anos, e deu certinho o governo. Acabando o governo, ela não pode mais ser conduzida e ela partiu para outra coisa. E eu como comecei com três, mudou para três e nunca coincidiu e acabou sendo que nem agora (...)”.* (Entrevista n.5, p.19).

Importante ao analisarmos a fala da diretora Nara Rejane Machado é a questão abordada como “sorte”, na explicação compreendemos uma das características implicadas na política eleitoral do Rio Grande do Sul, desde a redemocratização do país nos anos 1980 e a primeira eleição para governador do Rio Grande do Sul em 1987, o estado é o único entre todos da Unidade Federativa, o qual nunca reelegeu o seu governador. Esta peculiaridade política com alternância de partidos políticos e conseqüentemente políticas estaduais, proporcionaram uma situação “sui generis” em relação à eleição democrática para diretores das escolas estaduais. Vamos explicar melhor o caso específico do Colégio Estadual Augusto Meyer, mas não é o único no Rio Grande do Sul.

Com a Lei n.º. 10.576, de 14 de novembro de 1995, o Governo do estado do Rio Grande do Sul dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, proporcionando eleições democráticas para diretores das escolas estaduais, no Colégio Estadual Augusto Meyer (com chapa única) assumi a direção Sandra Beatriz Silveira no ano de 1996, ao qual já vinha como diretora desde 1995, as eleições eram por dois anos com possibilidade de uma recondução conforme o Artigo 9º da referida Lei<sup>20</sup>. Sendo assim Sandra Beatriz Silveira ficou como diretora na gestão de 1996/1997, sendo reconduzida para o período de 1998/1999.

No final do ano de 1999 ocorre uma nova eleição (Sandra Beatriz não pode concorrer por força da lei), é eleita Nara Rejane Machado, para a gestão 2000/2001, pela Lei que estava em vigor a diretora teria a possibilidade de se candidatar a mais uma recondução de dois anos, porém no final do ano de 2001, para as gestões de 2002/2003, a Lei n.º 11.695, de 11 de dezembro de 2001, em seu artigo 9º expande o mandato do diretor, aumentando de dois para três anos “permitidos reconduções”, não especificando quantas seriam permitidas. Nessa nova redação as reconduções não são determinadas, ou seja, permitia aos diretores se candidatarem quantas vezes quisessem ao longo dos anos.

<sup>20</sup> Art. 9º O período de administração do Diretor e do Vice-Diretor corresponde a mandato de três anos, permitida uma recondução sucessiva (Redação de 14 de novembro de 1995). (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Assim possibilitou a Nara Rejane Machado exercer a gestão de 2002/2003/2004, foi reeleita para as gestões de 2005/2006/2007, 2008/2009/2010 e 2011/2012. Em alguns momentos houve chapas de oposição e em outras com chapa única.

No ano 2012 o Artigo 9º da Lei de Gestão Democrática sofre mais uma mudança, com a seguinte redação: “O período de administração do Diretor e do Vice-Diretor corresponde a mandato de três anos, permitida uma recondução sucessiva”, Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012. As alterações sobre a Lei anterior de 2001 é a restrição das reconduções a apenas uma e a inclusão do Vice-Diretor. Com esta alteração e acontecendo nova eleição no final do ano de 2012 a Diretora Nara Rejane Machado foi eleita novamente para a gestão de 2013/2014/2015, com possibilidade ser reconduzida mais uma vez (se não houver nova redação na Lei) para as gestões de 2016/2017/2018. Importante também destacar que esta última mudança teve a finalidade de uniformizar as eleições de diretores no Rio Grande do Sul.

Não podemos deixar de notar, que não foi apenas uma questão de “sorte”, mas vieses das políticas educacionais. A atual Diretora Nara Rejane Machado vivenciou todo o seu período enquanto “gestora” praticamente sobre a Lei da Gestão Democrática e suas novas redações, se pegarmos o período de vice-direção em 1995 até o fim de sua nova gestão ao fim de 2015, serão vinte anos como gestora desta instituição.

Durante este período de vinte anos a escola alcançou um novo prestígio no município, o que também se apresenta nos índices das avaliações externas como o Ideb, Enem e Prova Brasil. Além de uma reestruturação física e de Recursos Humanos que possibilita inclusive a Coordenadoria de Educação (27º Canoas) a utilizar os espaços para formações.

### 3.6 – Legado PREMEM/PREMEN

No ano 2012 se forma a última turma de Ensino Fundamental, no processo de municipalização desta fase de escolarização. A escola desde 2013 só oferece o Ensino Médio, formando aproximadamente 125 por ano nesta etapa, além do curso Técnico em Administração que é muito procurado pelos alunos que se formam na escola.

Atualmente, pelos dados da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), a escola possui mais de mil alunos divididos em 30 turmas, nos três turnos, esse total de alunos correspondem às modalidades de Ensino Médio Politécnico (Politécnico e Politécnico Integrado). A escola está com média superior a 30 alunos em todas as salas de

aula e tem alto índice de procura por novas vagas e transferência de estudantes de outras escolas, ocorrendo essa procura pela instituição durante o ano inteiro.

Quanto ao quadro de profissionais, a escola conta com 76 professores mais 20 funcionários. Tem como estrutura física doze salas de aula, auditório e refeitório. O terreno tem 1200 m<sup>2</sup> e conta com campo de futebol (que inclusive é o único do município), estacionamento interno e bosque de árvores frutíferas. A escola atualmente dispõe suas estruturas para um curso de pós-graduação da Educinter (supervisão escolar e orientação escolar) com empréstimo das suas dependências quinzenalmente as sextas-feiras, esta instituição de ensino efetiva contribuições voluntárias a escola como contraprestação do espaço físico.

Em 2012 ocorreu à última prova de seleção, como orientação da Seduc/RS, as matrículas agora são informatizadas, sendo realiza a seleção via sistema, mesmo assim, ao longo de todo ano letivo continua chegando alunos novos.

## 4 PROCESSOS EMPREENDIDOS NO COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER

Neste capítulo, utilizamos como base as entrevistas e o arquivo documental da escola, para identificar os processos que designam a qualidade da instituição escolar. Construimos, nesse sentido, uma relação entre a gestão escolar ao longo da história do Colégio Estadual Augusto Meyer e a qualidade da educação. Articulamos quatro pontos principais, sendo eles: qualidade na educação, com foco em infraestrutura; qualidade na educação, com foco nos recursos humanos; qualidade na educação, com foco na gestão e organização do trabalho escolar; e qualidade na educação, com foco na relação comunidade-escola.

### 4.1 Qualidade na educação: Foco em infraestrutura

Como recursos de infraestrutura, entendemos a parte física do estabelecimento educacional, suas instalações, materiais auxiliares, salas de aula em condições, equipamentos para uso escolar e, até mesmo, para o bem-estar do professorado e dos alunos. Essas condições proporcionam situações adequadas de ensino-aprendizagem.

Quanto às estruturas escolares, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 18) alertam sobre a importância de se retomar o emprego dialético do conceito “igualdade de condições de recursos”. Afirmam que “[...] um padrão de qualidade em instalações escolares deveria envolver projetos de construção adequados à clientela, isto é, padrões que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola (parcial ou integral) e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem”. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18).

Ao analisarem esse “padrão mínimo de qualidade”, os autores apresentam considerações acerca de um planejamento estrutural-organizacional, definindo o público-alvo escolar, para estabelecerem as estruturas adequadas para os mesmos. Articulam uma configuração programada e direcionada à população-alvo daquela escola, estruturas essas que requerem uma avaliação positiva, por parte dos usuários da escola e da comunidade.

Para poder definir o que é uma “estrutura mínima” na escola, que garanta as condições de oferta de um ensino de qualidade, é importante levar em conta as variações que envolvem, entre outros aspectos: o projeto pedagógico, o clima organizacional e a gestão dos sistemas e das escolas. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18).

Na tentativa de oferecer elementos para comparar as instituições educativas nacionais e internacionais, os autores mencionam algumas condições mínimas, que impactam a oferta de ensino de qualidade:

- a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18)

Utilizando algumas das argumentações acima, analisaremos os processos de gestão da infraestrutura, por fases da história da instituição escolar.

Na Primeira Fase da Escola, como já foi demonstrado anteriormente, temos uma construção nova, com projeto arquitetônico definido e padronizado, recursos advindos do Governo Federal nos Acordos MEC-USAID. Um alto investimento, com modernas instalações, inclusive com vasta biblioteca. Ao analisarmos os documentos<sup>21</sup>, identificamos alguns problemas em relação à segurança.

Nessa fase, mostra-se claramente uma preocupação com a segurança da escola que ainda não estava cercada, em 29 de dezembro de 1972, na primeira reunião do C.P.M:

[...] o presidente deste senhor Ibanez da Fontoura Cabral propôs que fosse solicitado ao prefeito da cidade, para tratar de assuntos de interesse da Escola: cerca, transformador de energia, instalação de luz, ligação da água, urbanização. Foi falado sobre a instalação de um sistema de alarme e a diretora Ingeborg Folz, esclareceu dizendo que era custeado pela própria Escola, e esporadicamente pela delegacia de ensino ou pela Prefeitura Municipal de Esteio. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P.M, 1972, fl. 01).

Logo, notamos uma preocupação com as questões estruturais, o que é compreensível, por se tratar de uma nova escola, ainda em implantação. No que se refere às instalações elétricas e de saneamento, era da alçada da Prefeitura Municipal, esta ofereceu algumas benfeitorias como contrapartida pela instalação da Escola Polivalente. Estas questões

---

<sup>21</sup> Utilizamos, principalmente, o Livro de reuniões do C.P.M e o Livro de Assembleias Gerais do C.P.M.

precisavam ser resolvidas antes do início do ano letivo, para efetivo funcionamento da escola.

No dia 28 de abril de 1973, na segunda reunião do C.P.M, foi demandado uma proposta para o mesmo arcar com a contratação de zelador e vigia noturno. E posteriormente, em 15 de junho de 1973, emergiu a seguinte questão:

(...) a diretora falou a respeito da contratação com urgência do zelador e vigia noturno da Escola, do salário a ser pago, e da possibilidade do CPM, vir a construir um prédio nas dependências da Escola para residência do vigia ficando assim sanado o problema de maior despesa. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 01-02).

Portanto, foram feitos os encaminhamentos via C.P.M, para solucionar um dos grandes problemas iniciais, que era a segurança. A segurança dos bens patrimoniais da escola é uma questão de infraestrutura, pois, neste caso, está diretamente ligada à falta de “cercas”, ou seja, proteção da unidade escolar. Lembremos que sua localização era em um bairro afastado do centro e com um terreno de mais de 1200 metros quadrados, o que, por um lado, era um aspecto positivo, por ter espaço sobrando para futuras ampliações, mas, no início, causava muitos transtornos de segurança.

No livro de atas de reuniões do C.P.M, na ata 04, de 06 de novembro de 1973, é mencionada a contratação do zelador para a escola e o início de seu serviço, em 13 de novembro de 1973, no final do ano letivo. E, na ata 05, de 14 de dezembro de 1973, consta o seguinte: “tratado de algumas melhorias na escola como pátio lajeado na entrada da escola para os alunos e para usarem durante o período de educação física, estudado a colocação de portões na cerca, para evitar invasões e ainda a colocação de sinteco no assoalho e setor administrativo”. Desse modo, a escola chegou ao final do ano letivo com algumas demandas acerca das questões estruturais bem encaminhadas, como: zelador (pago pelo C.P.M), cerca ao redor da escola e lajeado na entrada da escola.

