

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA GESTÃO DO**  
**INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)**

**LAGES (SC)**

**2013**

**VALERIA PEREIRA CEMBRANEL**

**INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA GESTÃO DO  
INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção de do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

**LAGES (SC)**

**2013**

## Ficha Catalográfica

Cembranel, Valeria Pereira.

C387i        Instituições escolares: uma análise histórica da gestão  
do Instituto João Batista Viane (1974-2006) / Valeria

Pereira Cembranel. -- Lages (SC), 2013.

151f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto

Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da

Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Administração  
escolar. 3. Cidadania. I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de.

II. Título.

CDD 370.7



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**“HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E GESTÃO: UMA ANÁLISE DO  
INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13**

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora)

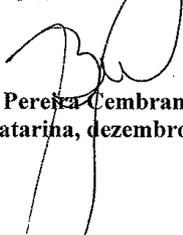
Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS)

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Examinador PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente)

  
Profa. Dra. Maria de Arruda  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Mestrado em Educação  
UNIPLAC

  
Valeria Perena Cembranel  
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

## **ERRATA**

Esta pesquisa, no momento de sua defesa, intitulava-se:

**HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E GESTÃO: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)**. Todavia, conforme as recomendações da Banca de Defesa, em seguir as alterações para a correção da mesma, o título da presente Dissertação foi alterado para: **INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA GESTÃO DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)**.



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e treze, às quatorze horas, na Sala de Projeção da Medicina do CCS/UNIPLAC, reuniram-se os professores: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora); Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS); Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM); Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Examinador PPGE/UNIPLAC) e Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente), com a finalidade de argüirem a mestranda: VALERIA PEREIRA CEMBRANEL sobre sua Dissertação intitulada: “HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E GESTÃO: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)”. Aberta a sessão foi passada a palavra à mestranda, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguida pelos membros da Comissão. Tendo sido ouvidas as explicações da mestranda, a Comissão Examinadora emitiu os seguintes pareceres: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida aprovada; Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro aprovado; Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan aprovado; Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks aprovado; Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa aprovado. Assim a dissertação foi considerada aprovada conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Fica a mestranda alertada para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 60 dias, a partir desta data, segundo o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresente as cópias da versão definitiva à UNIPLAC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo lida e aprovada, foi a presente assinada pelos membros da Comissão e mestranda. Comentários da Banca:

*De orientadora e Orientadora deverão seguir as recomendações da banca no seu trabalho salientando que a pesquisa em questão tem consistência teórica e metodológica e a análise dos dados deverá ser publicada em forma de livros e artigos científicos.*

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora) Maria de Lourdes Pinto de Almeida  
Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS) Leandro Rogério Pinheiro  
Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM) Amarildo Luiz Trevisan  
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Examinador PPGE/UNIPLAC) Geraldo Augusto Locks  
Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC-Suplente) Geraldo Antonio da Rosa

*Dedico esta dissertação, com o meu reconhecimento, a todos que modificaram o seu ambiente profissional e nesse espaço materializaram seus ideais de uma sociedade mais humana e digna.*

*Eu só peço a Deus  
Que a dor não me seja indiferente  
Que a morte não me encontre um dia  
Solitário sem ter feito o que eu queria  
Eu só peço a Deus  
Que a injustiça não me seja indiferente  
Pois não posso dar a outra face  
Se já fui machucado brutalmente...*

(MERCEDES SOSA, 1993)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Guilherme e Gean, minha razão de viver.

Aos meus pais, José Ubaldo (*in memoriam*) e Maria Zeni, o meu amor e eterna gratidão, bem como aos meus irmãos, sobrinhas e a toda a família pelo amor e a união.

Às noras filhas que a vida me deu, Carol e Juliana, pela parceria e carinho sempre.

A minha inesquecível orientadora de uma forma muito especial Profa Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, com votos de que nossa amizade perdure para além dos muros da universidade.

Aos professores do PPGE – UNIPLAC (SC), pela sabedoria e conhecimentos transmitidos ao longo desta jornada.

Aos professores doutores que compuseram a banca de qualificação, Prof. Dr. Amarildo Trevisan (UFSM/RS) e Prof. Dr. Leandro Pinheiro (UFRS), pelas sugestões e contribuições neste estudo.

Ao amigo Carlos e colegas do Curso de Mestrado, pelas parcerias e o companheirismo nos momentos de êxito e dúvidas, em especial às mestrandas Maribel, Rosiane e Ivonete, pela cumplicidade, apoio e por partilharem de muitos momentos acadêmicos e pessoais.

À amiga Suély e às pessoas que participaram da minha vida e, embora aqui não nomeados, deixaram sua contribuição. E se não se encontram no traçado dessas linhas, explicitamente estão nas intencionalidades e nas subjetividades dos textos e constam no reconhecimento afetuoso nas etapas de minha vida.

Agradeço aos gestores e educadores que compõem a história e almejam fazer a diferença na educação, orientando os alunos para a amplitude de novos caminhos.

## RESUMO

Esta dissertação descreve a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação e teve por intenção estudar a gestão escolar e a história das instituições escolares, a partir de uma análise do Instituto São João Batista Vianei, no período de 1974 a 2006. Efetuamos uma revisão de literatura e análise documental para a leitura e análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A pergunta norteadora deste estudo direcionou as investigações para compreender de que forma os gestores do Instituto São João Batista Vianei, no período de 1974 a 2006, conseguiram trabalhar a educação em uma perspectiva emancipadora. Para cumprir o objetivo geral, analisamos a gestão escolar desenvolvida nessa instituição escolar, onde interagiram processos educativos formais e perspectivas cidadãs na ação pedagógica com os alunos que a frequentaram. Reconstituímos histórica e textualmente a origem, finalidades e o desenvolvimento dessa escola, refletimos sobre a função da gestão escolar e dessa instituição, observando suas implicações quanto às ações educativas nela desenvolvidas. Os principais autores que fundamentaram este estudo foram Saviani; Silva; Ferreira; Monlevade; Andreotti, Lombardi e Minto; Gramsci; Gohn; Paro e Lück. Os resultados apontaram para a presença da ideologia neoliberal capitalista a determinar práticas educativas ao mesmo tempo em que a gestão escolar buscou possibilidades de uma educação capaz de se contrapor a essa hegemonia. O trabalho do gestor escolar também oscilou entre o desenvolvimento de filosofias com vistas à emancipação dos sujeitos e a necessidade de atender aos interesses religiosos de formação de agentes para o trabalho comunitário de base. A educação cidadã não se efetivou, mas identificamos práticas de gestão escolar direcionadas para a formação de sujeitos capazes de refletir e agir sobre o meio que os cerca e do qual fazem parte, sujeitos que estão fazendo a diferença na sociedade serrana catarinense em vários setores, principalmente na educação escolar.

**Palavras-chave:** História das Instituições Escolares; Instituto São João Batista Vianei; Educação Cidadã

## ABSTRACT

This essay describes a research developed in master's degree of education and had the intention to study the school management and the history of educational institutions from an analysis in São João Batista Vianei institute from 1974 until 2006. Literature review and a documental analysis were done for reading and data analysis in the field research. The main question about this study directed the investigations to know how much of the São João Batista Vianei managers between 1974-2006 could see a conception in the emancipator perspective. To achieve the main we analysed the school management developed in this school institution where formal educational processes were interacted and the citizen perspectives in pedagogical action with students who attended it. We reconstitute historical and textually the origin, purposes and the development of this school. We also reflected about the role of school management in the some institution, observing its implications as it developed educational activities. The main author who substantiated this study were Saviani; Silva; Ferreira; Monlevade; Andreotti; Lombardi e Minto; Gramsci; Gonh; Paro e Luck .The results indicated for the preserve of capitalist neoliberal ideology to determine educational practices while the school management sought opportunities of a education able to go against this hegemony. The work of the school manager also oscillated between the developing philosophies aiming the emancipation of individuals and the necessity to serve the religious interests for forming agents for the community groundwork the citizen education did not work so well, but we identified school administration practices targeted to the formation of individuals able to bring results, act in their surrounding and in the environment where they belong citizens who are making the difference in several sections of "serrana catarinense" society, mainly in school education.

**Key Words:** History of School Institutions; Institute São João Batista Vianei; citizenship educational

## LISTA DE SIGLAS

CEB	— Comunidades Eclesiais de Base
CEE	— Conselho Estadual de Educação
CNSS	— Conselho Nacional de Serviço Social
ICAR	— Igreja Católica Apostólica Romana
LDB	— Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	— Movimento Democrático Brasileiro
MEB	— Movimento de Educação de Base
MP	— Movimentos Populares
PCEE	— Processo Conselho Estadual de Educação
PDS	— Partido Democrático Social
PMDB	— Partido do Movimento Democrático Brasileiro
SAMT	— Sociedade de Apoio ao Menor Trabalhador
SED	— Secretaria do Estado da Educação
PPGE	— Programa de Pós Graduação em Educação
UFSM	— Universidade Federal de Santa Maria
RS	— Rio Grande do Sul.
UFRGS	— Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UNIPLAC	— Universidade do Planalto Catarinense
SC	— Santa Catarina.
CPT	— Comissão Pastoral da terra .
EUA	— Estados Unidos da América.
CFE	— Conselho Federal de Educação.
PUC/PR	— Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
UFSC	— Universidade Federal de SC

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	26
2.2 ESTADO DA ARTE.....	39
2.3 QUADRO TEÓRICO .....	48
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, COM ÊNFASE NA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>53</b>
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE LAGES .....	53
3.2 PERFIL HISTÓRICO DO SEMINÁRIO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI ÀS ORIGENS DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI .....	62
<b>4 REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI NO PERÍODO DE 1974 A 2006 .....</b>	<b>77</b>
4.1 GESTÃO ESCOLAR: DEFINIÇÃO DE ADMINISTRADOR, DIRETOR E GESTOR	77
4.2 FUNÇÕES DO GESTOR: FORMAÇÃO DE UM PERFIL, CARACTERIZADO POR POSSÍVEIS MUDANÇAS .....	99
<b>5 A GESTÃO ESCOLAR NO INSTITUTO SÃO BATISTA VIANEI: A VOZ E A VEZ DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>106</b>
5.1 SUJEITOS, HISTÓRIA E DIRETRIZES PARA A GESTÃO DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI .....	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Do confronto de onde surgem os interesses antagônicos e recíprocos, há que se pensar como se dá a produção das relações capitalistas ao mesmo tempo em que se busca sua superação. As condições materiais mudam a partir da luta de classes, que implica na mudança das relações entre os indivíduos e suas posições sociais. Estas se determinam na organização da produção e aquela sofrerá transformações somente na mudança da última.

(MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA, 2010)

Todo o processo de mudança tem seu início a partir de experiências no campo das relações histórico-sociais que se constroem no decorrer do tempo. As ações desenvolvidas cotidianamente testemunham uma sociedade que se permite ser dinâmica e, no seu movimento, gera indagações. Estas resultam em crises que podem provocar reações capazes de modificar expectativas. Conforme Arroyo (2001, p. 272), “Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda força os questionamentos mais existenciais”. Refletir sobre esse pensamento me faz crer que foram as crises sociais de nosso tempo que contribuíram para meu processo inicial de perceber os problemas que afetam a escola e a gestão escolar, percepção decorrente de minhas escolhas profissional e de vida.

Reitero, portanto, que o interesse por pesquisar sobre a gestão escolar advém de diversas circunstâncias. Primeiro, a influência familiar, que me induziu ao trabalho social, com atendimento e auxílio às pessoas empobrecidas economicamente de nossa comunidade. Nessas atividades, refletia sobre o abandono ao qual a sociedade relega esses sujeitos, situação que incide também sobre as questões educativas. Imersa nesse contexto, buscava alternativas que pudessem dar conta das fragilidades encontradas e essa procura levou-me para a área educacional, no exercício docente e na gestão escolar. Sabia da necessidade de mudanças, principalmente nas esferas sociais, em especial no ensino formal, para que se acolhessem aquelas pessoas e as orientassem à escolaridade, como possibilidade, ainda que remota, de uma vida um pouco mais digna.

O segundo momento de percepção de que precisava ir além do trabalho cotidiano se deu após minha catarse<sup>1</sup> na educação, quando do meu ingresso para lecionar, via concurso, em

---

<sup>1</sup> “O termo “catarse” pode indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico - passional) ao momento ético-político, isto é, elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo

uma unidade escolar na época chamada Escola Aberta<sup>2</sup>, como se todas não tivessem que ser. Essa escola parecia conter certo teor de denúncia contra as demais, pois se era aberta, o que ocorria com as outras instituições educacionais? Por que não eram abertas? Elencava-se apenas uma para ser Aberta no universo municipal de educação? Essa compreensão pode se dar a partir do contexto dessa instituição, que abrigava um Projeto Especial para crianças e adolescentes com histórico de delinquência infanto-juvenil, por isso era assim designada como uma espécie de fronteira educacional. A maioria dos alunos que lá estavam para estudar era encaminhada por órgãos ligados ao sistema judiciário, consequência de terem precocemente atravessado as fronteiras da dor, do sofrimento e do abandono, o que as escolas tradicionais não admitiam. Esses alunos apresentavam distorção idade/série gravíssima, históricos de dependência química, de maus tratos, de abuso sexual, de exploração do trabalho infanto-juvenil e de pobreza econômica, portanto vidas marcadas por privações de toda ordem.

Posterior a essas constatações, a vivência na gestão aumentou minhas inquietações ao deparar com histórias semelhantes, e também com a decepção que tive ao ingressar no ensino superior, no curso de Graduação em Ciências Sociais, e perceber que ele apresentava mais lacunas do que conhecimentos aplicáveis à prática cotidiana. Não conseguia, em meio a tantas discussões e teorias, identificar o que eu tanto buscava - o reencontro com aquelas pessoas cujas histórias conheci e que, passados os anos, se repetiam nas crianças que se sentavam em nossas carteiras escolares, ignoradas por todo um sistema social, econômico, cultural e, também pelo professor, que na figura diretiva escolar, situava-se como mecanismo de dominação.

Em meio às restrições que o sistema educacional nos impunha e sendo parte desse sistema segui, a exemplo de outros educadores, calada em meio às massas, participe em processos de exclusão, relações de domínio, tentativas de projetos que tinham seu marco inicial pautado no diferencial de uma escola libertadora, mas acabavam tragados pelas práticas do formalismo, do engessamento, contrários a uma instituição democrática e inclusiva, como o foi na Escola Aberta.

---

catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial)". GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.1, p. 314-5. Civilização Brasileira, 4ª edição, Rio de Janeiro, 2006.

<sup>2</sup> Escola Aberta Aline Giovana Schimitt, instituição escolar pública municipal de Lages, criada no ano de 1988, e funcionava junto ao Projeto AMO, desenvolvido para atender aos *meninos de rua*, termo utilizado na época para designar meninos e meninas em situação de miséria e exclusão social.

Para complementar essas questões, percebia falta de clareza de um projeto de sociedade, condição com a qual nós, educadores, compactuávamos ao aceitar e viver um projeto de vida e de mundo que na realidade nem sequer era nosso, porque estava a serviço de um modelo econômico. Almeida (2010, p. 255) explica que “[...] a nova configuração desse modelo reticular torna-se fundamental para compreendermos o papel da ciência e da técnica no panorama mundial atual”. Nessas situações adversas, entendemos a necessidade de um professor ciente e comprometido com as questões sociais e econômicas, tecnológicas e científicas a empenhar-se em projetos que ganhem consistência prática e somem-se à aderência de uma gestão que canalize o comprometimento coletivo escolar, no sentido de formar uma sociedade que possa afastar-se das condições de dependência do mercado.

Essa reflexão articula a importância de uma reconstrução histórica, conforme presente no pensamento de Fortuna (1999, p. 113), que considera “[...] inegável a marca da história de vida pessoal de cada sujeito na definição de suas opções no presente”. Nesse sentido, os relatos e discussões apresentados nesta dissertação tiveram como planejamento um contexto histórico, com repercussões em nossas vivências cotidianas. Trazer à tona fragmentos de nossa história nos permite não só a assimilação e interação dos espaços socioculturais em que foram articuladas, mas nos oportunizam análises de estruturas sociais e como estas se consolidaram.

A conjuntura da sociedade civil e política brasileira, reflexo da mundial, teve sua formação em diferenciados campos sociais e, na estrutura econômica, ações de caráter excludente e burocratizado. Conforme entende Gentili (2008, p. 94), “A periferia do mundo capitalista [...] explora, segrega e maltrata seus meninos e meninas”. Desse modo, a educação excludente tem sua manifestação assegurada no processo de distinção entre a escola do rico e a escola do pobre, peculiaridade que elege uns e outros e exclui os que não atendem ao padrão estabelecido por uma minoria. Essa realidade está impressa no modelo de sociedade capitalista, que tem na sua ideologia neoliberal princípios empresariais que são repassados para a educação. A qualidade gerenciada no ambiente de uma empresa é transportada para o discurso da qualidade educacional, cuja apologia dissemina a ideia da qualidade para todos ao materializar uma educação, conforme entende o mesmo autor, sob a falácia da “Universalização do direito Democrático”.

Tem-se pensado e escrito acerca da temática gestão escolar, mas ao abordamos e trazê-la para esta dissertação, procuramos refleti-la em outras perspectivas, na intenção de analisar contextos e ações que historicamente foram disseminadas e aceitas como verdades.

Gramsci utilizou, no seu tempo, o termo “Analfabeto Popular”, e isso se consolida no meio educacional e social - esse indivíduo que perpetua a cultura da massificação, da reprodução. Assim, nas primeiras incursões que realizamos no processo de aproximação com nosso objeto desta pesquisa sobre Instituições escolares: uma análise histórica da gestão do Instituto São João Batista Vianeí (1974-2006), era voz recorrente o fato desta escola ter contado historicamente com gestores escolares e perfil de egressos caracteristicamente críticos, reflexivos e social e politicamente engajados na educação e na sociedade. Desse modo, situamo-nos na figura do gestor que, em um espaço historicamente reconstruído, ressurgiu num contexto de ideias e de confrontos e na forma teórica do Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalhou, demonstrando sua incompatibilidade com o intelectual tradicional e apresentou uma proposta de gestão com base em uma filosofia de educação emancipadora.

Quando nos situamos quanto ao termo emancipação, estamos cientes de entrarmos em um campo de contradições. Fala-se na educação que emancipa os sujeitos, o que também se relaciona com a formação cidadã. Isso envolve os diferentes sistemas de ensino, escolas públicas e particulares, programas educacionais desenvolvidos pelo Estado, gerenciados nas escolas, veiculados pela mídia ou que são promovidos por organizações não governamentais. Nessas situações, nos deparamos com a impossibilidade de definição de um processo emancipador do sujeito a partir da educação, mas consentimos que, em alguns momentos, necessitamos nos posicionar quanto a isso, pois estudamos uma instituição de educação formal que, em seus processos formativos, situou-se a partir de uma filosofia com base na emancipação e cidadania dos sujeitos em formação como diferencial da educação desenvolvida na instituição pesquisada.

O termo cidadania está ligado à vida na *polis* (sociedade Greco-romana), na sociedade e na participação do sujeito nas atividades sociais (RESENDE FILHO e CÂMARA NETO, 2001). E aqui destacamos duas possibilidades que se conectam ao que entendemos como educação para a cidadania. A participação e a sociedade. Participar em sociedade com consciência de que esse meio contribui para sua mudança, mas que também pode ser modificado quanto aos aspectos que o estruturam, caracteriza o que entendemos por sujeito emancipado, capaz de perceber a si e ao mundo em que vive. Aprofundamos essa discussão e pensamos sobre as diferentes implicações que essa delimitação encerra, o que foi efetuado nas reflexões teórico-conceituais desta dissertação. Nos colocamos como estudiosos do que seja uma educação emancipadora, que envolve participação em sociedade. Isso quer dizer que pensamos na questão da escola como espaço no qual podem ser desenvolvidos processos

educativos que aspirem a formar cidadãos conscientes e críticos em relação à sua função social, ao seu lugar na sociedade.

A emancipação de uma pessoa, conforme entendemos, não se constrói em um único momento, ou em uma instituição de ensino, porque se trata de uma elaboração histórica e faz parte da prática cotidiana, daí também a adoção da perspectiva epistemológica da pesquisa histórico-crítica, porque considera os sujeitos como seres formados e formadores do meio no qual estão imersos. Quando nos reportamos à escola, nos propomos a pensar nos processos formativos como possibilidades de desenvolvimento da emancipação por meio da participação e discussões estabelecidas entre educador e educando, conforme a proposta veiculada nos documentos relativos ao Instituto São João Batista Vianei.