Nos primeiros anos, não apareceram outras questões relevantes em relação à infraestrutura ou à segurança, mas, na ata nº 01, de 03 de março de 1977, voltou a ser mencionada a construção da casa para o zelador, levando a entender que a atuação desse funcionário, pago pelo C.P.M, era algo crítico, sendo que muitos não permaneciam no emprego, mas com a possibilidade de moradia na escola possivelmente geraria uma estabilidade deste funcionário. Assim aparece no texto: “constatada a complexidade burocrática para tal fim, o Sr. Presidente lançou a sugestão de partir para uma campanha comunitária, com o fim de angariar fundos para construir uma pequena casa para o zelador

da escola”. A complexidade burocrática era relativa à questão de quem iria financiar esse projeto.

Também em 1977, no documento, evidencia-se a realização de pequenos reparos realizados nas férias (vemos aí o começo de deterioração do patrimônio e o investimento em mantê-lo), melhoria na cancha de futebol de salão, construção de vestiários e banheiro. Em 04 de março de 1977, na ata nº 03, do C.P.M, consta: “[...] o presidente Sr. Paulo Graff comunicou o recebimento de três cheques destinados à construção da casa do zelador bem como a oferta da mão de obra da Prefeitura Municipal”. A Prefeitura contribuiu, então, com a mão de obra e o C.P.M custeou a construção da casa do zelador, a partir de doações.

Na ata nº 04, de 20 de agosto de 1977, aparecem a doação de telefone, por parte da Prefeitura Municipal, e a doação de um carro ao C.P.M, por parte do estado, além da colocação de luminárias da cancha de esportes. Interessante, nesse quesito, é a doação de um automóvel ao C.P.M, indicando a importância dessa instância nas EPs. Quanto ao telefone doado, evidencia a importância dessa escola para o próprio município. Vemos aqui como as questões estruturais, não só físicas, contribuem para um respaldo dessa instituição no Município.

Em 1981, a situação acentua-se acerca das dificuldades estruturais, pois a manutenção preventiva aumenta os custos. É o que aparece na citação:

[...] a escola está com praticamente 50% das luminárias danificadas, dificultando o funcionamento do turno da noite, a máquina de cortar grama está estragada, uma bomba de recalque de água também está estragada e a caminhonete da escola precisa de reforma. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 17).

Portanto, na primeira fase, notamos uma grande preocupação em manter as estruturas iniciais, o que, por si só, já é um grande diferencial. A importância do C.P.M é destacada com a participação nos custos das infraestruturas, e, no final, com sua contribuição para ampliação, reforma e devida manutenção do prédio.

Ao analisar a segunda fase, encontramos na Ata nº 03, de 26 de outubro de 1983, o seguinte texto:

[...] foi elaborado o plano de ação seguinte: armário para a sala dos professores, aterro do campo de futebol e pista atlética, audiovisuais, vestiários, mesas e cadeiras para as salas de aula, conserto da vaca mecânica, asfaltamento da travessa em frente a escola e projeto de um ginásio coberto. Ficou estabelecido que a escola não investirá dinheiro no ginásio coberto : tudo deverá ser conseguido através de arrecadações e campanhas. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 18).

Entendemos que, nesse plano de ação, há questões estruturais importantes e de grande valia para a escola não querendo afirmar que foram todos postos efetivamente em prática.

Na ata nº01, de oito de maio de 1988, encontramos o seguinte: “quanto à segurança, foram levantados duas hipóteses: conseguir um ajuda da Brigada Militar ou contratar um porteiro, para que os elementos estranhos não entrem no espaço interno da escola”. Na ata nº 01, de 22 de março de 1989, está assim: “a diretora fez uma explanação sobre o longo trabalho de férias na recuperação da escola: pinturas, consertos, limpezas e outros”. Tudo foi realizado com dinheiro do C.P.M.

Fica claro a defasagem do material escolar ao longo dos anos, na ata nº 03, de 12 e julho de 1989: “O prof. José Antonio Borsoi tratou da necessidade de se providenciar mesas e cadeiras novas para os alunos”. Em 16 anos de escola nunca houve reposição deste tipo de material. Elizabeth Klein (diretora) explicou os consertos realizados na manutenção da escola recentemente, e a conseqüente prioridade de manutenção em: telas, telhados e sanitários. Indicou também a necessidade de um guarda permanente no portão da escola, abordando a dificuldade para manutenção da mesma.

Já na Ata nº 02, de 21 de abril de 1990, consta:

[...] a diretora Prof.<sup>a</sup> Elizabeth Klein abriu a reunião juntamente com o presidente do C.P.M abordando a dificuldade para a manutenção da Escola principalmente arrumações de banheiro e telhado. A escola, conforme a Diretora Elizabeth Klein possui pouco dinheiro em caixa e a manutenção quanto a matrizes, folhas, auxilio na merenda escolar também se faz necessário. Não há dinheiro suficiente para arrumar o telhado e banheiros. O presidente do C.P.M pediu a conscientização de todos os pais para as necessidades da escola, lamentando que de oitocentos alunos que a escola possui, esteja ou melhor, compareceu à reunião apenas um grupo de pouco mais de vinte pais. A Prof.<sup>a</sup> Elizabeth Klein colocou que está na direção há um ano e muita coisa foi feita, pois, quando assumiu, a escola encontrava-se em péssimas condições. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 26).

Na terceira fase: a mão de obra para reparos e manutenção, que até então era cedida pela prefeitura, não está mais chegando à escola. Há necessidades urgentes, como a manutenção do campo de futebol e o conserto da cerca. É solicitado que o C.P.M ajude a pressionar a prefeitura para conseguir resolver as demandas. A Ata nº 04, de 30 de abril de 1995, aborda a recuperação da quadra de esportes e fechamento da porta do auditório para que haja segurança da escola.

Sobre a estrutura da escola, Sandra Beatriz Silveira comenta:

*“[...] o Premem era conhecidíssimo... tinham laboratórios excelentes montados, e eu cheguei em um período que tudo isso estava sucateado. Oficinas maravilhosas,*

*equipamentos, tudo sucateado, fechado e sem uso, e a escola também uma estrutura que era um quarteirão inteiro, campo de futebol, toda uma estrutura que carecia de ser recuperada, então assim, era sucateada a escola funcionava com poucas turmas de quinta a oitava série. Dentro de um lugar privilegiado do Município, de uma estrutura privilegiada, com equipamento, material”. (Entrevista n.4, p.2).*

A diretora Sandra Beatriz Silveira foi à Câmara dos Vereadores do município de Esteio, para reclamar da manutenção e limpeza da escola, pois, sendo uma escola desse porte, não dispunha mais do que duas serventes. A recuperação da escola foi se dando aos poucos com a movimentação e mobilização dos gestores. Também foram alertadas as instâncias do estado, pressionando os processos de recuperação e pequenos consertos, sobre isso Sandra Beatriz Silveira comenta:

*“[...] desse período também a gente conseguiu recuperar bastante a escola, com essa movimentação consegui alertar algumas instâncias do estado e aí a gente conseguiu tirar das gavetas do estado alguns processos de recuperação de pequenos concertos que estavam em um setor dedicado às escolas públicas.”. (Entrevista n.4, p.4).*

A atual Diretora, Nara Rejane Machado, analisa esse período de transição da escola e os aspectos sobre o espaço físico, os quais a diretora, na época Sandra Beatriz Silveira, chamou de “gestão do espaço físico”:

*“[...] quando ela assumiu (Sandra Beatriz Silveira)... Ela tentou como primeira coisa a fazer foi resgatar a parte física da escola. Começamos a tentar fazer com que o espaço físico ficasse seguro, colocando alarme, grade, e para adquirir recursos, tentamos parceria com a prefeitura para conseguir mão de obra, conseguir patrocínios, doações do comércio para tirar a escola dessa situação e conseguimos fazer; começar a arrumar a escola... Ela fez todo este processo de reestruturação física, segurança e sobre o intuito de informatizar a escola. Os banheiros não tinham vaso, uma estrutura física terrível... Então o espaço físico foi feito com a comunidade. Esta vinha fazer quase uma promoção por mês: galeto, mocotó, que era famoso em julho, a festa julina, toda com gincana, e tudo adquirido com doações e depois revertido em melhorias. E a aplicação desta verba começou a entusiasmar e contagiar; não só o grupo de professores, mas cada vez mais a escola começou a ter procura de alunos, fora dos que vinham do município e começou a se destacar. Essa primeira parte que, na época, a Sandra chamou de “gestão do espaço físico”. (Entrevista n. 5, p.3).*

A infraestrutura criada pelo PREME/N, em sua origem nos anos 1970, foi central na especificidade. Com um prédio novo e condições para o desenvolvimento das EPs, foi atraído o interesse de muitos alunos na região. Portanto, já atendia as “estruturas mínimas” de qualidade, o que por si só, já é um grande diferencial. Encontramos na biblioteca da

Faculdade de Educação da UFRGS (FACED/UFRGS) os projetos arquitetônicos das EPs, e estes eram projetos “modelo” para todos os estados contemplados com o programa.

Atualmente a precarização das escolas estaduais é muito debatido, principalmente acerca da qualidade da educação. As fases do Colégio Estadual Augusto Meyer identificam bem os períodos que se passam: início uma escola nova (poucos investimentos em infraestrutura), a partir dos anos 1980 o período de manutenções e nos anos 2000 a retomada do cuidado com a infraestrutura e ampliação da escola. Entendemos que estas condições “físicas” são importantes na manutenção de uma escola de qualidade.

#### 4.2 Qualidade na educação: foco nos Recursos Humanos

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.22) destacam a importância da defesa de um amplo projeto de formação, profissionalização e valorização do professor. Os autores argumentam que isto, têm sido alvo de frequentes estudos e pesquisas do campo educacional, pela conseqüente relevância do docente na melhoria do desempenho dos alunos. Eles ainda enfatizam que ainda que existam visões e proposições das mais diversas, algumas destacam uma priorização do segmento docente (entendido como importante protagonista do processo ensino-aprendizagem), enquanto outras secundariam a ação deste profissional, ao não valorizarem o seu papel para uma educação de qualidade. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.22). Porém, os autores nos indicam que um fato é notório em vários países existe a insatisfação com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, e os efeitos desse processo na qualidade da educação são evidentes.

Ao citar alguns estudos e pesquisas na área, chamam a atenção para “a constatação de que escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos”. Os autores afirmam que, nesses estudos, há uma relação direta entre “a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos”. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.22). Nesse sentido, identificam que a qualificação docente é uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes, sendo, portanto, uma variável na garantia de uma educação de qualidade.

Apontam, de modo geral, algumas características dos docentes das escolas eficazes. São elas: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas;

valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente dentre outros requisitos.

Outra questão em destaque é a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades além daquelas dedicadas às atividades de ensino em sala de aula, possibilitando ao professor realizar seus planejamentos, correções de provas, formações em seu horário de expediente (a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta sobre o piso salarial do magistério, nesta lei também é observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos). Para os autores:

[...] esse tempo favorece o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, o planejamento de estudos, a organização de eventos, o atendimento de alunos e pais, enfim, a consecução dos objetivos da escola. Essa carga horária do professor garante, portanto, maior tempo para preparação das aulas e atendimento aos alunos e à comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.22).

Importante frisar que esse tempo é significativo, no que concerne o desenvolvimento de atividades escolares que não sejam as aulas, para os autores, esse tempo acaba contribuindo para a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho, além de instituir um clima organizacional mais adequado ao desenvolvimento profissional. O tempo de hora-atividade mesmo que regulamentado por lei, ainda varia de escola para escola e de região para região não estando padronizado ainda a nível nacional.

Outra característica importante nas escolas com resultados escolares considerados positivos para a aprendizagem dos alunos, destacada pelos autores, é a dedicação dos professores a somente uma escola, sendo que este fator permite uma maior ligação entre o docente e a comunidade escolar e também a identificação das necessidades da escola e dos alunos.

Quanto à experiência docente, é identificado:

[...] que a *maior experiência profissional* (grifos dos autores) é positiva para a qualidade do ensino, entretanto esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente se sente motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 23).

Ainda sobre a experiência docente, os autores nos apontam a necessidade desta articulação com a garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão, visto que, de modo geral, é grande a variação dos salários nas regiões do país.