Com essa reflexão, buscamos a intercessão de práticas pedagógicas que, através desta pesquisa, distinguimos na função de gestor e seus encaminhamentos. Mas para que isso ocorresse, houve necessidade de estarmos cientes da intermediação na elaboração e desenvolvimento da pesquisa, por meio da qual o termo construção acontece em consonância com nosso comprometimento nos processos sociais. A importância desta pesquisa sustentou-se sob a perspectiva a que nos propusemos investigar, na reflexão sobre a transformação de panoramas históricos destacados, e que teve na sua problemática e nos objetivos propostos a finalidade de ampliar análises possíveis.

Recortamos da história da Educação em Lages um espaço de atuação do gestor escolar até então insondado pelos pesquisadores, pois somos os primeiros nessa temática sobre a qual uma instituição tradicional, Seminário São João Batista Vianei, regimentado pela Igreja Católica, deu origem a uma Escola - Instituto São João Batista Vianei -, que se propôs, a partir da gestão escolar, a tornar-se *locus* de possibilidades de uma educação que, sob as perspectivas formais assinalou para um processo de educação capaz de promover a emancipação dos sujeitos.

Nossa escolha inclinou-se para o Instituto São João Batista Vianei, porque este manifestou durante sua trajetória teórica e histórica a intencionalidade de trabalhar sob uma filosofia educativa como diferencial para os processos educativos realizados nas escolas da Serra Catarinense lageanas. Houve necessidade de pensar essa dinâmica sob a perspectiva histórica, porque à época de criação do citado Instituto, a sociedade serrana de Santa Catarina lageana, sob os reflexos do contexto nacional, se deparava com a ideologia neoliberal que trazia como prerrogativa o desenvolvimento e, para a educação, a perspectiva de formar pessoas para atender às imposições do mercado. Politicamente, o Estado brasileiro estava sob o comando militar, cuja autoridade tendia a coibir ações educativas com intencionalidades

democráticas, participativas, cidadãs. Vinculado a esses fatores, destacou-se na década de 1970 as iniciativas dos movimentos sociais e suas lutas para o arrefecimento da conjuntura ditatorial militar e a redemocratização do país. Sendo assim, embora sob a perspectiva da formalidade de processos formativos educacionais, a viabilização de uma escola aberta à comunidade que adotava como filosofia um trabalho de educação formal, mas com vistas à emancipação, se tornava uma possibilidade de mudanças. Nessa mesma época, eu trabalhava com comunidades que tinham uma realidade que demandava a inclinação para uma proposta nessa modalidade, o que se tornou diferencial, pois despertou-me o interesse em conhecer essa Instituição de ensino para além das intencionalidades.

Esta pesquisa teve sua perspectiva histórica no recorte temporal de 1974 a 2006, período em que houve gestão escolar no sentido de uma educação formal, com proposta para a cidadania e aberta à comunidade serrana catarinense, no Instituto São João Batista Vianeí<sup>3</sup>. O recorte temporal adotado para a análise nesta pesquisa justificou-se pela perspectiva da gestão escolar formal com vistas à emancipação, com o objetivo de mostrar a história dessa escola, que iniciou como um Seminário e depois se tornou instituição aberta à comunidade. O centro das atenções para a gestão escolar nesse contexto partiu da experiência profissional e pessoal por nós vivenciadas, mas também considerou a importância do gestor para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Desse modo, para nós, a inquirição que propusemos nos deteve na especificidade de compreender de que forma os gestores do Instituto São João Batista Vianeí, no período de 1974 a 2006, conseguiram trabalhar a educação em uma perspectiva emancipadora? Diante desse questionamento, consubstanciamos como objetivo geral desta pesquisa analisar a gestão escolar desenvolvida no Instituto São João Batista Vianeí e os processos formais na ação pedagógica em uma perspectiva emancipadora de educação.

Fizemos isso a partir da reconstrução histórica dessa Instituição Escolar no período já relacionado. Organizamos a dissertação em decorrência dos objetivos específicos a partir dos quais buscamos Historiar e contextualizar a origem do Instituto São João Batista Vianeí e o desenvolvimento da educação proposta no período de 1974 a 2006, para situarmos essa instituição no espaço e tempo em que iniciou os trabalhos educacionais na comunidade

---

<sup>3</sup> Houve gestão escolar anterior, mas estava relacionada diretamente aos processos formativos eclesiais. No período estudado, ela foi singular, pois houve alteração de curso e a abertura de ingresso para a comunidade em geral. Gestão sempre houve, antes era para o internato ou seminário São João Batista Vianeí e o gestor tinha perfil diferenciado da gestão escolar propriamente dita, porque estava direcionado à formação eclesial. A diferenciação entre o Seminário São João Batista Vianeí, o Instituto São João Batista Vianeí e o Instituto Vianeí foi apresentada no capítulo de análise, porque os dados obtidos nos documentos não são claros quanto a esse processo e as informações que nos permitiram estabelecer o que cabe a cada uma dessas instituições foram obtidas por meio das entrevistas.

serrana catarinense até seu fechamento (1974-2006), pontuando algumas questões relacionadas à história e gestão dessa instituição escolar; refletir sobre a gestão do Instituto São João Batista Vianeí no período de 1974 a 2006 quando a escola passou por mudanças estruturais na educação, para compreender o trabalho desenvolvido por esses sujeitos à frente de uma instituição de ensino com proposta de educação emancipadora e, entrevistar os gestores do Instituto São João Batista Vianeí e suas implicações na educação proposta por essa instituição escolar.

Buscamos, assim, nos movimentos históricos e educacionais, fenômenos que esta pesquisa nos desafiou a desvendar, porque foram movimentos de contradição no sentido de uma instituição tradicional que, em sua edificação, instalou outra, com uma composição sequencial de acontecimentos que marcaram uma determinada época. Outrossim, intencionava-se a busca da incorporação de outro saber, que foi difundido com propostas e métodos, norteados por conteúdos que propunham e agenciavam uma organização dos processos formais sistematizados, com atribuições no espaço onde deveria haver trocas. Assim, para que a busca da realidade proposta nesta pesquisa se efetivasse, nossa abordagem foi a histórico-crítica, aliada à pesquisa documental e empírica. Desse modo, recuperamos documentos que nos permitiram construir a trajetória da Gestão e suas práticas no Instituto São João Batista Vianeí. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que privilegiou a qualidade do material coletado, a categorização e análise de dados.

Tivemos na pesquisa de campo uma aproximação junto ao nosso objeto de estudo, ao indagar os gestores por meio de entrevistas, no sentido de possibilitar categorias de análises referendadas pelas teorias elencadas como aporte de discussões. Assim, a pesquisa bibliográfica nos instrumentalizou para a concretização das reflexões com formas mais consistentes de conhecimentos que, relacionados às temáticas propostas deram seu contributo. As análises que foram realizadas a partir do método e instrumentos adotados proporcionaram ao nosso trabalho credibilidade e transparência, uma vez que os resultados têm sua verdade pautada na pesquisa científica. E então, ao pensarmos em uma lógica científica e ao mesmo tempo reflexiva, organizamos nossa pauta de discussão em capítulos, que apresentaram não somente referências teóricas, mas possibilitaram incursões analíticas.

Nesta introdução abordamos temáticas referentes à pesquisa na sua amplitude, para dar a conhecer aos nossos leitores as motivações de ordem pessoal e profissional que nos induziram a aderir à pesquisa aqui apresentada. E toda essa aderência traduziu-se em uma história que teve seu ponto de partida na vida pessoal, mas que, ao abraçar a Educação, foi miscigenar-se ao comprometimento com uma classe de alunos que, pelo seu histórico de

empobrecimento e exclusão social, era pouco considerada pelos professores em sua rotina de trabalho. Ao agregar esse capítulo e desenvolver a pesquisa, propusemos conduzir nosso leitor ao entendimento das razões existenciais que nos levaram a optar pela temática deste estudo.

A continuidade desta pesquisa resultou na descrição dos *Fundamentos Teórico-metodológicos*, com a questão dos métodos utilizados e as ações estratégicas que a seriedade de uma pesquisa nos permitiu alcançar. Apresentamos nesse capítulo o tipo, método e instrumento de pesquisa com coleta de dados, bem como o modo pelo qual os dados foram analisados. Relacionamos os trabalhos que se coadunam com a temática aqui abordada e que foram selecionados a partir do levantamento para o Estado da Arte e, também, apresentamos o Quadro Teórico base que orientou teórica e criticamente esta pesquisa. Discorremos sobre a importância da pesquisa para a formação do sujeito crítico e a necessidade de consolidar as reflexões por meio de um aparato metodológico que permitiu dar conta de um estudo envolvendo tanto a leitura e análise de textos já produzidos quanto a fala de sujeitos que estiveram à frente de processos formativos.

Seguindo com nossas considerações, trabalhamos para efetuar a contextualização histórica do Instituto São João Batista Vianeí, com ênfase na gestão escolar, no sentido de perceber os caminhos e eventos que possibilitaram a abertura de uma instituição escolar sob a perspectiva de educar para a emancipação social dos sujeitos. O momento histórico no qual essa proposta se desenvolveu teve como contexto geral um governo militar, portanto autoritário e avesso às mobilizações sociais e a uma educação para as camadas sociais mais empobrecidas economicamente com intenção de formá-la para a consciência reflexiva e para exercer a sua cidadania. Para compreender esse contexto, a bibliografia selecionada nos permitiu dialogar com os teóricos e nos oportunizou chegar ao nosso objeto de pesquisa inicialmente de forma teórica, mas à medida que avançamos neste critério, ele nos possibilitou transitar em vários estágios que foram do analítico à inquietação.

Para o campo histórico que nossa pesquisa nos permitiu alcançar, buscamos na pesquisa documental elementos que nos oportunizaram compor a história do Instituto São João Batista Vianeí e analisar os fatos de uma forma mais próxima do real. Nossa proposta frente ao método de pesquisa documental foi a de desvelar momentos e indivíduos que estiveram à frente de um processo formativo de uma escola formal, mas que adotou como diferencial a filosofia de uma educação cidadã com vistas à emancipação dos sujeitos. Assim, analisamos momentos históricos e suas influências determinantes e foi na busca dos métodos que encontramos formas eloquentes, narrativas diretivas, com mobilidades históricas que nos permitiram avaliar reflexivamente a atribuição do gestor nesse contexto.

Com o objetivo de compreender o que significa a gestão escolar, as atribuições desse sujeito e sua trajetória na educação brasileira, destacamos nossas reflexões acerca da gestão escolar e a gestão do Instituto São João Batista Vianeí no período de 1974 a 2006. Para isso, recuperamos fatores históricos que compuseram um contexto social, político e econômico determinado, cujos reflexos se deram em todas as esferas sociais e alcançaram a sociedade brasileira de todas as regiões. Também a gestão escolar foi permeada, influenciada e determinada por esse contexto. Assim, entendemos a necessidade de compor um histórico da gestão escolar brasileira para identificar as mudanças que essa função sofreu conforme movimentos ocorridos no contexto político e econômico do país. Situamos nessa etapa os conceitos de gestão e as denominações que essa função recebeu ao longo das décadas do século XX e início do século XXI. Com isso, procuramos estabelecer um perfil do gestor escolar a partir das determinações que ele pode seguir ao assumir o cargo e as suas atribuições relacionadas ao pedagógico. Essa construção fundamentou-se em um referencial teórico específico, com autores e obras que nos permitiram uma percepção analítica e ao mesmo tempo abrangente da função de gestor escolar para que pudéssemos nos reportar aos sujeitos que estiveram à frente dos processos formativos desenvolvidos no Instituto São João Batista Vianeí.

Contudo, não nos limitamos a uma mera descrição histórica. Sendo assim, buscamos levar ao nosso leitor uma conjectura necessária dos processos que permearam e compuseram as práxis sociais e escolares desses gestores, mesmo em uma instituição educacional formal. Assim, nesse capítulo, apresentamos os sujeitos que vivenciaram a prática da gestão escolar e almejamos transmitir um ânimo restaurador a rostos e vozes que intencionalmente foram esquecidos pela sociedade da Serra Catarinense. Entranhado a este esquecimento, sobrevive em nossos dias reflexos de uma exclusão que foi historicamente construída, e que não agoniza, porque frequenta nossas salas de aula de mãos dadas com a história, pois é na historicidade e na forma como ela é contada e vivenciada que se sustenta sua imortalidade e sua reprodução. Ao escrevermos este capítulo, manifestamos um longo percurso, e indicamos que seus méritos e deméritos não estão somente mensurados à Instituição e seu Projeto inicial, mas a uma progressão histórica, política, social e cultural para além dos processos formativos que se perpetua no tempo e sobrevive na ambiguidade das concepções.

Buscamos, então, refletir sobre as propostas de gestão escolar desenvolvidas no Instituto São João Batista Vianeí. Para isso, foi necessário identificar nas diretrizes dessa instituição escolar as ações desenvolvidas e sua consonância com a filosofia de educação cidadã, no sentido de democratizar o saber e buscar a superação de teorias e práticas

pedagógicas contrárias a uma proposta de autonomia e que, portanto, poderia contribuir para revogar o centralismo e a hegemonia de poder entranhado nos ambientes educacionais.

No capítulo que segue a esta introdução, apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos que fomentaram nosso estudo para elucidar principalmente a importância da pesquisa em educação como possibilidade de aperfeiçoamento na qualidade educacional para todos, sem exclusão.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma pesquisa crítico-dialética requer do pesquisador uma postura histórico-social em relação ao objeto investigado. O pesquisador desenvolve uma relação dinâmica, em que tanto ele como o próprio objeto podem sofrer transformação ao longo do processo de investigação. O conhecimento é resultado da contradição entre o pesquisador e o objeto pesquisado (sociedade), na medida em que essa relação pode ser mediada pelas categorias da reificação ou alienação e da ideologia.

(AMARILDO TREVISAN; CÁTIA PICOLO V. DEVECHI, 2010)

Estabelecemos neste capítulo as práticas metodológicas das quais nos utilizamos e buscamos a proximidade com métodos, instrumentos e teorias para investigarmos nosso objeto de pesquisa, a gestão do Instituto São João Batista Vianei. Dialogamos com os fatos históricos e visamos resgatar nos métodos e técnicas utilizadas situações concatenadas com a relevância analítica, onde afirmamos ou contradizemos as hipóteses até então construídas, conduzindo-nos às formulações a respeito do que tem sido estabelecido como verdade. O confronto no campo das ideias, a partir de um aparato metodológico, nos proporcionou pensar caminhos diferentes dos já conhecidos. Ao nos apropriarmos das palavras de Demo (1996, p. 31), afirmamos que, “[...] Nunca se cria nada do nada, porque a história tem sempre antecedentes e conseqüentes, mas na fase nova pode predominar o novo que se chama revolução [...]”.

Sendo assim, no decorrer deste capítulo apresentamos a instrumentalização que os procedimentos metodológicos nos propõem e caracterizamos a pesquisa como processo científico, do qual resultam diferentes métodos para a solução de problemas que se constituem objetos de pesquisa. Nas palavras de André (1986, p. 9), “[...] estes problemas pela sua natureza requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas”. A variedade nos procedimentos nos remeteu aos tipos de pesquisa adotados neste estudo e que resultou da perspectiva epistemológica histórico-crítica motivada por técnicas e teorias. Moreira e Callef (2008, p. 39) entendem que “É preciso, portanto, que os professores reflitam sobre os principais paradigmas que estruturam e organizam a pesquisa contemporânea e desenvolvam a sensibilidade para o fato que diferentes abordagens provavelmente produzirão diferentes formas de conhecimento”.

Isso nos faz pensar na diversidade de pensamentos e teorias que uma pesquisa científica aglutina em seus ajustes. Os pressupostos que vão sendo desvendados tendem a ser

interpretados, contribuindo com práticas cotidianas, e neste fator reside o diferencial de toda pesquisa - pesquisar para contribuir.

Priorizamos como diferencial a pesquisa qualitativa, conforme o proposto por Minayo (2003, p. 30), “[...] em razão de que a mesma advoga [...] a favor da subjetividade [...] a qual remete aos estudos de casos que envolvem sujeitos, com suas crenças e valores, sensibilidades, pensamentos e conceitos a respeito dos fatos que serão convidados a relatar e sobre os quais vamos refletir”. Nessa variação, o estudo de caso tende a nos fornecer certa transparência sobre o que nos propomos a investigar e nos conduz a uma apreciação que repercute na contextualização da realidade, ao destacar ações que podem gerar sentidos diferentes da realidade aparente. O que nem sempre condiz com a verdade, a raiz do problema pesquisado.

A contrariedade a que esta situação nos remete pode ser desvelada por Kosik (1976, p. 15), ao entender que “O mundo da pseudo-concreticidade é um claro escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido, o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde”. Ao elencarmos nosso objeto de estudo, pensamos divisar imediatamente questões mais abrangentes, mas, através da pesquisa desvendamos um envoltório de fatores que estavam na subjetividade das atitudes. Estes fatores tiveram sua interpretação manifestada a partir do nosso alcance em delinear e traduzir as atitudes para além das aparências. Para Ghedin e Franco (2006, p. 8), “Quando se está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos”.

Buscamos nos fatos históricos esmiuçar as ideologias, procurar na criticidade da história a lógica e compor um mundo de concepções que, embora controversas em alguns momentos, buscam manter-se nas aparências, a fim de perpetuar a história e articulando movimentos. Mesmo quando estes movimentos da história ocorreram em práxis<sup>4</sup> denominadas de revolucionárias, houve a necessidade de materialização do pensamento crítico, na intenção de buscar compreender o que estava além das aparências. É nas representações dos pensamentos dialéticos<sup>5</sup> que podemos inserir-nos, no sentido de entendermos panoramas que foram construídos pelo homem. Kosik (1976, p. 23) nos levou a

---

<sup>4</sup> Subsidiados por Adolfo S. Vazquez, transcrevemos sua definição por entendermos que esta se adéqua à ideia que pretendemos transmitir. Para Vázquez, a práxis ocupa um lugar central da filosofia que se concebe não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação (2007, p. 28).

<sup>5</sup> A posição materialista Dialética conserva o método Dialético na análise, retirando seu conteúdo Metafísico, ou seja, modifica a função do pensamento na determinação do real, procurando demonstrar que tal unidade contraditória pode ser descrita na continuidade e comprovada (BORGES, LUZIO, 2010).

pensar que “As relações e significados são considerados como produtos do meio social. O próprio homem se revela como sujeito real do mundo social”.

Denotamos, desse modo, um processo de análises e reflexões decorrentes do trabalho de pesquisa e da percepção do pesquisador. E para se efetivar uma investigação histórica, necessitamos nos aproximar de formas variadas do objeto a ser analisado, neste caso os documentos que guardam, mesmo que de modo fragmentado, a história do Instituto São João Batista Vianezi desde sua primeira inserção na sociedade serrana catarinense<sup>6</sup> como Seminário, até se tornar instituição escolar a partir de uma denominação que remetia ao clero. Os documentos pesquisados suscitaram interpretações que, juntamente com os relatos dos sujeitos convidados a participarem deste momento histórico e científico, de importância considerável para a educação do meio no qual nos inserimos, nos deixaram, inicialmente pelos acontecimentos descritos, entrever a realidade que nos cerca na sua essência, ou seja, a gestão desenvolvida na referida Instituição escolar.

A particularidade encerrada nos documentos só foi expressiva na medida em que se realizou a pesquisa documental, na recusa de aceitar as informações sem examinarmos o todo, para então conhecermos aspectos históricos que deram o contorno do Instituto São João Batista Vianezi, a partir dos registros efetuados por pessoas envolvidas com o processo de ensino nessa escola. Essas informações foram confrontadas com as falas dos gestores no sentido de identificar registros e práticas para conhecer o que de efetivo se fez sob o pretexto de processos formativos desenvolvidos na perspectiva de uma filosofia educacional com base em uma educação emancipadora conforme a proposta identificada nessa instituição escolar.

A diversidade de documentos e as informações contidas neles contribuíram na intensificação de discussões. Os elementos subjetivos e o método documental definiram-se na escrita de Lüdke e André (1996, p. 41), quando ressaltam a necessidade de se utilizar “[...] não só o conhecimento formal e lógico, mas também o conhecimento experiencial onde estão envolvidas percepções, impressões e intuições”. A interpretação desta proposta foi considerável sob o ponto de vista de que ela pôde nos apontar resultados dubitáveis, dissonantes, pois a cada leitura, diante do método, revelou fatores não explícitos.

A abrangência e a multiplicidade nas discussões e no diálogo foram contempladas na pesquisa para o Estado da Arte, onde se estabeleceu, a partir das leituras, as confluências ou não com o tema desta pesquisa, construindo nas diversidades teóricas uma mesma realidade.