Essa realidade da desigualdade dos salários causa um impacto negativo nas possibilidades de garantia de condições para a oferta de uma escola de qualidade, o que deve implicar políticas de maior equalização e valorização do professorado. Ao analisar o tipo de vínculo profissional do docente, verifica-se:

[...] que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precárias ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 23).

Além das questões apontadas anteriormente, os autores ainda identificam alguns fatores: motivação, satisfação com o trabalho, maior identificação com a escola como local. Consideram como elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. Para eles:

Ao sentir-se valorizado e incentivado pelo grupo, o profissional pode realizar com maior satisfação e qualidade suas atividades na escola. Verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 23).

Ao analisar o processo de gestão relativo aos recursos humanos, encontramos na Primeira Fase, uma escola com um quadro de professores completo com formação superior<sup>22</sup>. Observamos, inclusive, que o pessoal da área técnico-administrativa teve que

---

<sup>22</sup> “A formação superior dos professores eram as chamadas licenciaturas curtas que se referem: “aos cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental (1º grau) de duração menor que as chamadas licenciaturas plenas. As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, num contexto em que passou-se a exigir uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores. A implantação inicial desses cursos, deveria se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse uma maior carência de professores. Porém, esses cursos, que deveriam ter uma vida curta, se proliferaram por todo o País e grande parcela dos professores que estão exercendo a sua função em sala de aula são originários desses cursos de formação de professores. Foi amplamente rejeitada desde o início de sua instituição e implantação pois muitos afirmavam que lançava no mercado um profissional com formação deficitária em vários sentidos. Essas críticas acabaram repercutindo no Conselho Federal de Educação que aprovou em 1986 a indicação que propunha a extinção desses cursos nas grandes capitais do País. Agora, estão definitivamente extintas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e foram transformadas, paulatinamente, em Licenciaturas Plenas. Algumas pessoas acreditam que a criação dos “cursos sequenciais” pode ser uma nova versão das licenciaturas curtas, o que afetaria a qualidade da formação de professores”. (MENEZES e SANTOS, 2002).

realizar cursos de treinamento ou reciclagem. A esse respeito o professor Ney Silvano Sá Britto nos revela:

*“Tive que fazer um curso na UFRGS para entrar. Entrei na etapa de 1972, e fiz inglês e me deram para escolher a escola, fiquei entre os primeiros colocados e eu pedi Esteio porque eu era morador daqui, nasci praticamente aqui. Nasci em São Leopoldo, mas me criei desde o primeiro aninho aqui. E eu digo: vou trabalhar em Esteio. E o bacana deste programa é que toda a preparação tinha toda uma filosofia, toda uma estrutura que todos os professores passavam por isso”. (Entrevistado 1, p. 01).*

Importante destacarmos que após realizar o concurso, o professor passou por um curso de formação, realizado pelo acordo PREMEM/UFRGS para formação de licenciaturas curtas, onde se habilitavam na disciplina escolhida, no caso do Professor Ney Silvano Sá Britto a disciplina de Língua Inglesa..

O professor Antônio Carlos Pires nos relata o seu processo de entrada: “Eu fiz no ano de 1972, entrei em 1973. Tem gente que fez em 1971, chamada da primeira fase 1971, foram os que entraram primeiro...”. Ao verificarmos as fases de entrada dos professores, identificamos assim: Etapa 1 de formação entrada no ano de 1971, atuando em 1972; Etapa 2 entrando no ano de 1972 atuando no ano de 1973; e etapa 4 entrando no ano de 1973 e atuando em 1974. No caso do professor Ney Silvano Sá Britto, este entra no ano de 1973 (Etapa dois) e o professor Antônio Carlos Pires entra no ano de 1973 (Etapa 3), lembrando que a escola faz parte da segunda etapa do programa.

O professor Antônio Carlos Pires comenta o salário diferenciado, recebido nas EPs, e lembra que, algum tempo depois, esse salário diminuiu, quando os professores passaram a compor o Quadro Comum dos Servidores do Estado.

Sobre esse assunto, o professor Ney Silvano Sá Britto comentou:

*“[...] acabou o sonho, quatro, cinco anos depois e começamos a ver nosso salário desabar e nunca mais foi o mesmo. Não sei dizer como ocorreu, eu sei que junto com os outros também, mas se passaram acho que quatro, cinco anos se foi todo o encanto. Porque eu não sei se eles pretendiam fazer com que todo o ensino se transformasse no que era este projeto piloto, e que todo mundo passasse a ganhar como nós ganhávamos. Seriam preparados para este tipo de trabalho, e a gente via que o entusiasmo era outro. Mas eu sei que a coisa foi morrendo, foi sendo esquecida, esmagada e de governo em governo a coisa desandou, mas como isso me aconteceu não sei te dizer.”. (Entrevista n. 1, p.15).*

Sobre a gestão da primeira fase, o professor Antônio Carlos Pires afirma: “*Havia alguns problemas de vez em quando, coisas passageiras. Ela (Diretora) reunia as turmas para fazer festas, churrascos, almoço, sempre tinha uma interação. Não tinha aquele: ‘ah*

*que saco, tem que ir'. Desta forma, vejo que era muito importante para o desenvolvimento do ensino". (Entrevista n. 2, p.2).*

Na análise do Livro de Atas de Posse e Desligamento, constatamos que os professores começaram a tomar posse já no ano de 1972, o que possibilitou iniciar o ano letivo com um corpo docente praticamente completo, posteriormente sendo complementado pelo pessoal administrativo. Já aí vemos um diferencial qualitativo, em contraposição da maioria das escolas, inclusive hoje, quando ainda se começa o ano letivo, nas escolas públicas, sem o quadro completo de professores. Importante destacar a habilitação específica em suas respectivas áreas de ensino, esta habilitação específica na área era objeto do projeto das EPs. Ainda hoje em dia são comuns professores atuando em áreas alheias as sua.

No documento referido acima, os primeiros a ingressarem na escola são o orientador educacional e o coordenador pedagógico. Após os primeiros, 17 professores foram contratados em 02 de agosto de 1972, bem como houve a posse da diretora Ingeborg Folz. Em seguida, mais onze professores chegaram, ainda no ano de 1972, contabilizando um total de 28 professores.

Quanto aos funcionários para limpeza e manutenção, o acordo previa a participação do estado e do município nesses investimentos. Ao analisarmos as Atas de reuniões do C.P.M, vamos encontrar referência ao quadro de pessoal na Primeira Fase, apenas em 1978, na Ata 01, de 01 de abril de 1978, o que indica que, durante cinco anos, não há nenhum registro sobre carência de pessoal. Nesse ano, porém, aparece o diretor do C.P.M pedindo informações para a Diretora, a respeito da falta de funcionários da escola. A seguir, o comunicado:

A Diretora comunicou as vagas existentes no quadro de professores e a existência de, na prática, apenas uma servente para os 800 alunos. Dada a gravidade da situação e a impossibilidade de contratar mais funcionários por conta do CPM todos concordaram em que, uma comissão de pais, liderada pelo Sr. Presidente, solicitará para breve uma audiência com o Secretário de Educação e Cultura Sr. Airton Vargas dando ciência disso à Sra. Delegada de educação da 27° DE. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 13).

No mesmo ano, a Ata nº02, de 22 de abril de 1978, traz o resultado da reunião com o Secretário de Educação e Cultura, onde ficou definido que a então Escola Estadual Augusto Meyer receberia, em breve, os oito professores, necessários para preencher as vagas existentes. No documento, está explícito que não seria possível resolver o problema dos auxiliares de serviços gerais, por não ter disponibilidade de pessoal, o que deveria ficar a cargo do C.P.M.

Podemos notar dois aspectos importantes, relativos à qualidade da educação. Primeiro, a relação do Presidente do C.P.M com o Secretário de Educação, situação que, nos dias de hoje, nos parece muito pouco tangível, devido à enorme agenda desta pasta de Governo. Em segundo lugar, a carência já evidente de professores no início do ano letivo.

No ano seguinte, em 05 de maio de 1979, encontramos as seguintes informações acerca da falta de professores:

[...] algumas mães solicitaram à direção da Escola. Esclarecimento a respeito da recuperação de aulas, tendo em vista a falta de professores. A senhora Diretora informou que a designação de professores para a Escola Polivalente é matéria da alçada da 27ª Delegacia de Educação e que com a abertura de novos contratos espera que a carência no corpo docente da escola seja suprida o mais breve possível. Em face da preocupação angustiante da Assembleia ficou decidido que a Diretoria tomará as iniciativas que julgar cabíveis para que as autoridades educacionais do estado solucionem o problema. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 14).

Fica muito clara a continuidade do problema de falta de docentes e novamente mostra a participação ativa dos pais, na busca de uma providência. A fala da Diretora também refere à incorporação da Escola Polivalente na grade das escolas estaduais, o que se caracteriza na espera de “novos contratos”. Inferimos, portanto que, já nesta época, o estado utilizava professores contratados no lugar de concursados/efetivos. Interessante também marcar a data desta assembleia, dia 05 de maio de 1979, praticamente dois meses, após o início das aulas.

Na primeira reunião do C.P.M, em 1981, na Ata nº 01, de 06 de abril, aparece novamente a questão da falta de professores – o Sr. Presidente Dr. Paulo Graff e a Diretora Ingeborg Folz apresentaram o principal problema da pauta de trabalhadores: “Faltam vários professores na escola – existem turmas de alunos que ainda não tiveram aula de Língua Portuguesa – muitos professores, a título de colaboração, estão lecionando cadeiras das quais não são titulares. Seguiu-se o debate. Comentários a respeito do prejuízo para a educação dos alunos foram feitos...” (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P.M, 1972, fl. 16).

Observamos que a falta de professores já estava se tornando uma rotina, mas o mais interessante é a “colaboração” de alguns professores, que lecionavam disciplinas as quais não estavam habilitados, demonstrando um sentido de solidariedade, mas precarizando a qualidade da educação.

Ao entrarmos na análise da Segunda Fase, acerca dos recursos humanos, é importante marcar a saída da Diretora Ingeborg Folz, que havia ocupado a posição por

aproximadamente dez anos, e a indicação da Diretora Dorothy Flores, no segundo semestre de 1983.

O professor Antônio Carlos Pires, faz as seguintes observações, acerca da transição de professores:

*“[...] porque já começou a mudar o quadro de professores, as pessoas já não eram as mesmas, a qualidade começou a cair. Imagine que tinham professores que vinham de Porto Alegre todos os dias...e começaram a sair trocando de escola. Começou a vir gente que não queria “nada com nada”.* (Entrevista n.2, p. 3).

No ano de 1984, na Ata 02, de 27 de março, o Presidente do C.P.M novamente organiza uma comissão, para cobrar das autoridades a solução sobre a falta de professores:

*[...] tratou-se do problema da falta de professores na escola. Todos concordaram em organizar uma comissão, encabeçada pelo próprio vice-presidente Gilberto Gomes da cunha para gerenciar e pressionar as autoridades competentes, a fim de que solucionem com urgência este grave problema. O C.P.M por sua diretoria ainda entende que deva colaborar contratando funcionários, mas não admite que deva pagar professores.* (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 20).

Encontramos também a organização de uma comissão, com objetivo de uma audiência com o Secretário de Educação (Ata nº 01, de 16 de abril de 1986), visando obter os sete professores que faltavam na escola.

Na gestão de Elizabeth Klein, em 1989, encontramos a seguinte situação: “[...] a diretora expôs o atual quadro de professores demonstrando haver falta de docentes e que, junto a SEC obteve promessa de que até 10 de abril de 1989 a situação estaria normalizada. Ficou estabelecido pelos presentes, que, caso não volte a normalidade de aulas, até a data proposta o C.P.M estudaria as novas medidas a serem tomadas” (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P.M, 1972, fl. 22). O último registro sobre a falta de recursos humanos, na Segunda Fase, foi em 1989. Fica evidente que, nesse período, a falta de professores continuou a existir. Talvez por se tratar de uma maior rotatividade nas gestões ficaram comprometidos os registros nas atas acerca dos problemas encontrados sobre a falta de recursos humanos, pois até hoje é um dos problemas críticos na educação estadual. Notamos também que, até 1986, o C.P.M atuava em conjunto na tentativa de resolver esses problemas, inclusive agendando audiências com o Secretário de Educação. Sandra Beatriz Silveira que assumiu a Direção em 1994 comenta sobre essa fase nos anos de 1980:

*“[...] no período de 1986 em diante, eu lembro foi assim bem marcante a situação em uma época bem difícil de falta de professores, e eu professora de Letras, dava Português e Inglês e tinha o professor Ney, de Inglês, bem antigo na escola. Então nós dividimos as turmas de Inglês e em um dado momento eu tive que dar OSPB, Geografia, Português, Inglês e Religião. Eu já dei todas as disciplinas. Formação*

*em Letras, mas, na falta, não tem tu, vai tu mesmo. Era essa a lógica”. (Entrevista n.4, p.10).*

Outra questão levantada diz respeito a como a gestão lidava com os professores. Por não termos muitos dados desse período, resgatamos as falas de alguns professores, no caso Maria Cristina Centeno Fernandez, professora desde 1984, comenta sobre este período:

*“[...] eu tinha pouco contato com a direção, era mais na sala de aula. Eu tinha quarenta períodos em sala de aula, e dava vinte (na escola) então era vinte mesmo cumpridas. Vinte em um lugar e vinte no outro, vivia na sala de aula. Eu não tinha acesso a estas coisas fora de sala de aula. Não sabia muito a lei, e tanto é que não poderia ter dado quarenta períodos, até o tempo que eu dei. Mas quanto à direção, o que eu posso dizer, era meio omissa”. (Entrevista n.3, p.01).*

Neida Lisboa, professora de História e atual assistente financeira, sobre essa época, relata também as dificuldades decorrentes da precária infraestrutura e processos da gestão:

*“[...] Tudo era bem difícil, quando eu entrei em 1993, eu me lembro de mesmo tendo uma boa relação, que a gente tinha com a direção, com os professores, tudo era muito difícil. Primeiro porque não tinha acesso, era aquilo, tu chegava e dizia: “ó, tu vai dezoito períodos em sala de aula”, você não tinha uma orientação do que tu tinhas que fazer; como era o funcionamento da escola; não tinha essa abertura de tu poderes decidir juntamente não só as questões pedagógicas, mas as questões da onde se aplicar os recursos da escola, e isso foi realmente uma ruptura que aconteceu daquele momento... às vezes na sala de aula você não tem condições de realmente exercer tua autoridade porque tu precisas do suporte do pedagógico, da orientação, da própria orientação da escola, e isso também houve uma mudança radical quando essa nova gestão exerceu efetivamente a gestão democrática”. (Entrevista n.6, p.4).*

Na Terceira Fase, no ano 1994, com o início da gestão de Sandra Beatriz Silveira, a escola passa por alguns momentos de transição. Sandra Beatriz Silveira relata assim:

*“[...] teve uma época também, de transição do pessoal bem antigo, tinha um pessoal que tinha iniciado o PREMEM e entrou um grupo em 1995, 1996, 1997 professores foram entrando, novos e aí a questão da relação do corpo docente também era bem complicado. Tinha uns grupinhos mais antigos dos que eram da direção, então tinha uma relação bem difícil, eu lembro que para resolver o problema, sugeri uma caixinha de sugestões”. (Entrevista n.4, p. 6).*

A análise dela se volta para a relação e transição existente entre os professores que estavam chegando e os professores mais antigos da escola, onde, para resolver o problema, tentou a “caixinha de sugestões”. Comenta que não deu muito certo, e o pessoal ficava meio arredio de colocar suas opiniões, com medo de represálias. Foi quando ela decidiu que teriam sempre conversas abertas, tornando-se uma prática que a escola executa até hoje, nos horários de intervalo (mais prolongado), ou mesmo antes do começo das aulas.

Nara Rejane Machado, Vice-Diretora, em 1994, afirma que passaram por alguns problemas para poder formar o “setor” administrativo da escola, porque, quando começaram só eram ela, a Diretora e o Vice-diretor do turno da noite. Sendo assim: *“foi um processo que demorou dois anos, e fomos tentar os recursos humanos e conseguir supervisora para a escola, tirar alguns professores de sala de aula”*. (Entrevista n.5, p.4). Notamos aí um processo de constituição de um quadro pessoal no setor administrativo-pedagógico da escola.

Nara Rejane Machado fala da reação dos professores. Comenta que os professores iam se motivando com a aplicação das verbas conseguidas, em materiais, e que, com a transformação da escola *“os professores começaram a querer vir a trabalhar aqui também”*. (Entrevista n.5, p.5).

Sobre a gestão de Sandra Beatriz Silveira, Nara Rejane Machado comenta: *“[...] e aí ela começou junto com esta comunidade a fazer - a gestão das pessoas - assim que ela falava que significava: tentar fazer um ambiente agradável, para que os professores gostassem de trabalhar aqui, e que os alunos quisessem estudar aqui”*. (Entrevista n.5, p.5). Notamos alguns objetivos específicos, nesta relação da gestão, principalmente a questão específica expressa como *“gestão das pessoas”*. Interessante também que não foi apenas uma decisão interna, mas *“junto com a comunidade”*. (Entrevista n.5, p.5).

Especificamente sobre o grupo de professores, Nara Rejane Machado comenta:

*“[...] o grupo de professores sempre foi um grupo consciente de sua função de professor, a escola sempre teve um grupo, mesmo tradicional. Quando nós pegamos, havia um grupo acomodado, mas eram muito preocupados com a aprendizagem. Eram muito preocupados e sempre com a aprendizagem”*. (Entrevista n.5, p.6).

Importante destacarmos que nesta fase a qualidade na educação, era entendida como a aprendizagem aos alunos atendidos e não mais sobre a quantidade destes nos bancos escolares.

Quanto à falta de professores, é relatado:

*“[...] a escola dificilmente teve problemas de professores, de faltar professores, e como era escola PREMEM, tinha professores que ainda eram daquela época. Professores sempre comprometidos, nesta época se mantiveram. A escola se manteve por muito tempo com as técnicas industriais, até 97, 98. Nós conseguimos manter porque o governo queria que tirássemos da grade, mas como tínhamos o professor Roberto de Técnicas Industriais que era o professor mais antigo da escola e enquanto ele ficou aqui, sempre teve na nossa grade curricular; era um diferencial que a escola PREMEM não tinha mais. E sempre a pressão da coordenação para tirar... Quando ele saiu do estado, se aposentou não queria dar aulas de educação artística, ele não admitia”*. (Entrevista n.5, p.6).

Nas questões levantadas por Nara Rejane Machado, é importante a referência sobre a inexistência de problemas de falta de professores, o que ela, justifica pelo fato de a escola ser “PREMEM”, ou seja, ter feito parte do projeto de Escolas Polivalentes, mantendo, portanto um “status”, inclusive constituindo em sua grade uma disciplina das “técnicas”, a qual se encerrou em 1997.

Destacamos também o fato de que professor não aceitou lecionar outra disciplina, mesmo contra as pressões da Coordenadoria de Educação. Nossa experiência na educação pública estadual nos revela que é comum os professores lecionarem disciplinas as quais não estão habilitados e muitas vezes de áreas muito diversas, por isso, destacamos esta questão. Entendemos que a qualidade na educação está imbricada com a atuação do professor em sua disciplina de origem, no caso específico, com o fim das disciplinas técnicas “o professor Roberto” rejeitou outras disciplinas, o que nos remete também a origem do PREMEM/N, a qual tinham professores habilitados para cada área, fator fundamental na constituição de um ensino de qualidade.

Maria Cristina Centeno Fernandez, que passou pela gestão anterior e toda segunda fase, analisa as gestões:

*“[...] na sala de aula, ainda “peguei as gurias”. Teve e dá para notar bastante diferença vou te dizer porque, na época da Dorotti, eu não tinha contato, e as questões e coisas não eram passadas pra gente. A Nara hoje tem esta abertura com todos os professores. Ela passa tudo relacionado ao funcionamento da escola. Isso não existia para os professores, cada uma vinha dar aula, e cada um no seu setor, e tinha que fazer aquilo ali que te davam e o teu horário. Tu fazia e os outros não faziam, agora não, tu podes ver; nós passamos para vocês tudo o que a gente recebe e é informado. Nós não éramos informados”.* (Entrevista n.3, p.3).

Ao concluirmos o processo de gestão com foco em recursos humanos, identificamos algumas características da qualidade da educação, ao longo das fases da instituição escolar. Utilizamos como embasamento teórico Dourado, Oliveira e Santos (2007). Esses autores designam alguns atributos para a efetividade de uma educação de qualidade, entre outras: valorização do professor, defesa de um amplo projeto de formação e profissionalização, titulação/qualificação, vínculo efetivo de trabalho, dedicação a uma só escola, hora atividade, dedicação dos professores a somente uma escola, vínculo profissional (se o docente é temporário ou efetivo), motivação, satisfação com o trabalho e identificação com a escola.

Na primeira fase, encontramos uma instituição com o quadro completo de professores e técnicos administrativos. Estes eram contratados com subsídios do PREMEM/N. Notamos a importância dada à formação dos professores, inclusive com o

acordo entre SEC/UFRGS/PREMEN, na formação de licenciaturas curtas, treinamento e reciclagem dos profissionais.

Identificamos que, no final dos anos 1970 quando a escola ingressa na “rede” das escolas estaduais, houve um decréscimo abrupto nas condições citadas acima. Os professores que eram “contratados” em regime diferenciado dos professores estaduais tiveram os seus salários diminuídos, em decorrência de se ajustarem ao Plano de Carreira dos Professores do Estado, como o referido plano valorizava financeiramente os professores com licenciatura plena, os professores formados pelo PREMEM/UFRGS nas licenciaturas curtas, não acompanharam a vantagem remuneratória. Nesse momento, os docentes começaram a lecionar em mais de uma escola, não apenas na sua área de conhecimento, mas onde houvesse necessidade, o que começou a se tornar tendência na educação estadual, realidade não contemplada nas Escolas Polivalentes.

Ao adentrarmos na terceira fase, encontramos uma grande mobilização acerca da gestão democrática. Nos anos 1990, notamos que a escola tomou outro rumo ou resgatou os empreendimentos da cultura escolar que já estavam em sua gênese. Verificamos uma valorização do profissional, a busca de mobilizar os professores em apenas uma escola, a orientação pela titulação, o vínculo efetivo com o trabalho, a hora atividade. E, principalmente, pudemos perceber a relação da motivação, satisfação com o trabalho e a identidade com a escola. Esses processos foram empreendidos numa postura inovadora de gestão, que acompanha os desafios da educação contemporânea.

#### 4.3 Qualidade na educação: Foco na Gestão e Organização do Trabalho Escolar

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. Nas pesquisas e estudos realizados sobre o assunto, a gestão da prática pedagógica é, sem dúvida, uma das variáveis mais importantes neste contexto. Não podemos esquecer o papel executado pela gestão na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a participação da comunidade escolar e a visão de qualidade dos agentes escolares, entre outros. Os autores afirmam que todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola, segundo eles, uma escola de qualidade ou uma boa escola é:

[...] aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé

no seu ambiente e outro na sociedade em rede. (MATSUURA, 2004, p.1, apud, DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18).