---

<sup>6</sup> Destacamos a abrangência dessa instituição escolar para o contexto serrano de Santa Catarina, pois, desde o momento em que abriu suas portas à comunidade, passou a receber alunos de diferentes regiões da Serra Catarinense que abrange os municípios componentes da Associação dos Municípios da Serra Catarinense (AMURES).

Demo (1996, p. 34) entende que “[...] é o processo de pesquisa que questionando o saber vigente, aceita relações novas e estabelece conhecimento novo”. A ligação estrutural entre nós pesquisadores e a autoria da pesquisa bibliográfica está no diálogo, e isso procuramos desenvolver durante todo o processo que resultou nesta dissertação.

Na continuidade, apresentamos a metodologia da pesquisa que nos forneceu um panorama das temáticas estudadas, centralizadas na gestão escolar. Permitiram-nos os autores elencados socializar os temas, ampliar nossa percepção e a somatização de experiências. Os diferentes ângulos nos oportunizaram diversas leituras, fornecendo a mobilidade teórica que nosso projeto exigiu.

## 2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a finalidade de um possível alcance dos diversos momentos históricos vivenciados em Lages com a implantação do Seminário São João Batista Vianeí ao Instituto São João Batista Vianeí e os procedimentos que daí se originaram, buscamos compatibilizar uma pesquisa que permitiu a confrontação e análise crítica, ao destacar não somente informações, mas também o elucidar, através de estratégias metodológicas e ações privilegiadas, principalmente as desenvolvidas pelos gestores que passaram pelo Instituto São João Batista Vianeí, cuja proposta de trabalho tinha por perspectiva a validação do que se entendia na época por educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Procuramos nesse contexto confrontar teoria e prática para identificar se a proposta se efetivou ou se tornou um projeto incapaz de ser implementado por diferentes razões que podem ser desveladas por meio da pesquisa.

Desenvolvemos um estudo que teve por meta analisar um fato distinto de um momento histórico que se expandiu em território brasileiro. Isso solicitou tanto um olhar abrangente para as questões macro que compõem o contexto histórico e social quanto uma percepção crítica e direcionada para um aspecto desse contexto, neste caso a gestão do Instituto São João Batista Vianeí. Desvelar os fatos que marcaram as diferentes gestões que passaram por essa instituição caracterizou um trabalho de esmiuçamento do conhecimento. Para Ghedin e Franco (2006, p. 9), “O conhecimento do objeto investigado nos envolve em sua complexidade de tal modo que se constrói uma identificação com o que somos [...]” e o até então revelado, no sentido de estabelecer outras vias de compreensão do objeto de pesquisa, o que nos remete ao pensamento de Lüdke e André (1986, p. 2), de que

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. [...] Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

Para que a busca da realidade histórica e empírica dessa pesquisa se efetivasse, a abordagem concretizou-se por um estudo de caso, que se definiu na observação de uma unidade dentro de um sistema amplo, o que veio ao encontro do nosso objeto de análise.

O Seminário São João Batista Vianei, na situação elencada, configurou-se como um sistema do qual se originou o Instituto São João Batista Vianei, que seria a unidade, com possibilidades de projetos que necessitam ser analisados à luz da ciência, sob uma percepção crítica capaz de revelar a viabilidade e concreticidade do que foi proposto naquele momento histórico. Nossa base de discussão e análise recaiu sobre a gestão desenvolvida nessa instituição de ensino, no sentido de identificar práticas e confrontá-las com documentos e teorias sobre gestão escolar, sob a perspectiva de uma conjuntura social, econômica e política como pano de fundo para ações que se concretizaram ou ficaram no papel, inviáveis em razão dessa mesma conjuntura.

O estudo de caso, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 17),

[...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Essa reflexão nos remete a pensar que essas semelhanças com outros casos ou situações constantes em estudos de um mesmo tema, mas com um referencial específico somam-se aos anseios pessoais. Alinhou-se a isso a busca constante a temas que não se esgotam nas estruturas estrategicamente colocadas como naturais, mas compreendidas como algo resultante de uma manobra articulada.

Partindo então para a identificação do método, situamos que os estudos de caso, conforme percebidos por Lüdke e André (1986, p. 18),

[...] enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrerem ou à problemática determinada a que estão ligadas (grifo das autoras).

Entendemos que esse modo de pesquisar não se preocupa com quantidades, haja vista que a busca de seus resultados tendam à questões que não podem ser valoradas em números, mas expressas em princípios, elementos que, em conformidade com a busca de processos formativos emancipatórios foram configurados em momentos específicos da história de Lages, consubstanciados na gestão do Instituto São João Batista Vianeí. Portanto, a análise desses fatores nos remeteu a uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2003, p. 22) “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Os dados investigados em nossa proposta de trabalho foram elencados a priori na sua subjetividade, pois à medida que desvendamos os elementos que compuseram as ações dos gestores do Instituto São João Batista Vianeí pudemos decifrar posturas teóricas e correntes de pensamentos materializadas ou inviabilizadas no trabalho de gestão desenvolvido na instituição destacada por esta pesquisa. Nisso reside a importância do método que elencamos, uma vez que foi pela efetivação da pesquisa qualitativa que buscamos materializar posturas e pensamentos que foram articulados nessa instituição escolar. Materialização que encontra suas correntes contrárias a essa dicotomia que constitui a sociedade e suas tendências. De acordo com Chizzotti (2001, p. 80), “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Para concluir essa perspectiva, buscamos em Minayo (2003, p. 23) a ideia de que,

[...] Em oposição ao positivismo, a sociologia compreensiva responde de forma diferente a questão sobre o qualitativo. Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Em suas diferentes manifestações [...]. Num embate frontal com o positivismo a sociologia propõe a subjetividade como fundamento do sentido da vida social e inerente a construção da objetividade nas ciências sociais.

Para que a compreensão da realidade pudesse desenvolver-se sistematicamente, foi importante que esse fator ocorresse e tornasse imprescindível uma pesquisa histórica, que buscasse fundamentar-se na análise documental. Conforme o pensamento de Moreira e Caleff (2008, p. 75),

Na pesquisa histórica, o pesquisador sistematicamente analisa documentos e outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento evento ocorrido no passado. O pesquisador assim o faz para prever tendências ou para sugerir maneiras pelas quais as práticas atuais podem ser modificadas à luz de eventos da história. A moderna pesquisa histórica tende a enfatizar mais a interpretação do que o mero relato (MOREIRA e CALEFF, 2008, p. 75).

Assim, buscamos nas leituras documentais dados que pudessem contribuir com a reconstrução da história e, nas escrituras legais e legitimamente reconhecidas, reelaborar panoramas socioculturais. Para Chizzotti (2001, p. 18), a pesquisa documental “[...] pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema”. A comprovação científica através da pesquisa documental nos apresentou indicações acerca de posturas e práticas adotadas, bem como as concepções e ações dos gestores, sujeitos desta pesquisa, remetendo-nos a um passado histórico que marcou o contexto nacional brasileiro com os diferentes embates travados entre a sociedade civil e o Estado. Lutas que se traduziram não no combate corporal, mas idealizadas no conhecimento intelectual e nas práticas dos movimentos sociais e de filosofias com perspectivas transformadoras do processo pedagógico com objetivo de uma educação emancipadora. Pensamos ser de fundamental consideração a busca ao conhecimento histórico fundamentado pelos documentos que fizeram parte desta pesquisa, uma vez que nossa sociedade, que deveria trazer essa contribuição, não o fez.

A realidade documental em nossa cidade em geral é reduzida e reporta-se intencionalmente em retratar as elites, delegar as possibilidades de educação diferenciada dos processos educacionais padrão e formais que surgiram ora nas práticas ora na filosofia, ou simplesmente no campo teórico. Reside nisso a importância de se efetivar uma pesquisa documental e empírica para podermos, através dos métodos elencados, divulgar momentos que apresentaram expectativas de renovação ao contexto educacional serrano catarinense, sob a perspectiva da gestão escolar desenvolvida no Instituto São João Batista Vianei, a qual certos movimentos fazem questão de não historiar.

Sobre a pesquisa documental, Moreira e Caleff (2008, p. 76) relacionam que

As fontes de pesquisa histórica são, por exemplo, os documentos escritos que relatam um evento. Os pesquisadores podem usar dois tipos de documentos na pesquisa histórica: Documentos intencionais que foram produzidos com a intenção de servir como gravações de ações, ideias ou eventos, e documentos não intencionais, produzidos para uso imediato e não como relatos permanentes. Os exemplos são as cartas, os memorandos, as anotações diversas etc.[...]

Nossa investigação ao longo do processo ampliou-se com relação às fontes, estendendo-se além da proposta inicial. Muitas delas nos retificaram que seus méritos, no decorrer deste estudo, se aprimoraram, o que exigiu outras buscas. Entendemos que todas as contribuições em um processo como este foram pertinentes à compreensão do que foi desenvolvido pela gestão do Instituto São João Batista Vianeí, nos trazendo percepções abrangentes a respeito das concepções de gestão escolar desenvolvidas nessa instituição escolar.

Para cumprirmos nossos objetivos, houve necessidade de efetivarem-se todas as etapas propostas para situarmos percepções e concepções materializadas nas pessoas que estiveram à frente da gestão na escola pesquisada. Na definição de Chizzotti (2001, p. 96), o “[...] contexto da pesquisa tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações e definir-se como relatos práticos das relações sociais”. Nesse sentido, a história nos revelou outros dados, respaldados em outros mais antigos, para apresentar as possibilidades de uma educação emancipadora, essencial a uma gestão escolar.

Destacamos neste estudo a integração de temas socioculturais pertinentes à educação e assim intentamos compreender as ações respaldadas pela filosofia de uma educação para a emancipação dos indivíduos, a partir de um processo de educação formal. Desse modo, no confronto entre teoria, documentos e palavras dos entrevistados, buscamos identificar se essa proposta foi consolidada nas práticas pedagógicas sob a intervenção dos sujeitos que estiveram à frente da gestão escolar do Instituto São João Batista Vianeí.

Com a fundamentação teórica buscamos fazer uma relação não do caos social, mas das perspectivas na área da educação e de uma busca contínua de soluções num processo de reorganização escolar, repercutindo em focalizarmos temáticas afins com a pesquisa realizada. Conforme Demo (1996, p. 20), “De partida é mister apontar que ao lado da preocupação empírica deve haver preocupação teórica”. Por essas razões, entendemos a importância da discussão teórica no zelo por resultados que contribuam no sentido de somar conhecimentos.

A metodologia proposta para a realização deste estudo teve por meta inicial a coleta de informações sobre o Instituto São João Batista Vianeí a partir de registros em atas nas quais constam relatos de reuniões Pedagógicas e administrativas. Pesquisamos *folders* informativos e ilustrativos, periódicos que a instituição utilizou como divulgadores de seus trabalhos e, de modo resumido, de suas práticas, juntamente com os jornais elaborados na escola por alunos e professores e que serviram como canais de informação e divulgação de

práticas internas. Em outros documentos de ordem legal encontramos pedidos de reconhecimento e liberações legais acerca do funcionamento escolar da instituição, alguns deles com justificativas e fundamentações pertinentes para nossa pesquisa. Detectamos regimentos internos que narram os desdobramentos filosóficos adotados pela Instituição e o Projeto Político Pedagógico que nos auxiliaram na reconstrução histórica que esta pesquisa promoveu<sup>7</sup>. Com a pesquisa de campo, nos ativemos às palavras, por consequência às memórias dos gestores que assumiram essa função no Instituto São João Batista Vianei e que até o momento não encontraram pesquisadores que se detivessem a estudar os meandros da gestão dessa instituição escolar. Assim, nos utilizamos de relatos que nortearam ações, encaminhamentos que na sua evolução suscitaram uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Segundo Miranda Neto (2005, p. 28),

O princípio deste método de pesquisa consiste em não se ater simplesmente ao que existe, o visível e o tangível e interpretar segundo o que se vê, mas sim em indagar a forma e as condições em que o fato tem evoluído para chegar a ser o que é, assim que são todos os fenômenos de caráter econômico em seu verdadeiro significado e em relação com as outras manifestações da vida social dos homens.

Os referências teóricas pesquisadas e propostos nos auxiliaram na compreensão histórica e analítica sobre a educação num apanhado geral e crítico, que situou as fases de seu desenvolvimento e culminou com uma reflexão sobre o que seja uma educação sob a perspectiva emancipadora. Para Chizzotti (2001, p. 58),

Os objetivos da pesquisa fazem variar o grau de liberdade entre os interlocutores e o tipo de resposta ao entrevistado quando se pretende informações simples e superficiais, as respostas podem ser precisas e estandardizadas sobre questões “fechadas” para servirem de indicadores explicativos do problema; quando o nível de profundidade psicológica da entrevista for mais profunda, as respostas são registradas a partir de questões previamente elaboradas [...]

Portanto, a interpretação e a análise suscitadas pelo referencial teórico levam o pesquisador a refletir acerca dos relatos obtidos com os sujeitos pesquisados quando

---

<sup>7</sup> A título de esclarecimento, nos utilizamos de *folders* dos quais a instituição pesquisada fez uso para promoção e divulgação de seus trabalhos, não constando, portanto, dados como autores, data e paginação, dentre outros. Entendemos que a utilização desse acesso manterá nosso leitor igualmente informado mesmo sem o rigor bibliográfico que consta em outras fontes consultadas. Em virtude desta pesquisa estar ancorada em fatos históricos, muitas vezes fizemos uso de também documentos resgatados de arquivos que não receberam os devidos cuidados para sua conservação. Mediante isso, perderam-se referências que os identificassem quanto à autoria, data e paginação, mas nos valem do entendimento de que esses fatores por nós elencados não prejudicam nossa pesquisa no todo. Retificamos que as informações levantadas foram de relevada importância e não poderiam ser por nós ignoradas na composição do panorama histórico reconstruído neste estudo.

confrontados com a prática. No caso deste estudo, a análise das entrevistas nos permitiu deduções de como o trabalho proposto se instrumentalizou na busca de seus objetivos e possibilidades de enfrentamento das desigualdades que se estabeleceram. Chizzotti escreve que “[...] a entrevista pode ter uma forma não diretiva, como ocorre em pesquisas de informação psicoterapêutica. Neste caso, o tema é previsto, mas seu conteúdo e as palavras do diálogo são escolhidas livremente durante a entrevista”.

Quanto à pesquisa de campo, nossa escolha recaiu sobre essa metodologia para nos situarmos mais próximos do objeto de pesquisa, *o gestor escolar do Instituto São João Batista Vianei*. Entendemos que isso nos permitiria acarear de forma prática os sujeitos e nos aproximar de seus depoimentos. Esta aproximação nos oportunizou elucidar de uma forma mais consistente as hipóteses a respeito das ações desenvolvidas por parte dos sujeitos pesquisados, suas práticas escolares cotidianas e concepções a respeito da instituição na qual foram gestores. Ao agregar-se a estas colocações, buscamos em Minayo (1994, p. 61), a ideia de que

A plena realização de um trabalho de campo requer, como vimos anteriormente, várias articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador. Uma dessas diz respeito à relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar. A compreensão desse espaço de pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado.

Buscamos as possibilidades e elencamos pré-suposições que permearam atitudes, nos trazendo comprovações para nossas indagações e permitindo reconstruir um panorama social abrangente e que de forma intencional visamos resgatar. Marconi e Lakatos (1999, p. 85) contribuem com este pensamento ao escreverem que

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS, 1999, p. 85).

Detectamos nessa metodologia respostas que poderiam ser satisfatórias, mediante um estudo de caso envolvendo gestores que, a frente de um processo histórico, buscaram implantar uma proposta de educação diferenciada no espaço da Serra Catarinense.

Ludke e André (1986, p. 18) consideram que “Os estudos de casos visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais ele

procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. A relevância do estudo de caso junto ao nosso objeto de estudo permitiu avaliarmos um desempenho que poderia ter emergido de forma a ser engessado diante da passividade não somente da sociedade, mas que foi trabalhado no interior das escolas e se ancorou em muitas instituições, dentre elas o Instituto São João Batista Vianeí, tendo na função de gestor a possibilidade de alavancar propostas inovadoras para a educação. No entanto, as ações e conceitos que de alguma forma foram expressados adquiriram outro significado, elementos que nossa pesquisa, através de seus métodos, buscou conhecer e compreender.

Para o levantamento dos dados deste estudo de caso realizamos entrevistas com roteiro previamente elaborado. Quanto aos procedimentos para o tratamento das informações coletadas, buscamos fundamentação na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A partir da coleta, classificamos categorias e para entendermos esse processo recorreremos às palavras dessa autora:

Não acentuamos o mesmo aspecto da realidade. Por outro lado, o critério que empregamos é mais ou menos adaptado à realidade que se nos oferece. É possível que os nossos dois desejos convirjam e venham precisar a escolha por nós feita (um determinado instrumento e um determinado compositor). De igual modo, em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 1977, p. 118).

Entendemos que estar em comum não significaria de nossa parte dar interpretações próprias, sem fundamentação teórica. Nesse ponto, convergiram os estudos dos autores selecionados para o referencial teórico desta dissertação e as respostas dos gestores no sentido de compactuar concepções, ideologias e apontar convenções que de uma forma velada puderam alicerçar condutas que, sob nossas análises, mediante a pesquisa científica e as categorias propostas intencionamos analisar. Delimitado que a pesquisa seria de cunho qualitativo, entendemos com Minayo (1994, p. 51) que,

[...] Nas Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Elencamos, portanto, contribuições necessárias para que a pesquisa nos permitisse alcançar as metas às quais nos propusemos e abrir outras perspectivas, partindo do

pressuposto de que as temáticas apresentadas em uma pesquisa não se esgotam. As técnicas propostas e aqui colocadas poderão auxiliar outras produções diversificadas em suas divagações. Conforme Minayo (1994, p. 68), “Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que apesar de mencionarmos uma fase distinta, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo”. Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2003, p. 23) escreve que esse tipo “[...] advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetivos sociais apresentam”. Assim, nesta pesquisa, à medida que a incorporamos com teóricos, nas discussões que as entrevistas e relatos originaram, tornaram lógicas nossas análises complementares que se desenvolveram no sentido de estabelecer um pensamento reflexivo e consistente.

Detectamos a importância da pesquisa em educação e buscamos nas palavras de Moreira e Caleff (2008, p. 39) uma justificativa. Segundo esses autores,

É muito importante que os professores/pesquisadores estejam conscientes das complexidades dos aspectos filosóficos que fundamentam a pesquisa social, pois o objeto da investigação o mundo social é o mesmo tanto para os pesquisadores das ciências sociais, quanto para os professores. A maior diferença reside no porquê de o indivíduo desejar fazer pesquisa (MOREIRA e CALEFF, 2008, p. 39).

Enquanto pesquisadores, necessitamos estar alertas, pois os fundamentos teóricos utilizados tratam os temas sob diferentes aspectos, podendo modificar nossa percepção. Nosso objeto de pesquisa, o gestor escolar que teve sua atuação em uma instituição que buscou, a partir de uma ideia, uma filosofia com vistas à educação formadora de cidadãos críticos e conscientes de sua função social, um diferencial para a educação serrana de Santa Catarina. Isso constitui uma especificidade que pensamos, por essas características, ser dinâmica. Mas a sua especificidade traduziu-se no fato de que essa instituição situou-se em um contexto social e histórico que carecia ser analisado.

Essa aproximação exigiu de nós pesquisadoras uma reinterpretação histórica, por isso buscamos a intencionalidade a qual foi submetida a educação desenvolvida no Instituto São João Batista Vianeí. Conforme Barreiro (1980, p. 8),

Uma análise mais crítica das explicações que a educação tem recebido em diferentes sociedades ou em diferentes conjunturas históricas de uma mesma sociedade demonstraria que, além de praticar a educação, o próprio modo de interpretá-la varia sistematicamente na mesma medida em que se modificam os seus usos sociais.

Observamos nas colocações desse autor que as concepções de práticas educativas dependem do uso que se faz das mesmas no âmbito social e, algumas delas podem ser adotadas de modo equivocado. Neste caso, a pesquisa em educação se constitui em possibilidade de compreender as diferentes concepções e evitar equívocos que possam comprometer a práxis no sentido de uma educação emancipadora. Entendemos, portanto, que existe na educação uma mescla de estratégias metodológicas que nos permitem observar determinados contextos e refletir sobre os mesmos a partir do ato de pesquisar e transmutar os dados em conhecimento de cunho científico. Conforme entende Demo (1999, p. 9),

De um lado, pode-se tentar cotidianizar a pesquisa, como Processo normal de formação histórica de pessoas e grupos, à medida que significar também condições de domínio da realidade que nos circunda. De outro, a pesquisa poderia reintroduzir a adequação entre teoria e prática. [...] Faz parte dessa rota alternativa a expectativa de formação de novos mestres, desde que pesquisar coincida com criar e emancipar (DEMO, 1999, p. 9).