Ao identificar alguns fatores do que seria uma escola de qualidade, identificamos a questão da demanda de pais e alunos pela escola e coadunamos com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.19), que indica “quase sempre uma maior procura da escola indica uma apreciação positiva da qualidade da educação”. O autor nos alerta, contudo, que a preferência por boas escolas, por parte da comunidade, acaba gerando movimentos e dinâmicas distintas na forma de ingresso. Ao analisarmos este processo, percebemos que, em alguns países:

[...] algumas escolas são mais procuradas que outras, em uma mesma localidade. Esse processo possibilita, em alguns casos, a instituição de processos seletivos para ingresso de alunos, a definição de critérios de acesso unificados ou não pelos sistemas educativos, a caracterização ou estigmatização de determinadas escolas e usuários, entre outros. Há, nesses processos, o risco de instituir procedimentos que favoreçam e/ou discriminem o ingresso de alunos por meio da seleção de perfis socioeconômico-culturais que favoreçam determinados segmentos da população em detrimento de outros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.19).

O destino dos egressos também é fator relevante, na percepção dos alunos e dos pais, na concepção de uma escola de qualidade. Os autores apontam “as maiores possibilidades de continuidade dos estudos por meio de aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida, o que implica garantia de mobilidade social”. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.19). O autor também destaca o valor que pais e autoridades das escolas atribuem ao desempenho nas avaliações externas, realizadas pelo sistema, ou mesmo, as avaliações internas da própria escola, o que parece demonstrar a importância que estas avaliações desempenham na concepção dos responsáveis pelos alunos.

Os aspectos gerais de organização da escola também se apresentam como diferenciais na escolha da unidade escolar. Destacam quatro elementos: existência e usos da hora-atividade; a relação dos profissionais com a escola; a valorização e motivação para o trabalho; e a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações.

É muito importante ressaltar, na análise, as questões sobre a segurança da escola:

Em termos da criação de condições para oferta de ensino de qualidade, cabe destacar, ainda, a forte preocupação que vem evidenciando em termos de cuidados com a segurança da comunidade escolar, o que é percebido por meio do uso de uniformes escolares e de crachás, carteiras estudantis, controles de entrada e saída da escola, ronda de policiais, controle acentuado da frequência, aumento da altura dos muros, cercas elétricas, etc., como forma de proteção dos alunos, dos professores e da equipe escolar. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.21).

O autor ainda destaca que outra estratégia para enfrentar os problemas de segurança tem sido uma maior sintonia com a comunidade local, no sentido de perceber a escola como um espaço público e de pertencimento do grupo que deve servir aos interesses voltados à melhoria da qualidade de vida de toda coletividade. Dourado sintetiza, como aspectos impactantes da qualidade, 16 fatores ou dimensões, no que tange à gestão e organização do trabalho escolar:

- a) a estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
  - b) o planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
  - c) a organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
  - d) a existência de mecanismos de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola;
  - e) a gestão democrático-participativa, que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
  - f) o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
  - g) a existência de projeto pedagógico coletivo que contemple os fins sociais pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
  - h) a disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;
  - i) a definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
  - j) o uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
  - k) a implementação de processos avaliativos voltados para a identificação monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
  - l) a existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
  - m) o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
  - n) a implementação de jornada escolar ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas.
  - o) a implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
  - p) a valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários.
- (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.21).

As Escolas Polivalentes se constituem na sua origem por uma organização escolar diferenciada. Ao proporcionar a valorização vocacional, a partir das técnicas (agrícola, comercial, doméstica e industrial), notamos que, na Primeira Fase, este se constituiu um dos principais focos de gestão. O professor Ney Silvano Sá Britto ainda destaca as atividades desenvolvidas como o Movimento de Expansão Comunitária da Escola (MECE), onde tinham como objetivo retirar os engraxates das ruas e ajudar as crianças pobres a começarem um novo trabalho.

Destacamos o uso do uniforme também como um processo pedagógico. Durante toda a primeira fase, houve várias reuniões para tratar do assunto. Em alguns momentos, o uniforme se tornou obrigatório por decisão da assembleia do C.P.M, algo que era justificado

como uma questão de segurança, mas que iremos analisar aqui como uma questão de organização do trabalho escolar em um processo de gestão das práticas escolares ao longo dos anos.

Na Segunda Fase, não encontramos dados de mudanças significativas na organização da escola. A tentativa de fazer todos os alunos usarem o uniforme retorna à discussão. Não vimos grandes empreendimentos para a aprendizagem.

Na Terceira Fase, porém, por ser mais atual, é onde encontramos a maioria dos processos empreendidos na organização escolar. Quanto ao uniforme, é interessante destacar a importância deste no início da gestão. Conforme Sandra Beatriz Silveira teve uma época que foi deliberada o uso do uniforme:

*“[...] nós tínhamos recém instalado uma invasão aqui na esquina (Pedro Simon) e que era uma invasão que nem a polícia entrava na época. Hoje um bairro normal, mas naquela época, os alunos eram assaltados aqui na frente, roubavam bonés, dava tiroteios na pracinha na frente da escola. Por bem da gente identificar os nossos alunos, melhorar a segurança e tudo o mais, a gente optou pelo uniforme, para que ninguém ficasse sem uniforme porque não se podiam exigir. Nós fizemos um convênio com as malharias e assim aqueles alunos que não podiam comprar uniforme a própria malharia e o conselho escolar fornecia e dava o uniforme”. (Entrevista n.5, p.5).*

O uniforme novamente voltou a ser utilizado, como forma de identificar os alunos, em decorrência do aumento da criminalidade. No final dos anos 1990, os alunos, em referendo, decidiram pela substituição do uniforme e pela utilização de um crachá, como forma de identificação, procedimento utilizado até hoje. Nara Rejane Machado: *“tentamos colocar uniforme nos alunos, padronizá-los, porque na realidade tinha muita diferença social, tínhamos alunos bem pobres, outros da classe média baixa que precisavam”*. (Entrevista n.5, p.4).

Outro processo gestor nesta fase é o software URANIA para preenchimento dos horários. Esse recurso até hoje é utilizado apenas por poucas escolas tendo sido evidenciada nessa gestão a tentativa de informatizar o sistema.

O projeto de limpeza das salas de aula, em decorrência da escassez de serventes:

*“[...] tinha uma escala os alunos limpavam a sala, terminava a aula, vassourinha, lixinho, atrás da porta, tinha todos os dias o grupo que limpava, deixava limpinho para o próximo turno, sem problema nenhum, e hoje é motivo de questionamento essas coisas, que pra mim fazem e sempre vão fazer parte da educação”*. (Entrevista n.4, p.5).

Observamos aqui algo interessante, pois é um processo educacional decidido em cooperação com os pais e inclusive registrado em cartório a ata desta reunião.

Outra característica que ficou marcada nessa gestão diz respeito à “disciplina do PREMEM”. Sandra Beatriz Silveira comenta: *“a grande maioria entrou no ritmo, eles lim-*

*pavam as paredes, limpavam a sala de aula. Eles não podiam chegar atrasados, eles tinham um livro de ocorrência para assinar, o controle era rígido, com portões fechados por controle*". (Entrevista n.4, p.6). Nara Rejane Machado analisa a reestruturação pedagógica:

*"[...] nós começamos a pensar por 1998, a reestruturação pedagógica. Começar a reestruturar a parte física, segurança, e os hábitos criados nos alunos para conseguir desenvolver os projetos pedagógicos. Tentar aumentar o nível de conhecimento dos alunos, pois os alunos vinham muito fracos dos municípios. Então começou a se fazer pesquisa. A primeira supervisora que começou a trabalhar aqui na escola já era da gestão antiga e tinha se decepcionado [...] começamos a fazer gráficos do aproveitamento dos alunos que vinham das escolas municipais, que vinham do particular, gráficos depois quando tinham completado um ou dois anos aqui. Ver as carências, e começamos a investir na parte pedagógica, e que não conseguimos foi implantar naquela época o ensino técnico que a Sandra queria".* (Entrevista n.5, p.5).

O ensino técnico só foi implantado nos anos 2000, já na gestão de Nara Rejane Machado, mas notamos uma organização na forma de gerir a escola, passando, primeiramente, pela reestruturação física, implantação de condições de segurança e criação de hábitos nos alunos. Assim, foram desenvolvidos os projetos escolares, inclusive, fazendo um levantamento do aproveitamento dos alunos.

A respeito do espírito empreendedor, da gestão Nara Rejane Machado comenta:

*"[...] a Sandra gostava muito de lei, procurar projetos pedagógicos diferentes. Então, ela viajou para São Paulo, para ver experiências novas de projetos pedagógicos, tudo custeado por ela mesma. Mas ela tinha isso sabe, ela gostava. A gente começava a assinar a revista escola, que na época, a escola não tinha computador. E ela começou a buscar, gostava muito desta parte, ia atrás, de correr. Ela começou com o exemplo de uma escola em construção de trazer a comunidade e começamos o nosso primeiro PPP (Plano Político Pedagógico) com apoio da comunidade. Foi assim na sorte de teorias, nada de práticas. Fomos construindo conforme achávamos, mas sempre tivemos, e todo o projeto que a escola fazia colocávamos no papel. O primeiro Projeto Pedagógico dentro da escola foi o "projeto do aluno solidário", que era aquele aluno que os professores identificavam na sala de aula, que tinha mais facilidade, e eles iam nos outros turnos, agendavam na biblioteca para ajudar os outros alunos. Que hoje é feito isso naturalmente, eles mesmos fazem os grupos de estudos".* (Entrevista n.5, p.7).

Ao realizarmos uma síntese das fases em que a escola passou, relacionada com a gestão e a organização do trabalho escolar, identificamos uma grande preocupação, em todos os momentos, com a segurança da escola. Entendemos que, em um primeiro momento, a preocupação era em efetivar o cercamento da escola e a manutenção de um zelador, problemas em relação aos quais o C.P.M, a partir de seus recursos contribuiu de forma efetiva em sua solução.

Ao adentrarmos na segunda fase, essa preocupação manteve-se ressaltada, na necessidade de realizar as manutenções preventivas da unidade escolar, muito devido aos escassos recursos advindos para a escola.

Na terceira fase (a retomada da escola), a preocupação inicial foi relacionada à segurança e, posteriormente, à ampliação de oportunidades de ensino.

#### 4.4 Qualidade na educação: foco na Relação Comunidade-Escola

Quanto à importância da participação da comunidade escolar, Dourado, Oliveira, Santos (2007) comentam que as pesquisas e estudos, a partir desta temática, reforçam a importância, não sem haver divergências, quanto ao nível e a forma dessa participação. Outro aspecto importante ressaltado são as estratégias utilizadas para motivar a participação e a centralidade ou não conferidas a esse processo, pelos sistemas educativos e pelas escolas. Os autores assinalam que, entre as estratégias mais utilizadas, estão: a instituição de conselhos escolares, conselhos ou associação de pais e mestres, espaços de organização dos estudantes, reuniões periódicas, festas, competições esportivas, eventos culturais, etc.

A participação da comunidade escolar em alguns sistemas educativos é mais restrita que em outros. Isso significa que há pequena participação e envolvimento nas atividades elaboradas pela escola, em contrapartida outros sistemas de ensino, onde possuem a presença da comunidade no cotidiano da escola propiciam a construção da qualidade de ensino.

Entretanto, também se verifica que quanto mais efetivos, ou menos formais, são os mecanismos de participação, maior o impacto deste condicionante na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem das escolas. Em relação à presença dos pais no interior das escolas, seja por meio da participação em instâncias regulares (consultivas ou deliberativas), seja em outras atividades promovidas com finalidades diversas, as pesquisas têm ressaltado a importância dessa participação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20).

Na Primeira Fase, do atual Colégio Estadual Augusto Meyer, encontramos a ata de fundação da Associação do Círculo de Pais e Mestres (ACPM) da Escola Polivalente de Esteio, atual Colégio Estadual Augusto Meyer, o que está registrado no Livro de Atas, no dia 22 do mês de dezembro do ano de 1972. Portanto, antes do início do ano letivo, o texto de abertura do estatuto oficial do C.P.M ficou assim:

Aos 22 dias do mês de dezembro do ano de um mil novecentos e setenta e dois, a convite da Diretoria da Escola, e sob sua Presidência, reuniram-se em assembleia, os pais e mestres nas dependências da Escola, com a finalidade de fundar a Associação do Círculo de pais e Mestres, debater e aprovar seu estatuto e eleger os Diretores de sua primeira Diretoria e os Conselheiros do Conselho Fiscal Consultivo. Usando a palavra a senhora Diretora da Escola referiu-se sobre a importância da ACPM no desenvolvimento educacional. Após, apresentou um anteprojeto de estatuto para que fosse debatido e aprovado pois, anteriormente, já houvera esclarecimentos. Seguiram-se vários debates e solicitação de informações. Colocado o estatuto em votação foi aprovado por unanimidade com a seguinte redação (...). (ME-

YER. Livro de Atas de Assembleias Gerais do C.P.M, 1972, fl. 01).

Nesta primeira reunião, 88 pessoas assinaram a ata, o que ressalta a participação da comunidade, mesmo antes de se iniciar o primeiro ano letivo.

Nas primeiras reuniões do C.P.M, nota-se a importância nas discussões sobre o sistema de contribuições para a associação. Este tema é debatido ao longo dos primeiros anos.

Na Ata nº 04, de 20 de março de 1974, o Orientador Pedagógico José Antônio Borsoi falou sobre a “escola como comunidade educativa” e das “necessidades do intercâmbio escola e família”, evidenciando as características de uma escola em construção, onde a participação da comunidade estava bem marcada nesta Associação. Ele, inclusive, ressaltou o fato de que estava nos objetivos do programa (PREMEM/N) a participação da comunidade, objetivando ajudar a instituição em praticamente todas as suas instâncias.

Sobre a mensalidade paga ao C.P.M, foram esclarecidos, nesta reunião, que esse dinheiro seria usado para conservação e ampliação das instalações, além da conservação de máquinas e equipamentos, aquisição de material didático e pagamentos de serventes e zelador. Em 08 de maio de 1976, na Ata nº 09, da reunião do C.P.M, aparece novamente a questão das contribuições, em função da proposição de reajuste:

[...] explicou-se aos pais presentes que a Diretoria do CPM debateu o assunto sobre as contribuições, esclarecendo que desde o ano de 1972, a contribuição não sofreu acréscimo devido ao aumento do custo de vida, existe a necessidade de fazer uma alteração. Os pais se mostraram favoráveis ao aumento da taxa escolar. A diretoria sugeriu que os pais que tem condições de pagar a mensalidade em menos vezes, no início do ano de preferência, isto ajudaria muito para o funcionamento da escola. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 14).

Sendo assim, identificamos que a arrecadação ocorria no início do ano, ao efetuar a matrícula, e que o primeiro reajuste aconteceu em 1976. Nessa questão, é importante marcar que esta verba era essencial para a manutenção do trabalho escolar, garantindo também o ordenado do zelador e dos serventes.

Outro processo na relação comunidade-escola que identificamos era relacionado aos eventos para arrecadar fundos. Entre esses eventos, destacavam-se os “chás”, organizados pelas mães (para arrecadar fundos para a construção da casa do zelador – Ata nº01 de 12 de março de 1977), além de churrascos, bailes, almoços, etc. Também, no ano 1977, foi realizado novo reajuste nas contribuições.

A participação da Associação era, nessa fase, sempre muito numerosa (geralmente acima de 100 participantes), o que legitimava o processo de gestão. A preocupação com a escola era evidente e, na Ata nº02, de 05 de maio de 1979, isso fica claro: “[...] ressaltou o

Sr. Presidente que, no momento em que se prepara uma nova eleição para dar cumprimento ao artigo 9 do estatuto da associação, devemos “somar forças” para que a Escola Polivalente atinja sempre melhores seus objetivos educacionais”.

Em 1980, na Ata da Assembleia Geral, nº01, de 31 de maio de 1980, aparece um pedido de colaboração com a direção. Nesse período, a escola se insere na rede das Escolas Estaduais e começa a passar por dificuldades financeiras, o que fica relatado no seguinte trecho:

Retomando a palavra o presidente do C.P.M apelou aos pais para que em maior número colaborem diretamente com a diretora... o senhor presidente expôs a dificuldade financeira por que passa a Escola, devendo o C.P.M arcar com encargos (financeiros) que seriam da responsabilidade do estado. Fez o lançamento de um Sorteio com cinco prêmios, apelando para que todas as famílias colaborassem como único meio da Escola sair da difícil situação em que se encontra. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 28).

Ao final do ano, em 11 de novembro de 1980, na Ata nº 02, das Assembleias Gerais, os professores estavam em greve. Nessa Assembleia, havia 188 assinaturas. Como foco, foi discutida a postura do C.P.M sendo apenas uma Associação de apoio financeiro. Para uma compreensão melhor, colocaremos na íntegra essa discussão, da maneira como foi registrada:

O Sr. Presidente Dr. Paulo Pasqual Graff abriu os trabalhos destacando os objetivos da Assembleia, assim resumidos: esclarecimento aos pais sobre o movimento de paralisação dos professores e tomada de posição do Círculo de Pais e Mestres. A seguir a palavra foi dada ao Professor Paulo Bortoli que apresentou uma síntese das reivindicações do magistério, demonstrando que não se tratava apenas de questões salariais mas que havia uma série de itens que visavam a melhoria do ensino em geral. Tomando a palavra o professor Luiz, falou aos pais sobre o achatamento salarial que os professores vem sofrendo nos últimos anos e solicitou a compreensão de todos os pais. A seguir, a mesa diretora dos trabalhos questionou a direção e os professores sobre, carga horária, férias dos alunos e término do ano letivo. O professor Carlos Alberto Zancanaro apresentou à assembleia a difícil situação financeira da escola e sua inconformidade com a redução do círculo de pais e mestres a um mero instrumento de apoio financeiro, muitas vezes em detrimento da boa qualidade do ensino. Finalizando, o Senhor Presidente pôs em votação e foi aprovado uma moção de apoio do CPM ao movimento de paralisação dos professores. (MEYER. Livro de Atas de Reuniões do C.P. M, 1972, fl. 29).

O professor Ney Silvano Sá Britto, comenta sobre a recepção dos professores pela comunidade:

*“A comunidade aceitou super bem, acho que nós estávamos preparados para receber esta criançada., e nós recebemos com muito carinho, as crianças, a família. e logo eles se sentiram muito bem aqui dentro... A comunidade logo gostou, eu lembro na época que fazíamos juntos aos pais o mocotó, uma vez por mês, e todos vinham para cá. Os pais gostavam quando tinha alguma apresentação dos alunos, os professores faziam as coisas e depois fazíamos um determinado evento, onde os pais compareciam para assistir, eles gostavam muito [...]”.* (Entrevista n.1, p.18).

Na Segunda Fase, encontramos apenas dados relativos ao convite por maior participação, o que é visto na Ata nº01, de 03 de agosto de 1985: “já houvera anteriormente vários convites para reunião, mas as pessoas convidadas nunca compareceram”. A Diretora Elizabeth Klein, na Ata nº 02, de 29 de março de 1989, comenta sobre os participantes: “[...] os presentes, num total de sete pessoas frisaram a necessidade de motivar maior número de companheiros para formar as comissões”. Parece-nos que, nos anos de 1980, estava havendo uma carência de participação da comunidade nas deliberações da escola, inclusive no C.P.M.

Ao analisarmos a Terceira Fase, notamos a recuperação de algumas práticas realizadas na Primeira Fase, como decisão coletiva da comunidade, atividades e eventos para angariar fundos para manutenção, atividade do C.P.M volta a ser intensa, onde muitos pais frequentam as reuniões. Interessante também destacar que os processos empreendidos nas outras esferas tiveram o aval da comunidade, inclusive, quando necessário, as Atas de reuniões foram registradas em cartório.

Neida Lisboa, ao falar da relação da escola com a comunidade, no início da gestão de Sandra Beatriz Silveira (1995), comenta:

*“Tem-se uma gestão que procura conciliar a participação que é bem importante. Eu tenho a referência na época que iniciou a Sandra, ela tinha muito de querer a participação da comunidade, de chamar a comunidade, de chamar o professor como unidade escolar: tanto professores, alunos, pais para vir decidir junto. Porque tu tens força, quando tu convidas e as pessoas aparecem, elas sentem e tem este pertencimento”.* (Entrevista n.6, p.3).

A participação da comunidade era central, na realização dos projetos empreendidos pela gestão. Atualmente, a participação já não é tão efetiva. O que a Diretora Nara Rejane Machado nos informou atualiza o panorama comparativo, através de um perfil dos alunos. Por serem todos do Ensino Médio ou Técnico, já não soma esta centralidade de participação assídua, ou seja, por serem alunos com maior idade que os das séries iniciais os pais já não frequentam tanto a escola. No entanto, no início do ano letivo nas reuniões de pais ou em qualquer reunião extraordinário sempre se registra um bom número de participantes.

Também não poderíamos deixar de destacar a reunião dos ex-alunos e professores, que acontece todo ano, no mês de outubro, como nos relatou o Professor Antônio Carlos Pires, evento que começou há poucos anos, mas que vem marcando o reencontro do grupo.

Ao finalizar este capítulo destacaremos alguns pontos que consideramos relevantes na compreensão da qualidade na educação do Colégio Estadual Augusto Meyer.

Quanto o foco na infraestrutura, importante destacar que a inserção da escola no projeto do PREMÉM/N, possibilitou ter instalações novas, de alto investimento e inclusive pen-

sando em futuras ampliações, isto já é um grande diferencial na educação pública brasileira, porém o desgaste com o passar dos anos fica visível e conseqüentemente os custos de manutenção, no entanto na gestão da terceira fase notamos uma retomada e conseqüente revalorização da escola, notamos que houve uma prioridade inicial às questões estruturais da instituição.

Na gestão com foco em recursos humanos encontramos inicialmente uma escola diferenciada, não só pelos professores todos com curso superior e destinados às suas habilitações específicas, mas também com um grupo de apoio administrativo preparado com cursos específicos. O referencial teórico nos indica que a valorização do profissional e as condições de trabalho são indicadores de escolas de boa qualidade e possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Destacaremos também a participação da comunidade escolar, onde na divisão por fases identificamos uma participação inicial bem assídua, mas com os problemas enfrentados pela escola na passagem dos anos 1970/1980, sofre um arrefecimento, no entanto, na terceira fase a gestão com a necessidade de mudanças consegue retomar a participação da comunidade escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa que tem por tema: “QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no município de Esteio/RS” é reconhecido que o assunto não se esgota e, ou, não se conclui aqui. Ao contrário, considerando as implicações de caráter histórico, político, ideológico, econômico e social, o tema continua oferecendo amplas possibilidades de investigação, ainda que de diferentes ângulos.

Em razão disso, para melhor compreender o tema escolhido optei, em primeiro lugar, por analisar as políticas educacionais, no Brasil dos anos 1960 (período da ditadura militar) até os anos 2000 onde o foco volta-se para avaliações externas. Também foi dedicada uma parte ao estudo dos acordos MEC-USAID que foram responsáveis pela criação da instituição analisada e o ponto fundamental na construção das Escolas Polivalentes preconizadas pela reforma do ensino Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) instituindo as escolas de primeiro e segundo graus.

Importante destacar, a peculiaridade do projeto das Escolas Polivalentes, que com algumas características diferenciadas influenciaram na educação daquele período histórico. Em um primeiro momento a qualidade da educação estava vinculada ao acesso de estudantes as instituições de ensino, para isso a necessidade de criação de escolas, mas, o projeto das Escolas Polivalentes foram além, sob tutoria dos norte-americanos e muito dinheiro investido com financiamento pago com juros, realizou-se uma experiência ímpar para a época, o que por si só em seu projeto já designaria uma diferença qualitativa na educação. Os pressupostos educacionais das Escolas Polivalentes se baseavam em Infraestrutura e Recursos Humanos, o primeiro com escolas novas projetadas inclusive para futuras ampliações, com todas as instalações disponíveis, com refeitório, biblioteca, oficinas e inclusive enfermaria.