Na divergência multiplicam-se envolvimento que requerem análises por parte da coletividade de educadores para a apropriação do que significa pesquisa. Demo (1999, p. 12) intervém, definindo a figura do pesquisador como alguém que “[...] descobre, pensa, sistematiza, conhece” e conseqüentemente percebe até onde podemos nos envolver enquanto pesquisadores. Inseridos nessa coletividade, há possibilidades de sustentarmos análises participativas. Brandão (1984) reafirma esse envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa quando situa que

Não faltam aqueles que veem na pesquisa participante um componente de processos de planejamento social que envolve determinados grupos de uma ou mais comunidades, os quais, devido a maneira como se estrutura a sociedade, vivem em condições de dominação e pobreza. De fato, formas coletivas de planejamento local proporcionaram nos últimos anos um contexto importante para a aplicação de estratégias participativas de pesquisa social e educacional (BRANDÃO, 1984, p. 16).

Tratar a realidade do pesquisador nessa impressão requer posicionamentos, pois a intencionalidade vai revelar-se gradualmente na exposição dos pensamentos e resultados adquiridos com a pesquisa. Gonzaga (2006, p. 66) no coloca que

É uma trajetória que requer dedicação e disponibilidade de tempo, fatores que quase sempre se fazem ausentes de educadores que pretendem atrelar a pesquisa como uma prática contínua na retro alimentação dos seus referenciais identitários que os legitimam como educadores pesquisadores.

A convenção entre a pesquisa e a educação ressignifica um novo saber e nos permite trazer a pesquisa para o campo educacional, situação que até pouco tempo era considerada de

forma elitizada, bem como seus métodos e suas temáticas. Lüdke e André (1986, p. 6) nos apontam esse entendimento, considerando que “Seria preciso buscar novas formas de trabalho em pesquisa, que partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e sobretudo se adaptassem melhor ao objeto de estudo”. Demo (1996) defende a ideia de que

[...] desmistificar a pesquisa há de significar também o reconhecimento da sua imissão<sup>8</sup> natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado (DEMO, 1996, p. 14).

Daí entende-se que a pesquisa transportada na figura do seu investigador necessita sair do campo teórico e partir para o âmbito da prática, na qual o professor investigador também está inserido, o que nos faz compreender a realidade social fundada em concepções conscientizadoras não mais sustentadas na ideia de um homem fora de seu contexto social e histórico. Um intelectual centrado na sua autoridade científica, mas com um autoritarismo que lhe impõe uma arrogância acadêmica, ao ponto de lhe evocar uma superioridade existencial que o coloca a parte, sem o entendimento de que somos parte de um todo. Essa é uma concepção que necessita ser banida do campo da pesquisa científica, pois impede que o pesquisador adentre na essência de sua pesquisa e possa decifrar todos os níveis do entendimento. Para Kosik (1976, p. 49), o

[...] princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um todo; desempenha, portanto uma função dupla, a única capaz de fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

E essa compreensão deve ser o diferencial na concepção do pesquisador educador. Não apenas pesquisar de forma mecânica e aleatoriamente, sem intencionalidades e comprometimento social. Entendemos, então, a necessidade de indagarmos sobre o que antecedeu a nossa investigação, durante o seu processo e o que virá depois desta. Enquanto pesquisadores, nos propusemos investigar um determinado objeto, com a meta de desvendar os meandros que compuseram uma estrutura educacional consolidada no Instituto São João

---

<sup>8</sup> “Buscando o significado da palavra ‘imissão’ que Demo utiliza e está contida na citação, o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz sua ortografia diferenciada sendo ‘imissão’, ato ou efeito de ‘imitir’, ou seja entrar para dentro” (nota da autora).

Batista Viane, tendo a autoria das práticas fundamentadas no gestor escolar. Buscamos definições que nos auxiliassem a compreender as influências que nos constituíram. Se somos parte desse contexto, vivemos épocas nas quais fomos nos definindo e também nos constituímos a partir dos estudos que realizamos para desvendar práticas, elucidar teorias, elencar processos consubstanciados em ações ou que ficaram nos registros de um tempo passado, mas que podem ser reconstituídos quando nos propomos a analisá-los com a percepção crítica que deve ter um pesquisador.

Nesse sentido, intencionamos aliar nossa pesquisa aos procedimentos metodológicos e às lógicas que ordenam um processo de dissertação acadêmica para uma ressignificação histórica do que foi construído, perceber outra perspectiva, além dos processos formais. Nosso comprometimento com a pesquisa e com os métodos utilizados nos conciliaram a um grupo que se propôs a desenvolver uma modalidade diferenciada de educação e cuja história necessitou ser contada, para que as práticas desenvolvidas pela gestão do Instituto São João Batista Viane pudessem nos mostrar se os propósitos desse grupo se consolidaram.

Em consonância com Lüdke e André (1986, p. 8), usamos as palavras desses autores para salientar nossa preocupação com os processos relativos ao ensino.

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que o repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu a educação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 8).

Seguindo essa análise, o que nossa pesquisa almejou foi um processo que, retomado a cada etapa de seu desenvolvimento não poderia ser concluído, mas suscitaria análises capazes de explicitar um momento importante para a educação serrana catarinense e que careceu de estudos e pesquisas para desvendar suas práticas. A inconcretude de um trabalho de pesquisa pode ser sintetizada nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 10), quando assinalam que “[...] essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”. Assim, a cada construção foi possível demonstrar algo diferente, meritório, experienciar outros saberes e contribuir para a incompletude, em razão do dinamismo histórico e das teorias que vão se fazendo e refazendo a cada instante, mediante os conhecimentos acumulados, sancionados ou questionados a cada descoberta. Assim sendo, Lüdke e André (1986, p. 22) nos alertam quanto à função social que o pesquisador desempenha no sentido de estar constantemente “[...] buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”.

A diversidade de situações e análises que um mesmo objeto pode suscitar nos permitiu fazer as escolhas necessárias sobre qual campo e tema investigar. As semelhanças que se estabeleceram entre os assuntos pesquisados tiveram na sua dimensão teórica e reflexiva particularidades que nos oportunizaram precisar as discussões quando direcionadas para um aspecto do todo que compõe um objeto de estudo. Para Lüdke e André (1986, p. 23), “[...] cada caso é tratado como único e singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância”. O que nos atraiu foram as manifestações, as discussões teóricas e reflexivas que a pesquisa de campo nos intuiu buscar. Foram as pluralidades, as percepções e, para além destas, as questões da divulgação dos resultados obtidos e sua intermediação com o social. E num campo no qual as análises se voltam para as camadas desfavorecidas economicamente pela sociedade, revelou-se a emergência do desempenho de partidários de diversas instâncias educacionais que, ao buscar entender e interferir nos movimentos sociais, se aproximaram de conceitos que até então foram manuseados por uma parcela considerada detentora do saber. E com essa perspectiva, se disseminaram essas possibilidades a outros, formando correntes de pensamentos que resgataram para o campo científico análises consideradas de alcance meramente especulativo.

Sobre isso nos escreve Brandão (1981, p. 49) que, “[...] de fato, nas lutas populares há sempre um espaço para os intelectuais, técnicos e cientistas, sem que seja preciso que se disfarcem como camponeses ou operários de origem”. Este pensamento nos denota um entendimento de que o conhecimento é amplo e como tal insere-se em todos os meios. Esta inserção pode ser traduzida em uma troca possível de acontecer desde que o pesquisador manifeste a vontade e o respeito ao meio no qual buscou inserir-se.

Gramsci (*apud* BRANDÃO, 1981, p. 48) nos deixou um caminho quando entendeu que “[...] existe nas classes populares uma filosofia espontânea contida na linguagem (com um complexo de conhecimentos e conceitos), no senso comum e no sistema de crenças que, embora incoerente e disperso em nível geral, tem valor na articulação das práticas cotidianas”.

De acordo com as ideias aqui consideradas, salientamos que nossa pesquisa originou-se de objeções pessoais e que ao desdobrarem-se corroboraram com uma convicção de pertencer, compatibilizar-se com a história pesquisada. À medida que transcorremos nossos métodos de pesquisa, as hipóteses construídas nos permitiram absorver conhecimentos científicos e nos situaram como sujeitos num processo social que teve sua continuidade, nos constituindo como seres sociais de nossa pesquisa.

Tratamos de recuperar antigas concepções, possibilidades estas que a pesquisa nos consentiu representar, nos fazendo contar novamente a história, mas sob a luz dos teóricos e

dos métodos adotados, redimensioná-la, repercuti-la. Nós, pesquisadores, condição esta que nos permite assumir pelas técnicas da pesquisa, introjetamos as posturas assumidas pelos agentes que entremearam essa história e a mediaram. Este foi o nosso desafio com este estudo. Mas foi no desvendamento dos métodos que desvinculamos as ações, analisamos posturas que foram manifestadas, reedificamos concepções, compensações e resultados que inibiam estratégias em alguns momentos e em outros também as incentivavam.

E toda essa contemplação nos direcionou às contradições que, por meio da pesquisa, nos permitiram pensamentos que arraigaram-se em nossas escritas, não só a justificar atitudes e promover devaneios, mas a anuir reflexões, considerar teorias e discernimentos primordiais, reconsiderar as habilidades dos gestores à frente de propostas diferenciadas para a educação em um momento histórico para a sociedade da Serra Catarinense. Sendo assim, procuramos com o Estado da Arte encontrar estudos que nos dessem um panorama sobre o qual nos apoiarmos para viabilizar nossa pesquisa ao tema proposto.

## 2.2 ESTADO DA ARTE

O comprometimento com temas sociais revelou-se com propriedade e discernimento entre nós pesquisadoras e desvelou-se nas pluralidades de justificativas para métodos educacionais e pesquisas no desenvolvimento das potencialidades humanas na área social.

Pudemos entender que a forma como o pesquisador interpreta os diversos métodos e na forma como os propõe projeta continuidades ou rupturas que permitem manejar resultados. Também pode apresentar estudos comparativos, induzindo a diálogos e discussões que detectam fontes inadequadas de pensamento, resultantes em práticas utilizadas de forma acrítica, permitindo que se incorporem discursos que, nas pesquisas, desvelam-se como projeção de continuidade e não de mudanças.

Para que pudéssemos adentrar no universo das propostas de pesquisa acadêmica, promovemos e abrimos espaço às indagações na área social, portanto reconhecê-las enquanto fenômeno histórico concreto necessitou nos inserirmos em projetos que visaram à pesquisa sobre teorias que construíram as reflexões no campo social. A inserção no mundo da pesquisa partiu dos diálogos, da interação com os pesquisadores, interação essa denominada de Estado da Arte. Para Ferreira (2002, p. 269), esse momento empreendido pelos pesquisadores se dá

[...] pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-

lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 269).

O intercâmbio que a pesquisa da arte nos permitiu buscar objetivou não só a informação sobre os temas pesquisados presentes em resumos e momentos históricos que as pesquisas trazem, mas também nos situou enquanto pesquisadoras em um contexto coletivo, uma sintonia que gerou uma identidade para explorarmos estudos nas áreas sociais e nos tornarmos responsáveis pela construção de outro contexto social. Conforme Ferreira,

É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não poder ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do “estado da arte”; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo e do estabelecimento de relações de cada um deles (resumo) com outros, e também com uma bibliografia que extrapola a da produção de dissertações e teses (FERREIRA, 2002, p. 270).

Buscamos as diferenciações teóricas, resumos que nos permitiram diagnosticar percepções comportamentais que visualizassem processos de pesquisa. Pudemos assim descobrir que a junção de pensadores que vislumbram estratégias de inserção social foi compartilhada, e não uma caminhada solitária. Desse modo,

[...] ao interrogar os resumos como elos de uma cadeia de comunicação verbal da esfera acadêmica, como textos a suscitar respostas e que respondem a outros que o antecedem e o sucedem, apoiando-se na noção Bakhtiniana de cadeia verbal, chega-se a outras considerações. É possível ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período (FERREIRA, 2002, p. 270).

Definimos a pesquisa da arte como um processo que teve na sua integralidade a busca de um pensar isento de neutralidades, até porque a neutralidade no campo social inexistente. Portanto, as temáticas geradoras partiram de nossas inquietações, mas no desenrolar-se dos processos descobrimos não haver respostas prontas, apenas projetos participativos, muitas vezes com alternativas.

Assim, prosseguimos nossa pesquisa com a seguinte proposta: fazer o levantamento de artigos, teses e dissertações com temas relacionados ao nosso objeto de estudo a partir das seguintes bases de dados: a biblioteca digital da UNICAMP (Universidade de Campinas), na qual buscamos, na Faculdade de Educação, os assuntos pertinentes ao objeto a ser analisado;

A base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), teses e dissertações e CAPES, periódicos, além de artigos científicos cadastrados na base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*). Delimitamos como início temporal de nossa pesquisa o ano de 1996 e final o ano de 2012.

Encontramos na base de dados UNICAMP – FE os seguintes resultados: 29 trabalhos sobre Educação não Formal; 31 teses e dissertações com o termo Educação Popular; 25 ocorrências para o termo Gestão Escolar. A expressão Gestor Educador Social não obteve resultados. Na base de dados Scielo, encontramos 05 trabalhos com o termo Educação não formal e 28 com Educação popular (publicados de 2000 até 2012). Para Gestão Escolar, encontramos 17 resultados e apenas 01 para Educador Social no período pesquisado. A base de dados CAPES, teses e dissertações, e CAPES, periódicos, apresentou 68 resultados para Educação não formal, sendo 25 deles no período de 1996 a 2006, e 43 de 2007 até 2012. Para Educação Popular, encontramos 48 resultados no período de 1996 a 2006 e 148 no período de 2007 a 2012, somando 196 trabalhos. Os termos Gestão escolar e Gestor, foram associados a 07 trabalhos, de 2007 a 2012 e, mais 02 que foram realizados no período de 1996 a 2006. Educador social apareceu em 14 trabalhos realizados no período de 1996 a 2006 e 36 no período de 2007 a 2012.

Nossa pesquisa revelou diferentes perspectivas para se compreender a história, as concepções e as atividades com relação aos termos utilizados. Sendo assim, fizemos um levantamento geral do que foi pesquisado para selecionarmos alguns autores como exemplo dos temas abordados. Sabemos, no entanto, que eles se complementam algumas vezes e se distanciam em outras. Para a pesquisa sobre educação formal e não formal selecionamos Rossi (2003), que fez uma pesquisa documental e empírica para identificar os diferentes usos que se fizeram da escola pública e as tensões criadas durante o processo de construção da escola pública primária como *locus* privilegiado de formação, usos feitos tanto por autoridades quanto por agentes de ensino e mesmo pelas diferentes escolas que havia em São Paulo no período de 1912 a 1920. Eram consideradas como espaços marcados por disputas de poder e de culturas, tendo, de um lado, os menos favorecidos economicamente, que precisavam adentrar ao mundo letrado e, de outro, a elite, que pretendia permanecer na escola pública e consolidá-la como espaço de qualidade para a formação de seus filhos.

As análises teóricas, à medida que congregadas em consonância a nossa proposição, podem agregar a este fato a proximidade ao nosso estudo, pois os métodos utilizados em conformidade com os procedimentos nos permitiram a visibilidade que nos ensejou divisar os resultados propostos. Algumas divergências descritas pelos teóricos assemelham-se ao nosso

objeto de pesquisa. As análises documentais direcionam para duas propostas incompatíveis que dividiam um mesmo espaço físico: uma instituição particular com manutenção financeira advinda de recursos próprios, que se origina adaptada às filosofias e regimentos religiosos, especificamente a Igreja Católica, numa ideologia de manutenção de poder e formação comunitária a visar, por meio da Educação, a manutenção de práticas e ganhos financeiros. Associa-se a esta, outra alternativa que se acopla às ideias de uma sociedade afastada da exclusão, tendo nas concepções da cidadania o seu diferencial: uma educação inclusiva, crítica e libertadora.

Foi perceptível a tensão existente nesses espaços educacionais, com as contradições entre os agentes que articularam historicamente essa proposta. Adentraram a essas práxis disputas internas entre uma clientela excluída, carente de formação crítica que culminava com uma proposta libertadora e necessitava de intelectuais que, ao contrariar suas vivências, formações e o espaço escolar que dividiam, conduzissem esse processo. Por se tratar de uma escola particular, divisamos a necessidade de recursos financeiros e de uma educação com um discurso de manutenção de poder que a elite pretendia sustentar, mesmo articulada em uma caracterização religiosa. Criou-se, desse modo, desníveis culturais e sociais que, entre outros fatores elencados, impediram essa proposta de ir adiante. De acordo com Saviani (2008 p. 11),

Nesse quadro desenvolve-se toda uma série de polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, políticas, jurídicas etc... Gramsci adverte que o erro que frequentemente se cai nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional, resultando difícil estabelecer com exatidão o nexos dialético entre as duas ordens de movimento e, portanto, de pesquisa.

Ao entendermos os elementos e processos, encontramos indicadores socioculturais diferentes e espaços fragmentados pelo tempo e intencionalidades. A concreticidade da história nesse contexto se fez relevante e foi reconstruída pela pesquisa mediante seus critérios metodológicos, daí sua importância, ao permitir que a inquietação intensificasse o dinamismo a nossa pesquisa.

Essa aproximação com nosso objeto de estudo legitimou-se na construção do problema de pesquisa e que originou as categorias que nos permitiram certificar o Instituto São João Batista Vianei como subsídio de um fenômeno histórico ao adentrar no campo social. Kosik (1976, p. 49) se refere a essa concreticidade quando escreve que o “Princípio Metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como

momento do todo”. Desse modo, não nos detivemos a pesquisar somente os fragmentos dos fatos, mas a totalidade que os compôs. No entanto, para que esse entendimento se materializasse, foi necessário dar-lhe significância através de métodos capazes de sistematizar os dados, apontar para as contradições históricas de como as divergências nos planos político, cultural, social, jurídico e educativo possibilitaram buscar alternativas, o que a pesquisa desenvolvida revelou.

Observando as produções relacionadas, identificamos que o estudo de Rossi (2003) aproxima-se das considerações de Brant (2009) a respeito da diferenciação social, cultural e política que permeia as escolas situadas em assentamentos rurais no Brasil. Nesses estudos, considerou-se com o aporte bibliográfico e documental que as percepções a respeito das escolas urbana e rural, bem como dos alunos da cidade e os do campo são diferenciadas, sendo estes últimos também percebidos pela cultura local onde os assentamentos se inserem e pela cultura urbana sob atributos de certa forma negativos. Tanto uma perspectiva quanto a outra revelam a discriminação do diferente; são percepções culturais diferenciadas quando se trata de sujeitos oriundos das camadas populares, geralmente as menos favorecidas economicamente, e que se acentuam com os alunos da escola rural de assentamentos. Em São Paulo, no início do século XX, de um lado dava-se espaço para alunos de camadas econômica e culturalmente mais favorecidas, no sentido de consolidar a Primeira República a partir da nacionalização e por meio da escola pública. De outro, nesse mesmo espaço, se destacavam os movimentos contrários a essa pretensa hegemonia, dentre eles dos imigrantes, dos operários brasileiros e da maioria da população que se movimentava no sentido de buscar seu direito à escola pública e de qualidade.

O estudo de Brant (2009) investigou a relação existente entre as percepções e crenças de diretores de escolas situadas em assentamentos rurais no Brasil, bem como o desempenho dos alunos que frequentam unidades escolares dessa modalidade. Consta nesse estudo o histórico da educação brasileira no que diz respeito às políticas públicas para a educação e sua estreita relação com organismos internacionais que determinam as condições sobre as quais as políticas públicas dos países da América Latina e do Caribe devem se debruçar para amenizar os problemas relativos à qualidade da educação nacional. Os sistemas de avaliação foram descritos como medidores da qualidade da educação e, em torno dos números expressos por esses indicadores são planejadas ações para a qualidade da educação, situação vigente no Brasil e em outros países latino-americanos.

Assim como nos assentamentos, tanto a população local onde esses movimentos se inserem quanto os que veem esse movimento de longe saem de sua zona de conforto na

medida em que o intuito reivindicatório de direitos desses movimentos acaba sendo maior. De um modo ou de outro, são dois processos de reivindicação no que diz respeito à escola pública que alteram a estrutura vigente e acabam por estabelecer outra ordem, centrada na heterogeneidade e pluralidade. O estudo destaca as tensões culturais, sociais e políticas ocasionadas pela inserção de um assentamento rural em determinada localidade que coloca em conflito a cultura local e a que chega. A escolarização nessas comunidades criadas pelo Estado e geridas por ele também faz retomar-se discussões sobre a educação popular, haja vista que ter escola nesses locais está ligado a processos reivindicatórios por parte da comunidade assentada, embora as mesmas sejam uma criação do Estado. Para a autora, alguns assentamentos promovem processos reivindicatórios mais participativos do que aqueles tradicionalmente praticados na região, o que pode ser considerado como desafio à cultura local.

Estudo recente, de Rosa (2011), adotou o caminho da pesquisa empírica e histórica na perspectiva da memória ao investigar as reminiscências de ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. O estudo apresentou como contribuição a reivindicação por parte dos moradores da citada localidade que culminaram com a fundação, em 1987, do CAC, instituição de utilidade pública e filantrópica. De modo mais sistemático e particularizado, apresenta a versão da educação popular como espaço de afeto, discussões e estabelecimento de possibilidades de aprendizagem em coletivo, no sentido do auxílio mútuo e do relacionamento afetivo dos alunos com os professores. Revela, portanto, uma prática pedagógica voltada para a construção do saber coletivo, sem deixar de lado a valorização cultural do sujeito que, por assim o ser, está inserido em uma determinada comunidade.

Em 2002, Silva observou os benefícios oferecidos pelo governo do Distrito Federal às famílias carentes com filhos na escola (pública), “o bolsa-escola”, política pública desenvolvida para a educação brasileira sob o objetivo de estimular o ingresso e incentivar a permanência de crianças e adolescentes na escola.

O que há de comum nesses textos é o fato de terem discutido os embates sociais, econômicos e políticos que permeiam a educação popular desde o início do século XX. Assim sendo, este Estado da Arte complementou nossa proposta de estudo, pois trouxe à tona discussões que possibilitaram um momento de síntese dos assuntos referentes à educação popular e desenvolvimento de temáticas que nos levaram ao modo de repensar práticas.

A relevância do tema da nossa pesquisa relaciona-se em outras percepções. O abordar outras pesquisas e suas implicações em outros espaços e épocas nos deu sustentação teórica e nos induziu a firmar a pertinência na história para o tema em estudo. A representação

sócio-histórica abordada em nossa pesquisa teve em sua temática principal a gestão sob a perspectiva de uma proposta de educação emancipadora e as marcas da forte interação que esta proporcionou a todos que se inseriram nos seus processos, havendo uma complexa busca de identidade voltada para os excluídos.

O aditamento nessas pesquisas, à medida que somatizadas nas temáticas relacionadas, incorporou um fortalecimento de convicções e opções ao interpelar questões que foram desafiadoras, entre elas gestões participativas, exclusão em todas as suas formas, resoluções de conflitos, processos avaliativos comportamentais e educacionais. A mercantilização ressentida em várias realidades e nos meios educacionais com o sucateamento da escola pública, pois foi dessa forma que a sociedade a tratou, incentivou o engajamento de práticas pedagógicas num processo de consolidação da resistência à desigualdade e suas consequências.

Este processo nos remeteu a pensamentos que se assemelham, discussões que se apropriam de métodos de ensino e nos conduzem à lógica do capital. É importante observar que nas discussões sobre educação popular e educação não formal há a recorrência de trabalhos que analisam o currículo, a exemplo do artigo de Silva *et al.* (2008), que apresentou o trabalho de preparação de alunos para o ingresso em universidades mediante concurso vestibular. Trata-se de uma ação de educação popular que tem no voluntariado sem remuneração seu carro-chefe, fator que implica no pacto entre bandeiras políticas e ideológicas em prol de um objetivo comum, para que essa ação não seja colocada em risco. Nesse sentido, destaca-se uma forma de educação popular que envolve diferentes contextos: o de quem vai para espaços marcados por conflitos de toda ordem e de quem aceita a presença do outro como sujeito da possibilidade de modificar a própria realidade.

Ao observar outro contexto, Campos e Pachane (2010) investigaram o trabalho de formação desenvolvido com educadoras populares na cidade de Campinas (SP), entre 2003 e 2004, o que levanta a questão da educação popular como modalidade de ensino voltada para a alfabetização de jovens e adultos. Nesse processo, as autoras identificam a concepção emancipatória da educação popular como possibilidade de desenvolvimento de potencialidades e de ressignificação da vida, que não se conclui e está em constante mudança.

Streck e Adams (2012) discutiram as pesquisas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX sobre os movimentos caracterizados como educação popular. Nesse sentido, definiram e classificaram os tipos de pesquisa e os métodos utilizados pelos pesquisadores, a exemplo da pesquisa-ação e da pesquisa participante, o que nos remeteu aos trabalhos de Demo (2010), quando este discorre sobre metodologias de pesquisa e centra as

análises na participação e interação do sujeito com o objeto de estudo. Nessa questão, os autores retomaram os princípios da pesquisa-ação de Orlando Borda e da pesquisa participante de Paulo Freire.

São características dessas pesquisas, embora em modalidades diferenciadas, a participação do sujeito com o contexto pesquisado, o que o coloca em contato com as diferentes circunstâncias geradoras de uma determinada realidade, incluindo-se os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, por exemplo. A sistematização não só dessas experiências, mas também de outras efetuadas no âmbito da pesquisa sobre movimentos populares e educação popular constitui uma das questões abordadas pelos autores para evidenciar o crescimento de estudos sobre esse tema e as variantes que emergem de cada contexto pesquisado. Também conceituaram colonialismo e colonialidade e situaram a América Latina deste início de século XXI a respeito das tendências dos movimentos sociais e a função da pesquisa em educação no sentido de valorizar e dar a esses movimentos, em especial à educação popular, o seu caráter essencial contestatório, contra-hegemônico.

Também de Streck (2008) foi a leitura sobre José Martí e a educação popular, na qual buscou recuperar a origem dessa modalidade na América Latina. O texto situou pensamento e obra de Martí e apresentou os conceitos de educação popular como educação do povo, portanto universal, e educação popular como movimento político-pedagógico desenvolvido a partir dos anos 50 do século XX. Nesse trabalho, o autor sinalizou para a não equivalência dos termos educação do povo e educação popular, embora os tenha colocado como recriação dialética de uma prática que envolve determinadas contingências, dentre elas a histórica. O autor situou na obra de Martí quatro princípios básicos da educação popular: - valorização da pluralidade de saberes; - relação interpessoal como ambiente para o aprender-ensinar e base para a transformação social; - conhecimento da realidade a partir de uma perspectiva emancipatória como ato político e, - educação como processo autoformativo da sociedade.

Esteban (2007) discorreu sobre a necessidade de democratizar a escola pública como espaço a ser frequentado por pessoas das classes menos favorecidas economicamente (sejam alunos ou docentes), o que implicou em desvendar os índices de fracasso escolar recorrentes nas escolas e que impedem esses alunos de viverem a escola como espaço democrático e significativo de ampliação de conhecimentos.

A pesquisa nos revelou a respeito do tema abordado e que se aproxima de nosso trabalho que são diferentes as perspectivas sobre educação popular, educação não formal, gestor, educador social e gestão escolar. O trabalho de Canastra e Malheiro (2009, p. 2024-

2025), ao discutirem sobre a função que o educador social pode desempenhar no que respeita às mediações educativas, considerou como ponto inicial de leitura que,

O declínio do “programa institucional” (Dubet, 2002) coloca-nos perante a necessidade de repensar o papel da escola. Se durante muito tempo se considerou que falar de “educação” era, sobretudo, falar da “escolarização”, hoje esta ideia já não reflecte o que realmente está a acontecer na nossa sociedade. O pressuposto que estava na base da ideia do “programa institucional” tendia a reduzir os processos de formação e de educação à sua “forma escolar” (Canário, 1999), ignorando os outros espaços e tempos educativos (Pineau, 2000). Contudo, hoje, é relativamente consensual que, para além da família (e da escola), a comunidade é, efectivamente, o lugar privilegiado a partir do qual se estabelece a articulação entre os vários espaços e tempos educativos (CANASTRA e MALHEIRO, 2009, p. 2024-2025).

Nessa pesquisa, retomou-se tanto a ideia de educador social quanto a de educação não formal desenvolvida na comunidade e que se torna um importante elemento a ser considerado quando se discute sobre educação.

Esses mesmos autores também apresentaram o conceito de educador social em sua concepção histórica e situaram as colocações em duas vertentes:

O papel do educador social, referenciado no âmbito da Pedagogia Social, visa, assim, acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adoptando como estratégia privilegiada a dinamização de projectos educativos comunitários (Sáez e Molina, 2006). A sua principal ferramenta é a “investigação-acção” (Caballho Villar e Fraguera Vale, 2007), uma vez que a sua aproximação ao “terreno” passa pela capacidade de pôr em circulação as vontades, as sinergias e os recursos disponíveis, e organizados numa postura de projecto, num determinado contexto social e/ou laboral (CANASTRA e MALHEIRO, 2009, p. 2031).

Observamos nessas colocações que se faz necessário, portanto, não a construção de novos espaços, mas o reaproveitamento das instituições e dos locais onde seja detectada predominância de pessoas que podem organizar lideranças com discursos objetivos e críticos. Educadores sociais cumprindo a função de intelectuais orgânicos, denominação e conceito pensados por Gramsci no sentido de pessoas capazes de engajamento sob o aspecto de transformação, pertencentes a uma categoria social, não a uma classe. Mesmo não tendo o controle sobre a sociedade e sua ideologia massificadora, muitas vezes até dependendo desta para sua subsistência, têm discernimento suficiente para entender que mesmo ao estar numa posição paradoxal, é possível construir discursos alternativos em dissonância com estruturas hegemônicas da sociedade e da escola. Esse é o educador social, que desvela formas e possibilidades num projeto coletivo.

Elaboramos no transcorrer da pesquisa da arte toda uma articulação na qual sujeitos construíram ações, tornaram-se partes fundamentais, direcionaram suas discussões para a valoração do ser, aderiram e permitiram que outros pudessem adotar posturas de intelectuais orgânicos, desconstruindo a ideia de posição de classe como determinante para a ascensão política e cultural. Enfim, refletimos sobre a necessidade de respeito à dignidade humana, em que projetos afins visem à pretensão do seu alcance. E através de iniciativas ancoradas umas as outras, que o Estado da Arte nos mostra, incentivem-se processos de socialização e uma aproximação em semelhanças a qual nosso objeto de pesquisa também propôs.

### 2.3 QUADRO TEÓRICO

Indicamos neste subitem algumas das referências teóricas utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa. Tivemos o entendimento de que, na construção desta dissertação, houve a necessidade de referenciar memórias codificadas pela escrita para que pudéssemos criar as relações com os espaços, com as lacunas que os sujeitos consolidaram em momentos históricos. Necessitamos das leituras para elucidar a função social dos escritos, fornecendo-se assim a devida mobilidade que a história suscita.

Sob a interpretação dos autores e à luz de seus escritos adquirimos compreensão para estabelecermos a investigação. Isso nos permitiu organizar diálogos que promovessem um retorno social aos leitores de nossa pesquisa, pois a educação proposta continuamente pelos livros e suas discussões reflexivas revelam uma presença temporal que somente as letras transportam no decorrer dos tempos.

Assim reconstruímos enquanto sujeitos históricos as culturas que ficaram esquecidas, dentre elas a educação sob a perspectiva da emancipação dos sujeitos, principalmente quando utilizado como parâmetro o saber formal elitizado. Não destacamos somente as desigualdades, mas as identidades que pretendíamos alcançar. Nos utilizamos de saberes, nos articulamos de filosofias em interlocuções que nos permitiram alcançar práticas que não se fundamentaram somente na materialidade, mas tentaram de alguma forma superar as fragilidades de novos mecanismos de seleção, articulados em uma sociedade capitalista, em uma ideologia neoliberal. Inicialmente indicamos para nossa pesquisa voltada para o mapeamento histórico do Seminário São João Batista Vianeí, em especial sua trajetória até o Instituto São João Batista Vianeí, elementos que nos aproximaram dos sujeitos gestores também como elementos históricos para nossas análises e discussões.

Com a proposta de discutirmos significados culturais, sociais e educacionais, que fatores históricos nos permitiram vivenciar e sua importância, buscamos os autores Ciro Flamarion S. Cardoso (1981), com o livro *Uma Introdução à História: um enfoque globalizante para a história*, no qual o autor buscou desmistificar esta como algo para além da velha forma de conceber o conhecimento, ou seja, a simples história narrativa. Utilizamos métodos específicos e, para fundamentar teoricamente esse processo, os seguintes autores nos serviram de base metodológica, Menga Ludke e Marli André (1986) - *Pesquisa em Educação* -, que explicam, dentre outras coisas, o que é e como desenvolver um Estudo de Caso. Sobre pesquisa qualitativa, Maria Cecília de Sousa Minayo (2003) nos serviu de base, com o livro *Pesquisa social: teoria e método*. Na dialética da contradição, buscando a construção histórica, a pesquisa tencionou analisar um documento como elemento importante capaz de suscitar reflexões e leituras diferenciadas. Nesse sentido, nos situamos com Herivelto Moreira e Luis Gonzaga Caleff, em *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador* (2006). Com as escrituras documentais legitimamente reconhecidas, ilustramos momentos históricos, representação necessária para fortalecer a ideia de uma pesquisa documental. Para Maria da Glória Gohn (2005), *Movimentos Sociais e Educação*, destacou-se a construção do caráter educativo na pesquisa com dados históricos integrados às temáticas sociais, culturais e políticas associadas não ao caos na educação, mas a uma construção de perspectivas com a proposta do ensino não formal.

Miranda Neto (2005), com a *Pesquisa para o Planejamento*, apresentou o princípio desse método que consiste em não se ater simplesmente ao que existe, mas indagar formas e condições por meio das quais o fato tem evoluído para chegar a ser o que é e seu verdadeiro significado. Retomamos nesse sentido Maria Cecília de Souza Minayo (1994), no seu livro *Pesquisa social*, que referencia teoricamente o confronto das análises sobre a educação. Pedro Demo (1999), com *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*, nos colocou das mesclas de estratégias metodológicas como não mais informação, mas como um processo. A definição do termo pesquisa e o que esta propõe nos apresentou as possibilidades de interação no contexto de desmistificar a pesquisa. No que diz respeito à pesquisa participante, o trabalho Carlos Rodrigues Brandão (1984) embasou nossas discussões, em especial quando reafirma envolvimentos e posicionamentos dialéticos. Nesse sentido, a convenção entre a pesquisa e a educação ressignifica outro saber, não sendo a mesma tratada de forma elitizada com seus métodos e temáticas.

Karel Kosik (1976), no livro *Dialética do Concreto*, discutiu a concepção de um homem que, fora do seu contexto social e histórico, exclui-se da formação da história social,

assunto paradoxal diante do trabalho por nós proposto. O pesquisador, inserido no universo da sua pesquisa, foi também um resultado para nós.

Julio Barreiro (1980), no seu livro *Educação Popular e Conscientização*, destacou a ideia de que verdades podem ser utilizadas como ponto de partida para a construção de práticas educativas coerentes, sem buscar modelos alternativos fora do contexto real. Esse autor retoma o pensamento de Gramsci no que diz respeito à filosofia contida na linguagem popular e que possui valor nas articulações políticas e sociais.

Como suporte de nossa discussão sobre a educação, que foi desde sua formação histórica até chegarmos à educação popular e seus processos para além dos formais, adotamos Dermeval Saviani (2008), com a *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Nesse livro, sob a perspectiva histórico-crítica, o autor revelou, dentre outras coisas, como se implantaram ideais através da educação no Brasil. Nesse contexto, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e José Luis Sanfelice (Organizadores), trabalharam com a *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual* (2000). Buscamos aporte também com Dermeval Saviani nos livros *Pedagogia Histórico Crítica* (1995) e *Escola e Democracia* (1997), que se inseriram em amplos debates e traduziram as ideias hegemônicas de pensamentos no campo das discussões teóricas. Firmou-se no materialismo histórico, com base em concepções que foram contra interpretações reducionistas e dogmáticas que a sociedade muitas vezes reproduz em educação. Otaiza de Oliveira Romanelli, com “*História da Educação no Brasil*” (1991), nos auxiliou nas discussões sobre a história da educação brasileira. A autora, apoiada na história da política educacional dos últimos anos, expandiu nossa percepção de educação, reduzindo fórmulas rígidas e mecânicas acerca do tema e sua evolução histórica. Também nessa linha de reflexão, João Monlevade e Maria Abadia da Silva (2000), com o livro *Quem manda na Educação no Brasil?*, questionam a democracia e os processos decisórios, bem como o poder escolar presente nas escolas.

Coube na sequência do nosso estudo o questionamento sobre *O que é educação*, apoiados em Carlos Rodrigues Brandão (2001), que discutiu as distintas formas de se fazer a educação nos diversos tipos de sociedade e nos levou a refletir sobre propostas que podem elevar a qualidade da educação no Brasil. Buscamos em Antonio Gramsci apoio para muitas das discussões sobre os impactos que as transformações econômicas, sociais e políticas podem causar na educação brasileira. Esse autor também embasou discussões sobre a sociedade, a política, o intelectual, a escola, as relações de poder e a economia. Dentre os livros que tratam sobre o pensamento gramsciano destacamos *O Princípio educativo em Gramsci*, de Mario M. Manacorda (1990), *A Escola de Gramsci* (1992), de Paolo Nosella e,

*Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para a democracia* (1999), de Giovanni Semeraro.

Maria da Glória Gohn nos forneceu subsídios para o entendimento da amplitude dos conceitos e formas de educação, com os livros *Educação não formal e cultura política* (2008), com sua resposta aos desafios de uma nova educação para além dos processos formais; em relação aos movimentos sociais que têm sua prática reforçada na educação popular como um ato de ação social coletiva, buscamos da mesma autora, *As teorias dos Movimentos sociais* (1997), livro no qual sistematizou e apontou algumas inadequações na utilização do termo movimentos sociais.

Outra contribuição que nos apresentou possibilidades de análise do nosso objeto de pesquisa está contida nas obras de Pedro Demo, *Cidadania Tutelada e cidadania assistida* (1995), *Cidadania Pequena* (2008), e *Saber pensar é questionar*. Nesses trabalhos, o autor revelou a pouca participação da sociedade civil em movimentos sociais, trazendo a pobreza política como um fator expressivo que torna as maiorias vulneráveis, o associativismo que representa filiações e não militâncias propriamente ditas. Essas discussões nos trouxeram com propriedade o caráter subjetivo e nos deram conta das manipulações políticas que se normatizam cotidianamente, além de uma série de indagações em torno de nossa sociedade.

Para entender os processos de legitimação da sociedade geral e específica traçamos o panorama sobre esse assunto ao nos ancoramos, principalmente, em István Mészáros (2005), com *Educação para além do capital*, no qual se discutiu o resgate da educação que qualifica o sujeito para a vida e não para o mercado. Para o autor, a educação não pode restringir-se à pedagogia limitadora, pois ela é de domínio público e, como tal, tem que ter seu referencial voltado para o ser humano. Nesse sentido, fez um alerta para os fatores de exclusão social e educacional ligados à educação formal. Como apoio, introduzimos o pensamento de Louis Althusser (1985), com *Aparelhos ideológicos do Estado*, que nos revelou mecanismos intencionalmente estruturados com a finalidade de manutenção da sociedade e do modo pelo qual a mesma se consolidou.

Uma panorâmica sobre neoliberalismo, globalização e suas consequências para a sociedade e principalmente para a educação nos foi dada por Reginaldo Moraes (2001), com *Neoliberalismo, de onde vem, para onde vai?*, que relacionou o contexto de empoderamento nas relações sociais. Boaventura de Sousa Santos (2002), com *A Globalização e as Ciências Sociais*, nos auxiliou com reflexões sobre os processos da globalização frente a uma sociedade capitalista, discutindo suas crises e seus processos políticos e ideológicos. Para discutir essa questão também elencamos Maria Luisa Santos Ribeiro (2001), com *Educação*

*Escolar: que prática é essa?*, no qual a autora buscou compreender a forma particular de desenvolvermos a consciência e que isso se dá na sua plenitude com as discussões coletivas e uma autêntica consciência da práxis. Com relação à práxis, situamos esse conceito em *Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez (2007).

Naura Syria Carapeto Ferreira (2011), em *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, nos apresentou uma extensa discussão sobre a gestão democrática da educação ao direcionar suas análises aos processos de globalização e crises de paradigmas como instigadores de novas práticas.