Em segundo lugar – os recursos humanos – como exigência do programa todos os professores deveriam possuir formação superior, outros deveriam fazer cursos de reciclagem, e inclusive em áreas com carência de profissionais foi-se estabelecido convênios com os órgãos de educação superior para realizarem a Licenciatura Curta com duração de um ano. Além dos professores, os gestores e a área administrativa também realizavam cursos, inclusive como o curso de treinamento.

Ao abordar o período histórico e a influência dos EUA, é destacado o período de 1964 onde se instalou uma crise política ideológica no país que culminou na tomada do poder pelos militares. A ala política-nacionalista foi marginalizada e o novo governo junto às elites optou pelo modelo de desenvolvimento econômico baseado no capital internacional. A

partir disso o país adotou a política norte-americana para viabilizar a modernização do processo produtivo.

Nessa perspectiva, em 1965, as autoridades do governo federal, responsáveis pela área de planejamento da educação, concluíram que o que inviabilizava o desenvolvimento do país era o despreparo das autoridades estaduais de educação, tanto para a elaboração quanto execução de planos estaduais de ensino. O governo da União resolveu contratar consultores norte-americanos, bem como solicitar ajuda aos Estados Unidos sob a forma de cooperação técnica e de financiamento à Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Da consultoria dos norte-americanos resultou a formação de um grupo de trabalho integrado por funcionários da Diretoria do Ensino Secundário (DES) e assessores norte-americanos, formando a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) do MEC.

Em 1969 o governo brasileiro assinou um acordo com a USAID para obter recursos necessários à implantação da reforma do Ensino em todo o território nacional, em todos os níveis, inclusive o ensino médio. Nesse contexto consolidava-se a proposta dos Ginásios Polivalentes que tinham por objetivo a iniciação para o trabalho e a exploração de aptidões. Para operacionalização da reforma do ensino médio criou-se o PREMEN que, sob a coordenação da EPEM, se responsabilizou pela implantação da reforma, sendo o Rio Grande do Sul contemplado entre os quatro estados escolhidos (Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul) para a implantação das Escolas Polivalentes.

Pelas informações coletadas que careceriam de um profundo estudo acerca desta época no estado, é entendido que o Rio Grande do Sul por já estar em andamento com os Planos Estaduais de Educação e ter um sistema escolar que possibilitasse a implantação das novas escolas, foi fundamental para sua escolha no projeto piloto das EPs, aja vista a grande atenção dispensada pelo MEC, ao planejamento.

Quanto à qualidade da educação, importante frisar que é compreendida como sendo algo multivariável, por isso a tentativa de abordar vários aspectos desta nos processo executados pela equipe gestora.

Como recurso metodológico, foi dividido por fases, qualificadas em relação a sua gestão e na importância qualitativa apreciada pela pesquisa a escola A característica fundamental da primeira fase, a qual foi definida como “A implantação da escola” é sua inserção no PREMEN/N e a cultura construída com este programa, marcando os dez anos de gestão da diretora Ingeborg Folz (1973-1983) e tendo influência significativa no município. O princípio de transição se dá no final da década de 1980 quando esta ingressa e se insere em defi-

nitivo no Sistema de Escolas Estaduais, perdendo o status de escola com um modelo inovador, começando, a partir daí a enfrentar problemas de ordem financeira e de manutenção, inclusive com o salário dos professores sendo incorporados aos do sistema estadual.

Na segunda fase, foram obtidos poucos dados, no fundo já é em si um dado importante, o que talvez se evidencie nos não registros oficiais. A reconstrução deste período, basicamente foi realizada via os entrevistados, o que ficou demonstrado também nos documentos oficiais as dificuldades, tanto financeiras como de gestão de pessoas. Esta fase está designada como “Mudanças no contexto educacional”, importante destacar desta época é que a eleição a diretoras era por lista triplíce e não mais por indicação como anteriormente, o período compreendido foi de aproximadamente doze anos tendo três diretoras.

E na última fase “A recuperação da escola” compreendido de 1994 até 2012, aqui é encontrado uma continuidade de gestão começando por Sandra Beatriz Silveira (1994-1999), e passando a Nara Rejane Machado (2000-2013) atual diretora. Neste período que compreendeu quase vinte anos, começando justamente na época que se empreende a Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995 a qual dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul. O paradoxo encontrado parece ser como a atual diretora permanece mais de dez anos nessa função, ao verificar as modificações nas leis ao longo dos governos e a peculiaridade política do Rio Grande do Sul (único estado brasileiro que nunca reelegeu o governador) é possível compreender o que aconteceu no processo gestor.

É de fundamental relevância as entrevistas, as quais balizaram o estudo, que na voz das pessoas participantes do processo, claro que em funções específicas, e por isso com olhares específicos, conseguimos resgatar a história da escola. Portanto é identificado que a instituição se faz e refaz ao longo do tempo, atravessada pelas políticas executadas a nível local, nacional e até mesmo internacional. Foram abordados os objetivos específicos: registrar a história da instituição tanto na perspectiva dos atores como na dos seus documentos e levantamentos históricos; e analisar os processos de gestão, tendo em vista a busca da questão da qualidade social da educação. E o objetivo geral que era registrar a história da instituição tanto na perspectiva dos atores como na dos seus documentos e levantamentos históricos.

Como um dos objetivos específicos era analisar os processos de gestão nesta instituição ao longo de seu período histórico, foi utilizado quatro focos principais e delineado ao longo das fases já definidas, estes focos se basearam em Recursos humanos, infraestrutura, relação comunidade-escola e gestão/organização do trabalho escolar. Ao abordar este objetivo foi muito importante a articulação entre as entrevistas e as atas e outros documentos obti-

dos na escola, o que resultou em uma análise elencando algumas categorias para isso e também um momento onde por comparação e sobreposição foi possível “enxergar” as gestões empreendidas na escola.

O PREMEN tratou-se de um empreendimento muito caro com relação à construção, equipamento e manutenção para servir de modelo para inspirar a rede de ensino a implantar outros do mesmo tipo. Porém aproximadamente 40 anos depois a estrutura possibilitou conjuntamente com a gestão e outras variáveis um ensino de qualidade.

No atual contexto em que se encontra a sociedade brasileira, onde a discussão acerca da qualidade da educação não se dá mais nos termos de acesso aos bancos escolares, mas sim, na qualidade mais ampla, ou seja, na qualidade social da educação. A qualidade, esta multifatorial que afeta o indivíduo e a sociedade ao mesmo tempo, e ao concluirmos este trajeto reflexivo da pesquisa, fica claro que uma instituição em seu tempo-espaço, datada socialmente, historicamente e politicamente, pode se tornar um objeto rico de análise.

Foi apresentado as discussões que estão centralizando o mundo educacional acerca das Avaliações em Larga Escala, pois estas avaliações podem se tornar bons indicativos para os governos acerca da educação, porém, não podem ser utilizadas como um fim em si mesmo. Lamentavelmente, não é isto que é visto na prática das escolas públicas. Ao contrário da qualidade, gera-se competição pelas melhores notas no IDEB, ENEM, e muitas vezes à base de condições precárias no quesito aprendizagens, e esta precariedade se estende na ausência do bem estar no próprio ambiente escolar, tanto para alunos, quanto para os servidores da educação.

Por isso da importância em fazer o registro acerca da história das instituições escolares. É importante se reconstruir o legado de uma instituição específica, e verificar a cultura que se instaurou, porque muitas vezes o presenteísmo não nos permite “escutar” pelos cantos da história social e política das escolas.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIANÇA PARA O PROGRESSO. **Programa para acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina.** Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a\\_para\\_o\\_Progresso](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a_para_o_Progresso). Acesso em: 06 de janeiro 2013.

ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos MEC-USAID.** Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em: <http://www.marcimoreiraalves.com/livro.1968beaba.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.

ARAPARICA, J. O. **A USAID e a Educação Brasileira.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAÚJO, José Alfredo. **Escola Polivalente San Diego: Um estudo de caso na história e memória da educação brasileira em Salvador Bahia.** 2005. 126 p. Dissertação (Mestrado Educação e Contemporaneidade). Universidade Estadual da Bahia-UFBA, Salvador-BA. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20053428005015001P0>. Acesso em: 10 jan. 2013.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S. AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 54.999, de 13 de novembro 1964.** Institui a Conferência Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, Sub Secretaria de Informações. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1964-11-13;54999>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 63.914 de 26 de dezembro de 1968.** Cria o PREMEX (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio). Brasília: Senado Federal, Sub Secretaria de Informações. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicações.action?id=194725>. Acesso em: 21 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília DF: Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Documentação e Divulgação, 1971. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972.** Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicações.action?id=199928>. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 82 BSB, de 30 de janeiro de 1972.** Disponível em: [http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/lista\\_itens\\_prolei.asp?valor=40521](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/lista_itens_prolei.asp?valor=40521). Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta sobre o piso salarial do magistério. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738). Acesso em: 21 de agosto de 2013.

BRIZOLLA, Francéli. Educação Especial no Rio Grande do Sul: Análise de um recorte no campo das políticas públicas. 2010. 246 fls. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010).

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade da educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, mai./ago., 2009.

CAPES. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 26 de março de 2013.

CEDES. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 26 de março de 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n.2, p.114-121, maio/ago. 2009.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; Werle, Flávia Obino Corrêa. **Eleições de diretores: reflexões e questionamento de uma experiência**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 3, p 103-112, jun/jul. 1991.

CORREIO DA MANHÃ. **Ginásios polivalentes chegam ao sul**. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_08&pesq=escolas%20polivalentes&pasta=ano%20197](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_08&pesq=escolas%20polivalentes&pasta=ano%20197). Acesso em: 25 jan.2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESTEIO. Disponível em: [www.esteio.rs.gov.br](http://www.esteio.rs.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2013

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O contexto sociopolítico brasileiro e a educação nas décadas de 70/90**. Contexto & Educação, Universidade de Ijuí, v.6, n.24, p.43-57, 1991.

FONSECA, Marília. **Políticas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622009000200002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622009000200002&lang=pt)>. Acesso: 10 jan. 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes. 2002. p. 64-89.

GRACINDO, Regina. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAPS. Disponível em: <https://maps.google.com.br/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

MEC. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Licenciatura curta" (verbe-te). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=17>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

MEYER, Augusto. **Livro de Atas de Assembleias Gerais do C.P.M**, Arquivo do Colégio Estadual Augusto Meyer, 1972, 100 fls.

MEYER, Augusto. **Livro de Atas de Reuniões do C.P.M**, Arquivo do Colégio Estadual Augusto Meyer, 1972, 100 fls.

MEYER, Augusto. **Livro de Atas das Reuniões dos Professores**, Arquivo do Colégio Estadual Augusto Meyer, 1972, 100 fls.