Em seu livro, *Marx e a pedagogia moderna*, Mario Alighiero Manacorda (2007) relacionou algumas temáticas, trazendo reconstruções políticas e ideológicas, discutindo suas ideias nos aspectos positivos e negativos e revelou possíveis propostas pedagógicas de Marx.

Construímos neste quadro teórico uma proposta de estudo e as obras e autores citados constituíram a base na qual apoiamos nossas discussões, juntamente com demais autores e teorias que fomos agregando como suporte ou contraponto ao que refletimos nesta dissertação. Adotados os métodos que elencamos para nossa pesquisa como forma de instrumentalização, destacamos as teorias e seus pensadores, oferecendo perceptibilidade e desvendando as estratégias utilizadas. Submetemos nossa pesquisa no desdobramento de seus capítulos e temáticas, requerendo uma variação de métodos, uma especificidade capaz de, no confronto das ideias, sustentar opiniões divergentes.

No capítulo seguinte apresentamos a leitura do histórico de nosso objeto de pesquisa, tendo suas origens no Seminário São João Batista Vianei que originou o Instituto São João Batista Vianei. Para essa reconstituição histórica, pesquisamos em diferentes documentos e buscamos em informações pertinentes o que dizia respeito à formação dessa instituição escolar, os encaminhamentos dessa escola antes de ser uma instituição de educação formal e durante esse processo.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, COM ÊNFASE NA GESTÃO ESCOLAR**

Os homens agem na história, mas só aparentemente fazem a história: na história atua a necessidade (o plano da providência, da harmonia pré-estabelecida) e as personalidades históricas são seus instrumentos e órgãos executivos.

(KAREL KOSIK, 1976)

Neste capítulo situamos o contexto histórico no qual nosso objeto de pesquisa, o Instituto São João Batista Vianei, estava inserido quando da sua formulação. Kosik (1976, p. 51) assinala que “[...] um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado de um determinado todo”. Para essa definição da totalidade, buscamos pontuar alguns fatores que contribuíram para o fortalecimento dessa Instituição e os fatores externos que influenciaram a história de sua origem e sua variação. Também analisamos as concepções e correlações que permearam as transformações pelas quais passou essa escola no contexto em que estava inserida. Juntamente a essa reflexão, na sequência apresentamos uma narrativa histórica com a pretensão de compreender a realidade na qual se formulou a proposta inicial da referida instituição de ensino.

#### **3.1 CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE LAGES**

Antes de traçar o perfil histórico do nosso objeto de análise, apresentamos uma síntese do surgimento da cidade de Lages e alguns de seus aspectos sociais.

A fundação da Vila de Lages ocorreu em 22 de novembro de 1766, por Antônio Correia Pinto de Macedo, e foi incorporada a Santa Catarina em 1820. Em 1916, passou por conflitos territoriais com o Rio Grande do Sul e São Paulo, quando da definição de seus limites com o Paraná, situação marcada por questões religiosas e sociais que acabaram favoráveis a Santa Catarina, que incluiu em seu território parte do planalto e meio-oeste. Segundo a historiografia tradicional, a fundação de Lages se deu pela necessidade de levar o gado aprisionado (que vivia livre, à disposição, nos campos) do Rio Grande e Uruguai para o centro-sul e sudeste do Brasil. Além disso, havia uma razão maior, que era a de garantir o território, então paulista, para evitar ao máximo o avanço dos espanhóis pelo Passo do Socorro. Lages se tornou centro de criação de gado e passagem para as tropas. Era cercada de latifúndios e tinha um número reduzido de moradores, com progresso lento no século XVIII.

A vila criada por Correia Pinto aos poucos foi se afirmando e desenvolvendo. Toda sua razão de ser era a estrada de tropas (que conduziam o gado). As primeiras fazendas que se instalaram em suas vizinhanças pertenciam a paulistas, que haviam acompanhado Correia Pinto. E foi em função da economia pastoril que Lages se identificou (SANTOS, 1987, p. 50).

Serpa (*apud* MUNARIN, 1990, p. 29) destacou que Lages, no período inicial, teve suas extensas faixas de terras distribuídas em forma de sesmarias. A maneira como se deu esta distribuição, aliada a outros processos de apropriação da terra, possibilitou o surgimento de latifúndios e, conseqüentemente, de latifundiários que, para administrarem as terras foram recebendo pessoas menos favorecidas economicamente, o que aos poucos formou redutos de dependentes. No interior das imensas fazendas passaram a viver pessoas originárias, a maioria, de São Paulo, embora também convergissem para o local indivíduos de outros lugares, principalmente os remanescentes das lutas armadas que ocorreram nas redondezas do próprio Estado, ou que, por abrigo e um prato de comida, foram ficando, criando raízes e laços, até perder a própria identidade ou a identidade que lhes deu o patrão.

[...] nessa época de coronelismo, os poderes econômico e político centravam-se ainda em torno do fazendeiro, Lages tinha no seu comando o fazendeiro, o senhor rural, o oligarca, o chefe político, o mandonista, enfim o coronel, exercendo seu poder absoluto sobre a família e os agregados, inclusive sobre o processo eleitoral e sobre o político-administrativo e econômico e ainda se vivia em torno da grande propriedade rural; as fazendas se constituíam praticamente a única forma de exploração econômica, ou unidade de produção. A cidade dá mostras de querer desenvolver-se para além da fazenda, mas não sabia como ou em que perspectiva de modelo [...] (LENZI, 1977, *apud* MUNARIN, 1990, p. 35).

O desenvolvimento da cidade de Lages, além da fazenda, se deu de fato com o surgimento e evolução das serrarias na região, no período denominado pela historiografia de Ciclo da Madeira e que teve seu auge entre 1940 e 1960.

Retomamos aqui o objetivo deste texto, ou seja, o de traçar o perfil histórico de Lages no período de 1974 a 2006. Para caracterizar esse momento, foi necessário, de forma sucinta, delinear o contexto brasileiro (político, histórico e cultural) da época, considerando que Lages encontrava-se inserida num contexto maior. Nesse delineamento, cumpre dizer que não pretendemos realizar uma análise exaustiva desse contexto. O interesse foi apenas o de caracterizar o período, condição essencial para situar o *locus* de nossa pesquisa, o Instituto São Batista Vianei. Mesmo sem a pretensão de analisar o período histórico, citamos Gramsci (1978) quando chama a atenção do pesquisador para armadilhas encontradas no caminho de análises de períodos históricos próximos.

O nexo dialético entre duas ordens de movimentos e, portanto, de pesquisa, dificilmente é estabelecido exatamente: e, se o erro é grave há historiografia, ainda mais grave se torna na arte política, quando não se trata de reconstruir a história passada, mas de construir a presente e a futura: os próprios desejos e as próprias paixões degradantes e imediatas são a causa de erro, enquanto substituí a análise objetiva e imparcial, e isto dá-se não como meio consciente para estimular a ação, mas como autoengano.

Apresentamos, portanto, aspectos da caracterização do Brasil no período relacionado, quando houve a deposição de Getúlio Vargas e a realização de eleições para a Assembleia Constituinte e Presidência da República, com a eleição do General Eurico Gaspar Dutra, sob o apoio de Vargas. Este período foi caracterizado pela consolidação do populismo nacionalista, fortalecimento dos partidos políticos de caráter nacional e efervescência social. A indústria e com ela a urbanização expandiram-se rapidamente.

De acordo com Oliveira (1984, *apud* MUNARIM, 1990, p. 75), ao final do período de 1946/1961 consolidou-se o processo de criação no Brasil de “[...] uma economia nacional regionalmente localizada”. Processo que resultou da interferência do Estado no planejamento da economia nacional, iniciada no primeiro governo de Vargas (1930-1945) e que teve como ponto de culminância o governo de Juscelino Kubitschek (1956-61).

É a partir daí que a Região Serrana (microrregião econômica, política e geográfica) de Santa Catarina passa a desempenhar um papel na produção econômica em função da economia nacional. Deixa de ser uma ilha econômica para cumprir o papel específico de produção primária agropecuária e extração de madeira no âmbito nacional, e de serviços (comércio) no âmbito regional, este último, como consequência e subsídio ao primeiro. Ocorre aí o chamado ciclo da madeira, que alcança seu auge no final do período, coincidindo com a inauguração de Brasília, obra que consumia grande parte da madeira bruta extraída da região [...] (MUNARIM, 1990, p. 76).

Em relação à política nacional, o período histórico de 1962 a 1972 caracterizou-se como um tempo de turbulência e auge do esgotamento populista. Segundo Munarim (1990, p. 102), “A política paradoxal de alianças de classes chega ao seu limite e arrebenta-se de vez com o golpe militar de 1964. Também a nível local é um período de turbulências”.

No aspecto econômico brasileiro, esse período foi permeado pela política do discurso do “Milagre Brasileiro”. Localmente, teve-se o auge e o fim do ciclo da madeira, e por consequência a extinção das serrarias. Essa realidade impulsionou um movimento migratório do interior do município de Lages e municípios vizinhos em direção à periferia da cidade de Lages. Conforme Munarim (1990, p. 105), o que ocorreu foi uma pressão econômica de caráter estrutural sobre uma população de características ao mesmo tempo rurais e urbanas. A população migratória não era propriamente de uma população rural, pois os migrantes viviam

em vilas no meio rural e as suas relações de trabalho na serraria eram de carácter mais ou menos urbano-industrial, ou seja, a população já era urbana o suficiente quanto às relações de produção. E desgarrada da terra – livre dos meios de produção rural e das relações “patrimoniais” de produção no campo – também o suficiente, a ponto da tendência migratória voltar-se para a cidade. E, neste caso, o polo urbano mais próximo era Lages.

Forma-se aí na cidade, uma população de espoliados urbanos, sujeitos históricos que, no plano político, darão o golpe de misericórdia no coronelismo da região e, na sequência, serão a base para o início de um período de governo populista em Lages. Marca o fim definitivo da política dos coronéis e eleição de um prefeito (Juarez Furtado), forjado em relações sociais e políticas marcadamente populistas (MUNARIM, 1990, p. 102).

O período histórico do município de Lages de 1977 a 1983 influenciou o futuro político de toda a região. “É a segunda fase compreendida no período político municipal, marcado pela passagem de governos do MDB/PMDB” (MUNARIM, 1990, p. 153). Fato que marcou a passagem do populismo para o comando do poder público municipal. Dirceu Carneiro foi eleito à prefeitura de Lages em 1976, sob a bandeira partidária do MDB. Ele e sua equipe pregavam um discurso voltado para o povo e procuravam conscientizá-lo de sua força. De acordo com Tragtemberg (*apud* Munarim, 1990, p. 154), no período citado, “Lages realizou uma prática democrática fundada num estilo administrativo em que a mobilização popular e a participação direta do povo, dos diretamente interessados nas decisões, constituem a característica fundamental”.

Na sequência analisamos o período de 1984 a 1989. Para entender esse período, foi fundamental observarmos o contexto lageano de dois anos antes, quando o PMDB perdeu as eleições para o PDS, “fato que obrigou o afastamento total dos intelectuais da prefeitura” que militavam a chamada “democracia participativa”. Naquele momento ascendeu ao poder local um governo de tendência neoliberal, marcado pelo estilo de governo tecnoburocrata, sob os auspícios do capitalismo (MUNARIM, 1990, p. 178). O autor entendeu isso como a ruptura de um processo político que tendia a ser uma espécie de “Estado Democrático”. A ruptura caracterizou-se pelo abandono, pelo novo governo, daquelas políticas de organização das massas através dos chamados projetos especiais e passou às políticas de cunho neoliberal voltadas essencialmente aos interesses do capital privado.

Nesse ínterim, de 1974 a 2006, no Instituto São João Batista Vianei desenvolvia-se um processo educacional com intenções que antagonizavam ao contexto nacional de ditadura militar, depois à oligarquia que imperava na serra catarinense. A ideia de uma educação com vistas ao ensino emancipador e que atendia alunos de diferentes classes sociais de certo modo

se contrapunha ao contexto no qual essa escola estava inserida. Isso nos levou a pensar tanto nos propósitos de uma gestão pautada nessa filosofia quanto na repercussão desse processo para a sociedade da época, considerando que tanto filhos de coronéis quanto filhos de trabalhadores poderiam frequentar as classes dessa escola. Ao mesmo tempo, essa instituição pautava seu trabalho na formação de lideranças para agirem nas comunidades como agentes a serviço da Igreja Católica, atendendo à necessidade de disseminadores dos ideais religiosos da Igreja Católica Apostólica Romana, conformando nesse espaço educacional várias tendências antagônicas. Por essa razão, a necessidade de compreender o contexto histórico do qual nosso objeto de análise fez parte e no qual esteve inserido no recorte temporal de 1974 a 2006.

De certo modo, entendemos que essa instituição acompanhou momentos distintos e importantes da sociedade brasileira e serrana catarinense, passando pelo período ditatorial, a reabertura democrática e a efetivação da democracia brasileira. Compreendemos que tanto a função da gestão quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola constituíram caminho para refletir até que ponto a gestão escolar recebeu ou não influências marcantes do contexto amplo no qual estava imersa. E, se suas ações foram capazes de ir além de processos formativos aos moldes da escola tradicional e fazer emergir possibilidades de educação para a cidadania em um meio tão adverso em sua conformação social, política e econômica.

Seguindo a percepção histórica de Munarim (1990), foi possível entender que a ruptura política encetada em Lages gerou processos de organização dentro da sociedade civil, independentes do Estado local e até contra ele.

Ensejou também, somados a outros fatores, a mudança de postura política de forças da sociedade civil, de âmbito regional, como a igreja católica, que desde aí, se constitui no principal apoio e *locus* de organizações populares emergentes. Em articulação de apoio mútuo com o grupo de intelectuais egressos da Prefeitura da “Força do Povo”, um significativo setor de militantes da Igreja Católica assume posição claramente em defesa do “povo marginalizado” e vai até o encontro deste povo, agora em âmbito regional com o propósito de organizá-lo e apoiá-lo em suas lutas, [...]. É exatamente dessa articulação que surge o chamado Centro Vianei de Educação Popular, que se constituiu desde logo em um fator a mais de contribuição para a ampliação dos quadros de militantes progressistas da Igreja Católica (MUNARIM, 1990, p. 170).

A Igreja Católica assumiu uma função política, vindo a preencher em parte o espaço vazio decorrente das mudanças ocorridas no município de Lages. O apoio foi o elemento propulsor para os militantes progressistas da Igreja Católica. A chegada de Dom Oneres Marchiori, em 1983, significou um reforço inovador, principalmente quando, no ano seguinte, assumiu a Diocese como titular e fortaleceu os progressistas da Igreja Católica. Em termos

econômicos, o período se caracterizou pela expropriação e exploração do trabalhador, especialmente no caso particular da região serrana de Santa Catarina, do trabalhador rural. Segundo Munarim (1990, p. 189), “[...] é um contexto de confirmação da região como destinada à produção primária e de industrialização da madeira”. Esse período denominado pelos historiadores como “segundo ciclo da madeira” gerou a saída do homem do campo e a concentração de riqueza nas mãos de poucos.

Estas narrativas nos assinalam para uma história que desde suas origens intensificava as relações de supremacia em nossa região, não se diferenciando das demais já narradas, nas justificativas também das origens de nosso país. A nível nacional, preciso se faz considerar a questão da dívida externa brasileira e seus efeitos arrasadores sobre a vida de todos os brasileiros. Além disso, assistiu-se ao agravamento da inflação, rebaixamento constante do salário real e a diminuição do crescimento econômico. No que tange ao Instituto São João Batista Vianeí, destaca-se a influência da Igreja Católica nos processos formativos que originou cursos de preparação de agentes comunitários para o trabalho de base nas comunidades lageanas e arredores. A presença de Dom Oneres e conseqüente fortalecimento da visão progressista da Igreja Católica foi um dos incentivadores da educação para a cidadania, filosofia que pretendia-se construir na escola, nas práticas nela desenvolvidas. Isso se dava em função de um contexto nacional de exclusão e miséria que a narrativa acima aponta. As relações de supremacia ocorriam a nível nacional e convergiam para o regional.

No início da década de 1990, o contexto nacional era de crise: fiscal, econômica e ao mesmo tempo de expansão do capital privado e da transnacionalização do capital. A microrregião serrana de Santa Catarina estava perfeitamente integrada, de acordo com Munarim (1990, p. 200). Lages, especificamente, continuava sendo um município sem industrialização e sem perspectivas de investimentos nessa área.

Esse contexto permitiu o surgimento de mudanças profundas na relação de trabalho no campo. As atividades agrícolas passaram a utilizar-se do trabalho eventual e o trabalhador autônomo, lavrador, sofreu nesse período uma espécie de expulsão tecnológica. Em conseqüência, ocorre a migração para outras regiões do Estado ou desloca-se para a prestação de serviços temporários na agricultura, que vai se industrializando (MUNARIM, 1990).

[...] também a partir daí que começa a definir-se o papel do grupo de Educação Popular do “Vianeí”. Desde aí se define que um papel fundamental do grupo de Educação Popular, que se está construindo, deva ser o de mediação de contradições no sentido do fortalecimento e geração de poder popular, que se contraponha aos poderes das classes econômica e politicamente dominantes (MUNARIM, 1990, p. 216).

Agregando-se a esses fatores, nos reportamos mais especificamente numa abordagem narrativa, inserindo alguns comentários críticos para já buscarmos análises por parte de nosso leitor sobre como surgiu e em que desdobramento histórico se situa nosso objeto de pesquisa. Já contextualizado o panorama social da cidade de Lages, partimos para questões de maior especificidade acerca do Instituto São João Batista Vianeí.

A imersão nos movimentos históricos que registramos nesse capítulo permitiu nosso leitor compreender não somente uma sucessão de fatores, mas ressignificar atribuições sequenciais de acontecimentos que culminaram com uma perspectiva de mudar todo um panorama social que se desordenava em abandono e exclusão. A materialização fundamentou-se em uma nova proposta que, na teoria, visou desestabilizar um discurso e uma percepção da história até então disseminada. Discurso este de dominação, que articulado aos conteúdos repassados pela educação poderia impedir a criticidade, a interação e análise de fatores históricos, bem como interferir nas relações entre passado e presente, e dissociar-se do futuro.

A formalidade que se estabeleceu como conteúdos a serem praticados e a associação ao contexto local, juntamente aos agravamentos nas dívidas externas do país e as sequelas reflexivas na sociedade vigente, social e política, constituíram fatores repensados na construção de um projeto que se propunha ideologicamente diferente.

O Instituto São João Batista Vianeí trouxe, a partir de 1974, em suas diretrizes propostas teóricas que contrapuseram elementos dispostos a reverter práxis cotidianas e aspiraram, na prática, conectar ações no sentido de mudar a realidade imposta ideologicamente. Especificamos, portanto, alguns aspectos da construção do Instituto São João Batista Vianeí no período de 1952 a 2006, para entendermos sua origem como Seminário até chegar à condição de Instituto no período de 1974 a 2006. A presença do caráter religioso e suas contradições nos permitiram articular as teorias a preceitos que originaram a tentativa de implementação de um projeto diferenciado, cuja filosofia voltava-se para a educação emancipadora.

A partir das informações disponibilizadas, reconstruímos um capítulo importante para este estudo, pois nos remeteu às origens dessa instituição, tendo nos fatores religiosos, na presença franciscana, a articulação para a criação de um Seminário. Esses aspectos foram marcantes na educação serrana de Santa Catarina, o que permitiu articular iniciativas, ajustando-se teorias e práticas. Saviani (2008, p. 7) nos colocou que “[...] A Pedagogia é uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e seus resultados práticos [...]”.

Este estudo nos permitiu também analisar a intermediação entre a compatibilidade de um novo projeto de sociedade que se ancorou na tradição religiosa e suas exigências tradicionais, caminhando junto à pedagogia, ajustando-se as ações na tentativa de propor uma educação crítica como resultado final. Toda a ordenação religiosa que se manteve vinculada ao nosso objeto de pesquisa originou sua nomenclatura, além de outros fatores que oportunamente abordamos. Coube-nos historiar a origem do nome São João Batista Vianei, que, segundo explicação encontrada na Coletânea *Pixurum* (1989/2000, p. 47), teve por objetivo homenagear um padre Francês.

O Padre João Maria Batista Vianei, nasceu na França na cidade de Ars em 1786. Considerado santo, foi consagrado padroeiro dos padres diocesanos. Em 1953, inaugurado o Seminário, foi dado seu nome originando o Instituto São João Batista Vianei (PIXURUM, 1989/2000, p. 47).

Entender e reconstruir a evolução histórica da qual a instituição São João Batista Vianei se revestiu desde sua implantação, como Instituição religiosa, até sua difusão enquanto escola aberta à comunidade, mas que ao adotar o ensino formal buscava desenvolver métodos e concepções próprias, foi uma das estratégias que intencionamos construir ao longo desta dissertação.

O fato de nos remetermos a uma pesquisa com vistas a uma construção histórica não nos isentou de adentrarmos em questões próprias à reflexão, uma reformulação de conceitos que análises sociológicas postas até o presente momento nos proporcionaram. O convite que fazemos aos leitores é precisamente o de inserir-se em fatores históricos já elencados e narrados, mas propositalmente sob perspectiva diferenciada. Para Kosik (1976, p. 229),

A questão, no entanto, se afigura totalmente diferente, se considerarmos a problemática religiosa como uma expressão mistificada de problemas reais. Neste caso a história do pensamento moderno não mais se apresenta como um longo processo de mundanização e se mostra sob o autêntico aspecto de tentativas de resolver racionalmente uma problemática que na religião era expresso de modo mistificado. Deste ponto de vista, para a solução do problema é de importância secundária o modo como se justifica a existência da providência na concepção da história.

Entendemos, assim, a necessidade de buscarmos elementos que permearam essa história, de que forma tratava-se a providência e o que esta significou, ou seja, “O quanto o agir do humano”, conforme expresso na escrita de Kosik (1976, p. 127), interferiu nos processos narrados na sequência deste trabalho. Para o mesmo autor,

A práxis humana se manifesta, além disso, também sob outro aspecto ela é o cenário onde se opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo

no objetivo ela se transforma no centro ativo onde se realizam os instintos humanos e onde se desdenham as leis da natureza. A práxis humana funde a causalidade com a finalidade (KOSIK, 1976, p. 127).

A causalidade atribuída aos fatos históricos faz necessária uma leitura controversa. Neste caso, e embora caracterizada de fatores substanciais do ponto de vista descritivo, nos trouxe elementos que ficaram omissos no resgate histórico, principalmente as discussões que dizem respeito às desigualdades sociais. Entendemos que as convicções que podem gerar outras práticas têm seu entendimento reflexivo do passado, portanto é na totalidade que alcançamos as partes, buscando nas indagações os propósitos, desvendando na dialética da história a consciência e a necessidade de superação.

Nossa reflexão sobre esse processo encontra em Saviani (1991, p. 15) sua sustentação teórica, quando o autor destaca que o saber de interesse para a educação é aquele construído historicamente, ou seja, o saber objetivo “produzido historicamente”, o que constitui um fenômeno a ser investigado e que diz respeito ao surgimento da escola.

Esta aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada de processos educativos mais gerais mais vai transformando lentamente ao longo da história até erigir-se na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinado pela forma escolar. A etapa histórica em referência que ainda não se esgotou corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação (SAVIANI, 1991, p. 15).

Averiguar o desenvolvimento do Seminário São João Batista Vianeí, culminando com o Instituto São João Batista Vianeí, nosso objeto de estudo, nas etapas históricas que tiveram sua identidade em processos de educação e, portanto, caracterizaram uma época na qual as relações sociais fulguraram no ambiente escolar foi nossa intenção. O contexto que originou essa escola acabou por interferir em fatores culturais de forma significativa, o que descaracterizou a espontaneidade sob o objetivo de uma educação com fins específicos.

### 3.2 PERFIL HISTÓRICO DO SEMINÁRIO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI ÀS ORIGENS DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI

O contexto histórico desde o surgimento do Seminário São João Batista Vianei e o momento em que houve uma articulação para sua construção, qual a forma que a proposta inicial assumiu no decorrer dos tempos até consolidar-se no Instituto São João Batista Vianei foram algumas das questões buscadas por meio da pesquisa.

O referido Seminário surgiu na década de 1940 para atender à demanda de formação de sacerdotes para Lages e região serrana de Santa Catarina. A gestão escolar, à época denominada direção, desde o princípio se desenvolveu nessa instituição, porém suas atividades estavam direcionadas às exigências de uma escola eclesial, com suas atribuições e fazer pedagógico voltado à formação de pessoas para o clero. Mais tarde, quando o Seminário abriu suas portas para a comunidade, em vista do arrefecimento da demanda de sacerdotes, foi que a escola assumiu uma função pedagógica vinculada ao ensino tradicional, embora só recebesse meninos oriundos de escolas de Lages e região, em especial egressos do Colégio Diocesano. A partir de 1974, uma equipe de professores e profissionais da educação passou a fazer parte do quadro de funcionários do então Instituto São João Batista Vianei. Nesse momento, podemos dizer que se efetivou uma gestão escolar aos moldes da veiculada nas demais escolas. Contudo, conforme dados obtidos no Projeto Político Pedagógico, nos jornais e demais documentos referentes a essa Instituição escolar, observamos que havia uma tentativa de estabelecer um diferencial para a educação por parte dos profissionais que lá estavam. Foi desse modo que surgiram possibilidades de uma educação para a formação crítica e reflexiva a partir de um teor filosófico com bases para a cidadania.

Isso posto, recorreremos a alguns documentos históricos para entender a organização, a capacidade de, ao unir as forças, criar um mecanismo com uma proposta de enfrentamento a um sistema. Trabalhamos o fato histórico, elencando como nosso objeto de pesquisa o gestor escolar, na perspectiva de uma proposta de afronta ao sistema, os benefícios que de fato ou não oportunizaram à sociedade e todas as questões que se interpuseram desde a construção do Instituto São João Batista Vianei até o momento de sua desativação. Mas não nos furtamos obviamente das análises fundadas na realidade das críticas, estas construídas sob a percepção de autores que, de acordo com seus entendimentos relativistas, revelaram o compromisso coletivo com a educação e nossa aproximação com nosso objeto de pesquisa.

O influxo que a temática de pesquisa nos possibilitou foi também permeado pela pretensão de proximidade com a realidade histórica revelada na convivência com pessoas e fatos da época em que nosso objeto de pesquisa se erigiu. Brandão (1999, p. 12) nos apontou nessa lógica que, “[...] Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga que o pesquisador participe de sua história”.

Desse modo, nos inserimos na história do Instituto São João Batista Vianei em meados de 1940, segundo relatos da professora Silmara<sup>9</sup>, no Jornal Galera (2000, p. 1).

A partir de meados da década de 40, iniciou-se no clero local a intenção de construir um seminário para a formação sacerdotal dos jovens serranos. Tal iniciativa contou com o esforço de muitos padres que ajudaram a construir a história desse prédio como também da formação sacerdotal em Lages. Esse projeto foi ganhando apoio da comunidade era visto com muito entusiasmo pelos membros do clero. A princípio o seminário foi aberto em Bom Retiro, mas o interesse em construí-lo na cidade de Lages permanecia.

Esse projeto inicial tinha característica tipicamente masculina, voltando-se à formação de sacerdotes. A região serrana era extremamente pobre economicamente falando. Muitos meninos, por não frequentarem a escola tradicional devido à falta de incentivos financeiros eram motivados por suas famílias a seguirem a vida sacerdotal. A religiosidade dessa sociedade configurava a expectativa de progredirem em suas vidas, preenchendo lacunas que eram ideologicamente aceitas pela população.

A formação de doutor não era para o filho do camponês com poucos recursos financeiros e nem para as mulheres, somente estudavam para essa formação os filhos dos fazendeiros, dos coronéis, como eram tratados os fazendeiros que formavam oligarquias e originavam famílias com tradição na formação de bem-sucedidos doutores e políticos influentes no contexto brasileiro. Observamos que na contemporaneidade a Igreja Católica continua fechada para a participação de mulheres em sua hierarquia de poder.

Segundo o Jornal O Pixurum (1990, p. 36), a CPT de Lages assinou um texto no qual escreveu:

Vale lembrar que Lages é uma cidade historicamente marcada pela prostituição. Milhares de mulheres prostitutas que colocam Lages próxima ao Rio de Janeiro na prática da prostituição, figurando em relatórios internacionais. A situação geral de empobrecimento da população, vinculada ao processo histórico de Dominação/submissão, gerou uma inversão de valores mascarando centenas de famílias vítimas do alcoolismo, jogos,

---

<sup>9</sup> Os textos assinados pela professora Silmara não registram o sobrenome da mesma, por essa razão usamos como referência nesta dissertação apenas o prenome da mesma.

fumos, drogas, prostituição falta de lazer, machismo, injustiça corrupção (dados levantados pela Diocese de Lages). Essas informações aparentemente podem sugerir uma perspectiva futura Pessimista e sombria para o povo serrano. Todavia o povo nunca perde a esperança de dias melhores. Está provada na sua capacidade de resistência. Vive mergulhado numa profunda religiosidade. Acredita no Deus da Vida (O PIXURUM, 1990, p. 36).

Esse texto confrontou-nos com o pensamento que destacou as questões do patriarcado, do mandonismo e do conformismo nas contradições sociais. Essa questão congruente com a religião Católica, predominante na época, incentivou o clero a projetar uma Instituição voltada para homens, formando religiosos e as questões pertinentes ao patriarcalismo que imperava.

O que marcou esse contexto foi a religiosidade como um fator de superação e não a Educação, foi a crença em um Deus da esperança que daria conta do caos social que se instalou na cidade e redondezas, mas que seria atenuado com a presença de uma construção imponente, capaz de chamar a atenção da sociedade, atraindo meninos oriundos de famílias que não viam outra forma de superar o *status quo* ou mesmo de fugir de uma história de exclusão e miséria, senão colocando-se em um seminário.

As mulheres desfavorecidas economicamente não tinham o mesmo destino. Muitas delas, tratadas de forma desigual e discriminadas, convivendo num mundo de miséria social e humana, recorriam ao submundo do vício e da prostituição como forma de sobrevivência. Assim, Lages, por anos, confirmou-se como uma cidade com um número elevado de casas de prostituição. Muitos homens deslocavam-se para essa cidade, desde o Paraná e o Rio Grande do Sul, tropeiros e comerciantes, o que tornou para essas mulheres o comércio do próprio corpo a única forma de subsistência, pois estavam relegadas à própria sorte.

Em contrapartida, a construção imponente que se erguia sobre a égide do Deus da Esperança não as acolhia, seu espaço de educação era para abrigar os homens e não as mulheres de Deus. De acordo com o relato presente no Jornal Galera (2000, p. 1):

[...] na década de 1940 a então Diocese de Lages adquire um terreno já antecipando a necessidade de obter um espaço próprio sendo que o Seminário estava provisoriamente instalado próximo a Gruta Bom Jesus, com uma distância razoável da cidade que oferecia um ambiente próximo a natureza calmo e silencioso.

A imponência do prédio edificado por volta de 1950 marcou o momento no qual começou a caracterizar-se o Seminário São João Batista Vianei. Este tinha uma arquitetura que ostentava austeridade e destacava-se pela grandiosidade. De diferentes locais da cidade era possível avistá-lo. A comunidade, com um espírito solidário e em nome da perspectiva de

uma vida promissora alcançada pelas promessas de religiosidade apoiava a iniciativa. A mídia teve participação ao evocar o povo a contribuir nas quermesses e a apoiar a Igreja Católica. Sob o relato da professora Silmara (JORNAL GALERA, 2000, p. 1):

Depois de concluído, o Seminário Diocesano de Lages contribuiu para a formação de inúmeros padres [...]. O prédio do antigo Seminário teve nas últimas décadas seu uso diversificado, o que não descaracterizou sua arquitetura, que se mantém imponente [...]. Desde 1945 o Instituto São João Batista Vianei funciona no mesmo prédio. Nas primeiras décadas de atuação tinha como finalidade oferecer formação escolar secundarista para os seminaristas, onde as aulas eram ministradas por padres nas dependências do Seminário, na parte térrea foram construídas salas de aula e no segundo andar ficavam os dormitórios dos padres e seminaristas.

A referida entidade assumia, então, seu caráter beneficente e social. No documento, Processo PCEE 190/993 fls.3, no também item de nº 3 transcreve-se:

O Instituto São João Batista Vianei é uma escola particular mantida pela ação social beneficente da Diocese de Lages, fundada por Dom Daniel Hostin, Bispo Diocesano, aos 7 dias do mês de fevereiro de 1945, de caráter beneficente, educativo, cultural e de assistência social, registrado no conselho Nacional de Serviço Social (Processo 5.936/60) (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974 [s/p]).

Chamou-nos a atenção esse texto, quando o Instituto São João Batista Vianei assumiu uma proposta de educação emancipadora, em uma instituição privada de ensino vinculada à Igreja Católica. Buscamos nos teóricos e encontramos em Saviani (2008) várias referências sobre a Igreja Católica com atividades de proposta de educação popular ou educação com diferencial, seja na filosofia ou na prática pedagógica, acenando para um processo formativo de certo modo contrário à filosofia do Estado, de formar para o mercado de trabalho. Essas propostas seguiam caminhos paralelos, diferentes da educação padrão oferecida principalmente nas escolas públicas brasileiras, no sentido de ir contra a educação oficial que tirou da Igreja Católica as benesses que recebia enquanto estava vinculada ao Estado.

Retornamos com essa discussão na análise dos dados, mas entendemos ser necessário questionar o caráter de uma instituição que cobrava mensalidades e ao seu tempo recebia várias doações financeiras.

Os registros em forma de atas nos tornaram visível certo interesse da Igreja Católica nas contribuições financeiras por parte dos familiares dos alunos matriculados e oferecia descontos aos que levassem mais alunos para estudar naquela instituição escolar, conforme

identificamos na Ata do ano 2000, quando os professores e gestão discutiram essas questões, as quais retomamos no capítulo de análise.

Segundo o Documento do Parecer Técnico de nº 125/99 e do Curso de Óptico, Decreto 371/99, houve um relato no item de nº 15 que dizia;

Em 1970 suas atividades foram suspensas, pois seus alunos passaram a estudar no colégio Franciscano Diocesano. A partir de 1974, o Instituto São João Batista Vianei começou com a criação do Curso Técnico em Assistência Comunitária, constituindo-se em uma Escola aberta a comunidade, atendendo estudantes do Seminário Diocesano, de congregações Religiosas e alunos(as) oriundos de outras escolas Públicas ou particulares. [...] É importante ressaltar que embora aberto a comunidade o curso técnico em Assistência Comunitária foi criado num período histórico em que o estabelecimento estava quase que exclusivamente voltado para a formação escolar dos estudantes oriundos do Seminário Diocesano de Lages (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

Destacamos aqui o ano de 1974 quando, conforme documentos, o Instituto São João Batista Vianei foi considerado unidade escolar, o que justificou nosso recorte temporal. Conforme observamos, o vínculo dessa Instituição com uma educação religiosa esteve presente tanto nas discussões registradas nas atas quanto nos demais documentos, a exemplo do Parecer Técnico em questão. Se os alunos que frequentavam o Seminário passaram para o Colégio Diocesano, questiona-se o caráter beneficente a partir de então dessa instituição, porque o Diocesano se destacou na educação serrana catarinense como formador de elites, embora sua parceria com a Igreja Católica. Isso mostrou que os alunos atendidos pelo Instituto São João Batista Vianei não eram exclusivamente das classes populares e que a adoção de cursos técnicos abriu caminho para absorver estudantes interessados em profissionalizar-se e entrar no mercado de trabalho. Também nesse mesmo documento entendemos que havia uma espécie de troca de alunos, sendo que os alunos na época do Seminário passaram para o então Diocesano, ao mesmo tempo em que recebia alunos oriundos daquela instituição de ensino.

Na sua concepção educativa e seus objetivos, no título II do Regimento Interno, no Artigo 4, transcreveu-se o objetivo interligado ao Plano Diocesano da Pastoral, colocando-se a forte tendência religiosa que permeava todas as iniciativas educacionais do Instituto<sup>10</sup>.

O Instituto São João Vianei, sendo uma Escola da Diocese de Lages, inscreve-se no contexto do Plano Diocesano da Pastoral, cujo objetivo é: Evangelizar o povo Serrano, a partir das comunidades eclesiais de Base,

<sup>10</sup> PCEE – Processo encaminhado pela Mitra Diocesana ao Conselho Estadual de Educação na solicitação de um parecer no caso em questão, alteração de grade curricular e consequente transformação de Assistente Comunitário em curso de Ensino Médio. Justificando nosso recorte temporal para o ano de 1974.

CEB, participando na construção de uma sociedade justa e fraterna, sinal do Reino definitivo e como destaque a formação de lideranças para animação de comunidades Eclesiais de Base. Organizações e Movimentos Populares, MP (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974 [s/p.]).

Identificamos nessas colocações o princípio da educação que poderia ser veiculada nessa instituição educacional e as questões religiosas, juntamente com a possibilidade de formação de lideranças para a Igreja Católica Apostólica Romana, mas também a formação, mesmo que sob uma filosofia, para a emancipação dos sujeitos que poderia ser materializada em ações concernentes aos movimentos sociais. A formação emancipadora, ao nosso entender, caracterizou uma perspectiva analítica e crítica do contexto social em que o sujeito estava inserido. Contudo, na Instituição em estudo, essa criticidade estava diretamente ligada ao pensamento católico e impregnada de questões religiosas, destacando-se a formação de pessoas que poderiam agir nas comunidades como continuadores dos processos educativos voltados para a religiosidade, o que de certo modo parecia contrário à proposta de formação de pessoas capazes de pensar e operar na sociedade como um todo. A sociedade justa e fraterna proposta voltava-se para a continuidade dos trabalhos eclesiais situados quanto às questões religiosas, características de uma percepção católica, mas que também buscava, a partir dos movimentos eclesiais de base formar agentes ou pessoas que pudessem engajar-se em movimentos sociais.

Segue no referido Regimento Interno, no seu Parágrafo 1º, o intento de formar cidadãos comprometidos com a Igreja Católica Apostólica Romana, embora com concepções pessoais associadas a ideais emancipatórios e com percepção sobre o mundo e a sociedade, colaborando com o movimento de contradição, o que tornava este estudo conflitante. “A razão de ser desta escola é oportunizar a formação de agentes cristãos comprometidos com a missão da Igreja e com a transformação de sociedade, sejam agentes de pastorais ou lideranças de organizações Populares” (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974, [s/p.]).

Para situar de que forma se davam as propostas de práticas educativas nesse contexto, segundo o Estatuto, propunha-se, no seu Parágrafo 2:

A prática Educativa do Vianei situa-se numa Sociedade em mudança Sócio econômica, política e cultural e Religiosa. A educação processo permanente, deve contribuir para a construção do homem e mulher novos da nova sociedade. A construção dessa sociedade nova é uma tarefa histórica das classes populares, e da Sociedade civil organizada e articulada. Atualmente passa pelo processo de Democratização do Estado e da sociedade Brasileira (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974, [s/p.]).

Para situar nosso leitor no período pós 1975, identificamos nos relatos da professora Silmara (JORNAL GALERA, 2000, p. 1) que, até 1975, o Instituto São João Batista Vianeí atendia somente rapazes seminaristas. A partir desse ano, iniciaram-se as matrículas para alunos externos, que passavam por uma espécie de seleção, que implicava em serem “indicados” por algumas “pessoas”. É importante observar que o texto pesquisado não esclareceu a questão da indicação, de que forma se apontavam esses alunos, mas apresenta no seu texto a palavra “indicada” em destaque (entre aspas), o que já sugere ao leitor uma dúvida.

A partir de então, o Curso de Assistência Comunitária passou a oferecer uma formação geral de 2º grau. A proposta do Instituto São João Batista Vianeí era a de uma educação crítica, portanto diferenciada em relação às demais instituições escolares da época e, ao mesmo tempo, investia-se na divulgação de uma escola que preparava para o ingresso na Universidade. Em razão desse direcionamento, chegou a ser destaque nos jornais da época com alunos que obtiveram aprovação em vestibulares. Isso acabou por inserir essa instituição de ensino no âmbito da concorrência entre as escolas que ofereciam o curso de segundo grau, como uma das escolas aprovadoras para o concurso vestibular. Quanto aos cursos aos quais alunos do referido Instituto foram aprovados destacavam-se a Medicina, Medicina Veterinária, Agronomia, Assistência Social e Economia<sup>11</sup>.

Elaboramos a partir dessas informações um questionamento sobre quais conteúdos eram ministrados aos alunos se a instituição concorria com outras escolas em termos de aprovação para vestibulares? Isso nos levou a pensar em uma escola conteudista, capaz de dar conta do desafio de aprovar para o vestibular, entrando numa espécie de concorrência de mercado.

No regimento do curso de Assistência Comunitária consta, no parágrafo 3, a definição do perfil dos estudantes que buscavam a escola por nós pesquisada:

Os estudantes do Vianeí são oriundos das classes populares e do campo e da cidade, sem negar suas origens comprometidos com a classe a que pertencem, constituem em mestres e agentes de seu desenvolvimento cultural, científico, profissional e moral voltados para a própria classe e para o conjunto de sociedade (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974, [s/p.]).