MEYER, Augusto. **Livro de Atas de Posse e Desligamento**, Arquivo do Colégio Augusto Meyer, 1972, 100 fls.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300003&lang=pt)>. Acesso: 30 jun. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959 – 1963)**. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano dois, n° 3, jun/jul. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/56/58> Acesso: 30 jun. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 122, de 26 de agosto de 1970. Dispõe sobre o convênio entre o MEC e o governo do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1970.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Decreto Estadual n.º 20.590, de 06 de outubro de 1970. **Cria o Ginásio Estadual do município de Esteio**. Porto Alegre, 1970.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Decreto Estadual n.º 31, de 21 de outubro de 1970. Indica as localidades que receberão os ginásios Polivalentes. Porto Alegre, 1970

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 24, de 10 de março de 1972. **Autorização para funcionamento de estabelecimentos que ministrarão o ensino de 1º grau, a partir da 5ª série, conforme o convênio do Estado com o Ministério da Educação e Cultura, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)**. Porto Alegre, 1972.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 46, de 15 de junho de 1972. **Autorização para funcionamento de estabelecimentos que ministrarão o ensino de 1º grau, a partir da 5ª série, conforme o convênio do Estado com o Ministério da Educação e Cultura, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)**. Porto Alegre, 1972.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 6.672, de 22 de abril de 1974. **Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Porto alegre, 1974. Disponível em: <http://www.cpers15nucleo.com.br/site/index.php?access=13&id=132>  
Acesso em: 21 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 45, de 01 de abril de 1981. **Autorização de novo turno na escola**. Porto Alegre, 1981.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação. Porto Alegre, 1982/1985.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 1773, de 22 de dezembro de 1994. **Designa o nome da escola que passa a se chamar de Escola Estadual de 1º Grau Augusto Meyer**. Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 429, de 26 de maio de 1997. **Autoriza o funcionamento do ensino de 2º Grau**. Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 009, de 11 de fevereiro de 1998. **Designa a ampliação da jornada escolar para o turno da noite para ofertar o ensino de jovens e adultos**. Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 242, de 04 de outubro de 1999. **Designa a escola como Colégio Estadual Augusto Meyer**. Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011 – 2014)**. Porto Alegre, out/nov, 36p, 2011.

SANTOS, Alda Quintino. **O Ensino Médio na Bahia e os Ginásios/Escolas Polivalentes: a iniciação para o trabalho**. 2010. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia, 2010. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20103028005015001P0>>. Acesso: 23 fev. 2013.

SCIELO. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 10 de abril de 2013.

SENADO. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lang=pt)>. Acesso: 20 de fevereiro de 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto; KUSHNIR, Karina (Orgs.). **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 121-132.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados et. Alli, 2004. p. 13-33.

WIKIPEDIA. Disponível em: [www.wikipedia.com.br](http://www.wikipedia.com.br). Acesso em: 07 de janeiro 2014.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: La etnografía em la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

## APÊNDICE A – FICHA DE LEVANTAMENTO DE ACERVO

### FICHA DE LEVANTAMENTO ACERVO - documentos

**CÓDIGO:**

1º - Código do Fundo Documental      **CAM** – COLÉGIO AUGUSTO MEYER  
 2º - Identificador do Documento      **ID** - Item Documental ou **SD** - Serie Documental  
 3º - Tipologia do Documento      **AF**- Álbum de Fotos      **DC** - Documento  
    **LA** – Livro de Atas      **LM** - Livro de Ma-  
    trículas  
    **LR** - Livro de Registros      **OF** – Ofício  
    **PA** - Projeto Arquitetônico  
 4º - Número de Controle      **Número único.**

**Item Documental: OFÍCIOS**

**REFERENCIA:** BR RS COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER

**CÓDIGO:** CAM/LA//01

**TÍTULO:** Atas de Reuniões do C.P.M.

**DATA:** 29/12/1972

**NÍVEL:** Livro contendo 100 folhas rubricadas pela diretora Ingeborg Folz.

**DIMENSÃO:** Tamanho A4

**CONTEÚDO:** Atas de reuniões do círculo de pais e mestres.

**NOTA:** Atas das reuniões do C.P.M desde seu início: 29/12/1972 (ata nº1) até 31/12/2005.

**REFERENCIA:** BR RS COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER

**CÓDIGO:** CAM/LA//02

**TÍTULO:** Atas das Reuniões dos professores

**DATA:** 26/04/1985

**NÍVEL:** Livro contendo 100 folhas rubricadas pela diretora Maria Doroti Flôres.

**DIMENSÃO:** Tamanho A4

**CONTEÚDO:** Atas das reuniões dos professores.

**NOTA:** Atas das reuniões dos professores desde 26/04/1985 (ata nº1) até 05/09/2011.

**REFERENCIA:** BR RS COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER  
**CÓDIGO:** CAM/LA//03  
**TÍTULO:** Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas  
**DATA:** 16/03/1989  
**NÍVEL:** Livro contendo 97 folhas rubricadas por Tania Lizete N. Barbosa - SOP.  
**DIMENSÃO:** Tamanho A4  
**CONTEÚDO:** Atas das reuniões pedagógicas  
**NOTA:** Atas das reuniões pedagógicas desde 20/03/1989 (ata nº1) até 19/11/2010.

**REFERENCIA:** BR RS COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER  
**CÓDIGO:** CAM/LA//04  
**TÍTULO:** Atas de Assembléias Gerais do C.P.M.  
**DATA:** 22/12/1972  
**NÍVEL:** Livro contendo 100 folhas rubricadas pelo presidente do C.P.M. Ibanez da Fontoura Cabral  
**DIMENSÃO:** Tamanho A4  
**CONTEÚDO:** Atas das Assembléias gerais do círculo de pais e mestres.  
**NOTA:** Atas das Assembléias do C.P.M desde seu início: 22/12/1972 (ata nº1) até 31/12/2006.

**REFERENCIA:** BR RS COLÉGIO ESTADUAL AUGUSTO MEYER  
**CÓDIGO:** CAM/LA//05  
**TÍTULO:** Atas de Posse e Desligamento.  
**DATA:** 02/08/1972  
**NÍVEL:** Livro contendo 100 folhas rubricadas pela diretora Ingeborg Folz.  
**DIMENSÃO:** Tamanho A4  
**CONTEÚDO:** Atas de registro de posse e desligamento de professores.  
**NOTA:** Atas de registro de posse e desligamento de professores desde: 28/07/1972 (ata nº1) até 02/09/1997.

**REFERENCIA:** BR RS CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO SEDUC/RS

**CÓDIGO:** CDSEDOC/PAR//01

**TÍTULO:** Comissões de ensino de 1º grau e de 2º grau e superior  
Parecer nº 24/72  
Processo nº sec 7.119/72 – CEE 53/72

**DATA:** 10/03/1972

**NÍVEL:** Parecer aprovado pelo conselho estadual de educação (CEE)

**DIMENSÃO:** Tamanho A4

**CONTEÚDO:** Item Documental

**NOTA:** Autoriza os estabelecimentos que ministrarão o ensino de 1º grau, partir da 5º série, conforme o convênio do Estado com o ministério da educação e cultura, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) – Parecer favorável. São estes os estabelecimentos: Porto Alegre (Passo das Pedras); Cachoeira do sul; Carazinho; Ijuí; Bagé; Pelotas; Santa Cruz do Sul; Santiago; Santo Ângelo; Vacaria.

**REFERENCIA:** BR RS CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO SEDUC/RS

**CÓDIGO:** CDSEDOC/PAR//02

**TÍTULO:** Comissões de ensino de 1º grau e de 2º grau e superior  
Parecer nº 46/72  
Processo nº sec 7.119/72 – CEE 53/72

**DATA:** 14/06/1972

**NÍVEL:** Parecer aprovado pelo conselho estadual de educação (CEE)

**DIMENSÃO:** Tamanho A4

**CONTEÚDO:** Item Documental

**NOTA:** Autoriza os estabelecimentos que ministrarão o ensino de 1º grau, partir da 5º série, conforme o convênio do Estado com o ministério da educação e cultura, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) – Parecer favorável. São estes os estabelecimentos: Alegrete; Butiá; Caxias do Sul; Canoas; Cruz Alta; Erechim; Esteio; Montenegro; Novo Hamburgo; Palmeira das Missões; Rio Grande; Santana do Livramento; Santa Rosa; São Borja; São Jerônimo; São Leopoldo; Taquara..

**REFERENCIA:** BR RS Notícia do Jornal Correio da Manhã

**CÓDIGO:** /01

**TÍTULO:** Ginásios polivalentes chegam ao Sul

**DATA:** 25/12/1970

**NÍVEL:** Fundação Biblioteca Nacional

**DIMENSÃO:**

**CONTEÚDO:** Reportagem de Jornal

**NOTA:** Reportagem retirada da internet, onde noticia os locais a serem instalados 20 ginásios polivalentes.

**REFERENCIA:** BR RS EEEF VISCONDE DE SÃO LEOPOLDO

**CÓDIGO:** VSL/ID/OF/09

**TÍTULO:** Ofício 54/268

**DATA:** 19/10/1944

**NÍVEL:** Ofício da Diretoria de Obras RGS

**DIMENSÃO:** Tamanho A4

**CONTEÚDO:** Item Documental

**NOTA:** Ofício comunicando que a demolição do prédio onde funcionava o Colégio Elementar Visconde São Leopoldo será realizada pela empresa Demolidora Progresso, sendo os trabalhos iniciados imediatamente. Assinado por Ciro Mariante da Silveira, Engenheiro Diretor.



## APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “**Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS**”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

---

Assinatura do (a) colaborador(a)

---

Luiz Felipe C. Kingeski  
(Mestrando Unisinos)

---

Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

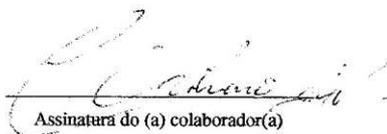
Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

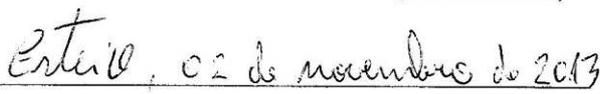
Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

  
 Assinatura do (a) colaborador(a)

  
 Luiz Felipe C. Kingeski  
 (Mestrando Unisinos)

  
 Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

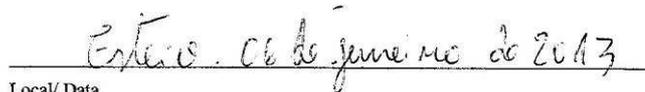
Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.



Assinatura do (a) colaborador(a)



Luiz Felipe C. Kingeski  
(Mestrando Unisinos)



Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia Obino Werle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

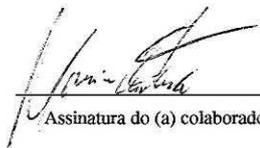
Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

  
Assinatura do (a) colaborador(a)

  
Luiz Felipe C. Kingeski  
(Mestrando Unisinos)

Esteio, 22 de outubro de 2013  
Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

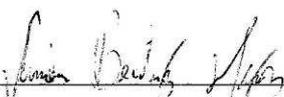
Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

  
Assinatura do (a) colaborador(a)

  
Luiz Felipe C. Kingeski  
(Mestrando Unisinos)

Esteio 05 de novembro de 2013  
Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

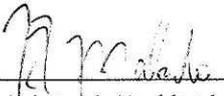
Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

  
Assinatura do (a) colaborador(a)

  
Luiz Felipe C. Kingeski  
(Mestrando Unisinos)

Esteio, 13 de Outubro de 2013  
Local/ Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luiz Felipe César Kingeski, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Flávia ObinoWerle, estou realizando uma pesquisa intitulada “Qualidade na educação: um Estudo de Caso do Colégio Estadual Augusto Meyer, no Município de Esteio/RS”. A pesquisa pretende realizar um estudo sobre a história e a concepção de seus gestores acerca da qualidade social da educação nessa instituição.

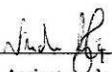
Você, por ser ou ter sido gestor(a) nessa escola, está convidado(a) a participar como colaborador(a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa desse registro, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

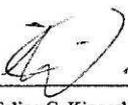
Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

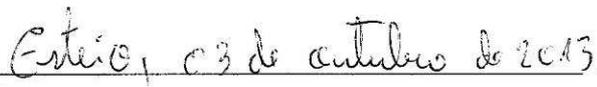
Por ser um estudo aprofundado dessa instituição específica, e com o objetivo de elucidar aspectos históricos da escola, gostaria de pedir o consentimento para utilização dos nomes na íntegra e dos fatos utilizando os nomes verdadeiros dos sujeitos pesquisados. Além de exemplificar uma autenticidade, garante a identidade do gestor com sua instituição.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você.

Compreendidos como satisfatórios os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

  
 Assinatura do (a) colaborador(a)

  
 Luiz Felipe C. Kingeski  
 (Mestrando Unisinos)

  
 Local/ Data