Este seria, portanto, segundo o referido Regimento, o perfil de aluno que a instituição descrevia. O que para nós sugeriu uma contradição, pois o perfil dos alunos foi se

---

<sup>11</sup> Sic informações coletadas nos folders informativos do Instituto São Batista Vianeí.

modificando e tendo incremento com o fechamento de uma escola central e particular, cujos alunos foram deslocados para o Instituto São João Batista Vianeí.

Na década de 1980 percebeu-se, segundo as narrativas históricas, transformações sociais que se refletiram no trabalho desempenhado pelo Instituto em estudo e sua proposta educacional. No parecer do processo do PCEE 818/984, na fls. 2, subitem 2, constou em justificativa:

[...] Na década de 80, reduziu a demanda de estudantes seminaristas e o instituto abriu-se para atender a procura de outros estudantes, provenientes de outras realidades. Assim sendo, o curso foi sofrendo alterações em seu enfoque, sem comprometer suas características fundamentais. Hoje percebemos que os estudantes que procuram o Instituto São João Batista Vianeí para concluírem a Educação Básica não o fazem com interesse de formação técnica ou profissional - Até que o cargo Técnico de Assistência Comunitária inexistente no mercado de trabalho atual - Mas entendem que cursando o Ensino Médio no Instituto, terão com certeza, a possibilidade de uma Educação Séria, de qualidade comprometida com valores da ética e da solidariedade, a partir de uma formação crítica e da preparação da cidadania. Além disso nossos estudantes não dispensam a preparação séria e competente para o ingresso no Ensino Superior. Assim sendo, o Instituto São João Batista Vianeí decidiu optar pelo CURSO de EDUCAÇÃO GERAL (Ensino Médio), em substituição ao CURSO TÉCNICO de ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA, mantendo sua Filosofia Educativa, abrindo-se as necessidades da conjuntura Social e atendendo as exigências da nova legislação Brasileira (lei n. 9.394 de 20.23.96) (PCEE 818/984), p. 5) (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1974, [s/p.]).

A diminuição de rapazes interessados em uma formação religiosa e as exigências da sociedade provocaram mudanças na proposta inicial, com a continuidade de um curso na Área da Educação. Com vistas à utilização daquele espaço, alterou-se sua nomenclatura e seu planejamento com relação ao público, sendo aberto à comunidade e podendo receber também meninas/moças. A abertura dessa instituição escolar para egressos de outras escolas, de ambos os sexos, e de classes sociais variadas se inseriu na perspectiva de desenvolver um processo educativo formador de pessoas engajadas, mas, ao mesmo tempo, e de modo dicotômico, atendeu às necessidades mercadológicas de formação para o mercado de trabalho. E, talvez, essa dicotomia permitiu ao referido Instituto atender seus alunos de acordo com as necessidades da conjuntura social daquele momento histórico.

Outro fator que nos chamou atenção nesta narrativa foi o atendimento às exigências da legislação brasileira e, apesar disso, permaneceu, segundo o texto histórico, a filosofia educativa, ou seja, a manutenção de uma educação emancipadora. Sabemos o que a legislação brasileira preconiza, inserida na ideologia capitalista. Mas percebemos nesse contexto uma

contradição, quando a proposta, segundo o texto histórico, abriu-se às necessidades da conjuntura social.

Em mais uma narrativa histórica, seguimos com o Jornal Galera (2000, p. 1), quando professora Silmara destacou que:

A partir de 1981 o Instituto Vianeí oferece matrículas também a moças, e inicia nesta mesma década o curso de Técnico em Assistência comunitária, que inovou a região enquanto proposta educacional voltada para a formação cristã comprometida com as Classes Populares. Entre 1983 e 1987 funcionou também anexo ao prédio do antigo seminário o Projeto Vianeí de Educação Popular, prestando assessoria a pequenos agricultores da região. A ocupação do prédio que o dividia entre Seminário Diocesano e Instituto Vianeí se deu até 1990. Nessa data o então Seminário foi transferido para outro prédio construído logo abaixo do Centro de Formação Católica. A partir de 1987, o prédio é ocupado por mais duas instituições, a Cáritas Diocesana, e Centro Cultural ligado a Irmandade Nossa Senhora das Graças. Nesta ocasião, o Instituto São João Batista Vianeí é transferido para o piso superior, e em 1998 adota como lema “O Caminho da Cidadania Passa por Aqui”, divulgando desta forma seu princípio Filosófico enquanto Instituição de Ensino. Em 1999 forma a última turma de Técnico em Assistência Comunitária. [...]. No ano de 1999 o Instituto Vianeí como Instituição que há mais tempo ocupa suas dependências, ousa inovar abrindo o Ensino Fundamental - Do pré-escolar à 8º série, curso Técnico em óptica [...] (JORNAL GALERA, 2000, p. 1).

Pensamos em um curso que tinha como temática principal a formação cristã, suas origens dentro da Igreja Católica, até que ponto realmente suas significações desdobravam-se, consolidavam-se em uma proposta de educação emancipatória, que ao seu tempo visava o rompimento com o tradicionalismo e a manutenção de poder?<sup>12</sup>

Observamos quanto a isso o desenvolvimento de vários Projetos Comunitários que ultrapassaram os muros escolares, envolvendo a comunidade escolar e os arredores no intuito de reforçar o slogan e *status* de escola cidadã. Importante dizer que esses momentos foram amplamente explorados na mídia. No Projeto Político Pedagógico, com o título *A Função Social da Escola*, confirmou-se a participação do ponto de vista teórico, no item V:

No bojo de sua concepção traz a responsabilidade de não só instruir, mas realmente educar; não só repassar conhecimentos, mas construir o novo, não educar para a sociedade que aí está, mas para a transformação da mesma, para a construção de uma sociedade mais justa. O Instituto pretende ainda intervir, através do trabalho interativo com as famílias, na vida e na estrutura

<sup>12</sup> Quanto ao seu lema, “O Caminho da Cidadania Passa por Aqui”, foi escolhido através de uma assembleia. Sugerido por uma aluna, o lema foi aprovado por unanimidade pela comunidade escolar. Essa escolha nos traz alguns questionamentos, estariam professores e alunos cientes do que era de fato cidadania? Questões teóricas sobre cidadania e práticas cidadãs eram de fato trabalhadas com os alunos, professores, pais e de forma compatível aderiam-se às propostas, à filosofia da escola? Estaria afinado este lema com todos os espaços educacionais que a escola oferecia? (JORNAL GALERA, 2000, p. 3).

comunitária, no sentido de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos de sua comunidade (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

Outro momento que marcou as transformações que se desenrolaram no Instituto São João Batista Vianei foi assinalado pela necessidade dessa Instituição em adequar-se ao contexto social e econômico, desenvolvendo nesse espaço educacional propostas sob a perspectiva de cidadania e, ao mesmo tempo, abrindo cursos profissionalizantes criados para atender à demanda do mercado de trabalho. Assim, fatores como a necessidade de ajustar-se às regras econômicas, aliados à importância de atender à comunidade, buscando beneficiá-la com engajamento de alunos e professores e planejando amenizar dados significativos de carência no tratamento oftalmológico convergiram para a implementação do curso de Técnico em Óptica, que teve início em 1997.

Essa informação nos remeteu à reflexões. A criação do curso em óptica se justificou pela necessidade de um atendimento ao mercado, ou seja, ao que este exigia, pois esse curso foi criado a partir de um estudo elaborado pelos empresários lageanos, que mostrava a necessidade de formação técnica para o setor de óptica. Surgiu então um fator que nos pareceu controverso à proposta de educação emancipadora, pois nessa instituição inseriam-se motivações diferenciadas quando as de ordem social cidadã entremeiam-se à necessidade dos empresários em contar com essa mão de obra especializada, visando a projetos de maior lucratividade particular e não coletiva.

Quanto aos estágios, as horas presenciais eram supridas em favor dos atendimentos à comunidade, o que favorecia os estudantes e acelerava a conclusão do curso. Em relação aos objetivos do curso de Técnico em Óptica, segundo o regimento interno da Instituição Escolar, foram elencados: Estimular reflexão crítica e criativa, bem como a pesquisa científica; Incentivar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de potencialidades pessoais; Proporcionar conhecimentos científicos que possam ser utilizados em prol da comunidade; Propiciar um aprendizado técnico científico que possam ser utilizado no aumento do nível de renda do profissional lançado ao mercado; e, Incentivar a aplicação do conhecimento científico adquirido, em prol principalmente das comunidades carentes.

Em 1999, o curso Técnico em Assistência Comunitária transformou-se em Curso de Ensino Médio. Registramos um dado interessante ao trabalho educativo desenvolvido no Instituto São João Batista Vianei quando identificamos juntamente ao curso Técnico em Assistência comunitária (2º grau), em 1993, a implantação do Programa de Práticas Sociais Educativas. Este foi um diferencial em relação a outras instituições educacionais e divulgado à comunidade serrana de Santa Catarina através de *folders* da seguinte maneira:

O Instituto Vianei, em convênio com a fundação W.K. KELLOG (EUA) de práticas Sociais Educativas. Este Programa possibilita aos estudantes um estágio de aprendizagem Social, cultural e profissional além da sala de aula, durante 04 horas diárias, no período vespertino, de segunda à sexta feira. O estudante que opta pela participação nesse programa recebe uma bolsa auxílio mensal, repassada pela Fundação Kellog. Os campos de atuação onde se realizam as práticas sociais educativas são: - Educação de Crianças e Adolescentes, Direitos Humanos, Saúde, Comunicação, Pesquisa Social, Meio Ambiente.

O referido Programa passou a ter um apelo internacional quando o padre Andreas Wiggers e Irmã Leoni Hasler fizeram solicitações de verbas através da Revista *Hers und welt* (1997, p. 28)<sup>13</sup>. Sua publicação alcançou várias congregações religiosas, com a distribuição de quarenta mil exemplares dessa revista em língua alemã para a Alemanha, Áustria e Suíça, e dez mil exemplares em língua francesa.

O texto apresentou um pequeno histórico da Instituição São João Batista Vianei no Sul do Brasil, situou a origem do Curso Técnico em Assistência Comunitária e o colocou como único nessa modalidade em todo o Brasil. Destacou o objetivo, além da formação de seminaristas, capacitando alunos de regiões menos favorecidas economicamente, como também de bairros da cidade de Lages e comunidades agrícolas da região. Segundo as Diretrizes que a Instituição apresentou como norteadoras de seu trabalho, destaca-se:

Retomando nosso lema: “O caminho da cidadania passa por aqui”, reforçamos a ideia de que temos trabalhado e pretendemos continuar nossa perspectiva de perceber a escola como o espaço privilegiado de exercício da cidadania através de todas as ações que permeiam o trabalho pedagógico." Evidencia-se uma pluralidade de situações a partir do lema Cidadania que tem seu ponto de partida focado na participação coletiva discutindo com toda a comunidade escolar as decisões capazes de favorecer o cumprimento das metas pedagógicas. As questões envolvendo Direitos e deveres amplamente divulgadas e fomentadas entre “todos passa por aqui” - porque a escola deverá ser sempre este espaço de garantia da cidadania, embora se pretenda que ela fique aqui, mas que os cidadãos que por aqui passarem, levem para a sociedade como um todo a clareza do significado de ser cidadão e lutem por ele numa sociedade mais justa (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

O citado documento ressaltou as questões relacionadas à formação da cidadania e, nesse caso, adotou uma percepção teórica próxima do que se entendia por educação emancipadora, colocando que a escola, nessa proposta, assumiu um caráter democrático quando se propôs a tornar-se espaço de discussões sobre as ações pedagógicas a serem empreendidas por toda a comunidade escolar.

---

<sup>13</sup> Esses dados foram relacionados a partir da Revista *Hers Hund Welt*, de Fraiburgo, Alemanha, edição de novembro e dezembro de 1997.

Observamos essas afirmações e as concepções de formação já antes elencadas e discutidas de uma educação voltada para a formação de lideranças comunitárias que poderiam agir como propagadoras dos ideais católicos. Entendemos que, embora a adoção de uma percepção emancipadora inserida nos documentos, na prática o que se desenvolveu foram interesses contraditórios que se intercalavam entre a ideia de formação para a cidadania e para a igualdade e justiça social, a manutenção dos ideais católicos e a necessidade de adequação ao sistema capitalista.

No seu Regimento Interno (1974), de forma teórica, justificou-se o lema da instituição - cidadania - como sendo contexto, método e concepção. Na questão contexto, reforçou-se as origens, sendo os alunos advindos em sua maioria de classes populares, voltando-se inicialmente para o comprometimento com sua própria classe e posteriormente com a sociedade na qual estavam inseridos. O método foi evocado através do lema da cidadania, e neste critério destacou-se o processo educativo libertador que era a proposta inicial do Instituto São João Batista Vianei. A concepção colocou-se na educação como mediadora no processo de aprendizagem, sendo essa proposta pautada no diálogo e aprendizagem coletiva.

E para que isso se efetive procuramos estar sempre muito atentos, para não tomarmos decisões ingênuas, nem equivocadas. Uma delas é a opção por não adotar um livro determinado, ou apostila. Prefere-se trabalhar na linha da pesquisa e “buscar” (professor-estudante), num universo maior, o conhecimento, desenvolvendo assim, um trabalho mais rico e também mais autônomo (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

Inicialmente o Instituto São João Batista Vianei optou em não adotar apostilas ou livros didáticos, entendendo a importância de desenvolver a pesquisa. Essa opção resultou do entendimento sobre as limitações que o livro didático e apostilas impõem, não permitindo a extensão do conhecimento e das discussões, o que seria contraditório ao princípio da autonomia que essa escola pretendia adotar. Destaca-se em seu Projeto Político Pedagógico, a necessidade de

[...] busca contínua de resolução de conflitos respeitando a pluralidade de opiniões utilizando-se do espaço da escola como parte da sociedade incentivando o respeito a liberdade ,a utilização de currículos No momento em que se traz para a sala de aula, o conflito, pontos de vista diferentes, quando se trabalha com a dialógica da sociedade, têm-se condições de realmente tomar posições, como estudantes ou professores de maneira consciente (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

Observamos nesse texto a reiteração de uma proposta de educação voltada, de certo modo, para processos emancipatórios e que pretendia formar cidadãos sob a perspectiva crítica e transformadora, estabelecendo o diálogo como modo de intervenção social, a partir da prática dialógica desenvolvida em sala de aula, com a participação de todos e com consciência crítica e liberdade de expressão, o que entendemos como princípios da cidadania.

Nisso também se destacou o entendimento da escola como parte integrante da sociedade. Buscou-se por uma autonomia curricular que ampliasse as reflexões a partir dos conflitos existentes na questão que aparece nesse item sob a prerrogativa de liberdade de interação em todos os momentos.

Por outro lado nos garantimos o direito de ao compormos os currículos perceber que conteúdos são relevantes, quais fornecem conhecimentos e habilidades para compreender a realidade. Isso implica capacidade de análise da sociedade e da cultura em que vivemos e nos auxilia na percepção das semelhanças e das diferenças entre nosso microcosmo e outros e a sua relação macrocosmo (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

A proposta segundo essa citação abria espaço para a escolha, por parte dos envolvidos com a educação do Instituto São João Batista Vianei, dos conteúdos a serem ministrados aos alunos e que estivessem de acordo com a ideia de uma educação direcionada à formação de sujeitos emancipados. Isso requeria, conforme observamos nas entrelinhas, que os educadores que estavam à frente desse processo necessitariam ter uma consciência crítica a fim de selecionar os conteúdos que pudessem contemplar essas particularidades da sociedade na qual a escola se agregou. Essas escolhas careciam atender às particularidades, mas estavam ao mesmo tempo enquadradas e integravam um universo maior, uma sociedade ampla. A intenção era, portanto, a de optar por conteúdos com saberes diferenciados e conectados à realidade dos alunos, com o objetivo de capacitar os indivíduos para desenvolver uma percepção ampla de mundo e sociedade.

A inter e a trans disciplinariedade têm sido buscadas através de projetos comuns que inter-relacionam e transcendem as disciplinas, desfazendo as fronteiras que normalmente as separam e possibilitando relações mais democráticas e maior aprofundamento nos conteúdos. Não pretendemos que aquilo que está aqui relatado e que as ações desenvolvidas já sejam nosso Projeto Político Pedagógico, pois entendemos que ele apenas se delinea e que é na teia das relações, no dia-a-dia, nos estudos dos diversos segmentos que ele irá se construindo e realmente tomando consistência, mas explicitamos as nossas metas, as diretrizes que nortearão o trabalho que pretendemos. E acreditamos que o importante é que sabemos realmente o que queremos e por que lutamos, por uma escola cidadã, que desaliena e

liberta os estudantes para que sejam agentes de transformação (INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI, 1998, [s/p]).

Destacou-se nesse fragmento a possibilidade de trabalho interdisciplinar de maneira a romper com a disciplinarização da educação, contemplando questões amplas que ultrapassassem os conteúdos estanques e fossem capazes de relacioná-los, adotando uma percepção abrangente de educação de maneira democrática. Refletimos neste item como trabalhar essas questões com uma proposta que tinha na sua motivação uma aprovação em massa para os vestibulares? Destacou-se a ideia de construção permanente do Projeto Político Pedagógico (1998) a partir da prática cotidiana e da observação das necessidades de adaptação às diferentes situações que foram se delineando no dia a dia, tendo como carro chefe a educação emancipadora.

Contrapondo à posição individualista pautada no modelo de sociedade regulada pelo mercado capitalista, o regimento intermediou uma ação responsável e coletiva, refletindo o saber de forma crítica. Mas mesmo depois de toda essa proposta implantada, dificuldades irreparáveis começaram a desestruturar o trabalho. Algumas dessas questões avaliamos sob a perspectiva da teoria, confrontada com a prática cotidiana.

Pela falta de necessidade do técnico formado em óptica, em razão de que o mercado não mais exigia esse profissional, fechou-se o curso e posteriormente reduziu-se o número de alunos matriculados no Instituto São João Batista Vianei. Observou-se aqui, segundo a própria descrição histórica, que foi o desinteresse do mercado o condicionante ao fechamento do curso, sendo, portanto, indubitável a não participação popular. Com isso, as mensalidades que contribuíam com a manutenção dos trabalhos do Instituto escassearam-se e o conselho financeiro e da mitra, órgãos da Igreja Católica, juntamente com o Bispo Dom Oneres, em uma assembleia, decidiram, com a presença da comunidade escolar, encerrar as atividades. Isto se deu aos sete dias do mês de fevereiro de 2006, o que justificou também o final do lapso temporal para a nossa dissertação.

A referida assembleia, segundo registrado em Ata, aconteceu em um clima de muita tristeza e emoção diante dos presentes. Os registros das falas dos mesmos ressaltam, contudo, a convicção de um trabalho que não encerrou naquele momento histórico e que estaria não no passado inerte e sim na lembrança de algumas pessoas.

Lembramos Gramsci quando evocou o coletivo na participação das causas da educação e o quanto esse coletivo necessitou estar comprometido à motivação que foi um fator analisado, contagiando concepções. Para Gramsci (*apud* MANACORDA, 2007, p. 109),

A escola deve ser animada por um educador, e o fato de haver criado algumas condições de liberdade como princípio de Educação não significa ainda ter-se feito mestre, em cuja a personalidade máscula e madura encontra-se o segredo do sucesso, e não na regra Pedagógica; (ou ainda quando escreve que) ao contrário, o que interessa para aquele que ama a humanidade, não é um programa, mas um mestre uma alma. Daí a um mestre de gênio uma linha sumária de sua tarefa, indicai-lhe uma meta, e deixai-o livre para que se explique, dentro desses limites, com total espontaneidade; Que eduque seus alunos á sua própria maneira, sendo responsável pelos resultados; Tereis então uma escola.

Analisamos a partir daqui os fatores que foram decisivos na concretização dessa proposta pedagógica. Buscamos informar neste capítulo fatores históricos que intermediaram a proposta que o Instituto São João Batista Vianeí e seus intelectuais tentaram viabilizar. As concepções contidas e que a gestão e os professores buscaram socializar naquele espaço institucional de educação tiveram em sua essência uma ampla relação com um grupo de gestores que pensaram em uma educação voltada para os movimentos sociais e a construção da cidadania, mas que uma série de fatores nos permitiram questionar.

O Instituto São João Batista Vianeí teve como fundamento filosófico o preparo de jovens para uma percepção crítica sobre si e a sociedade na qual estavam inseridos. Adotavam como princípio o atendimento à população das camadas populares, sem deixar de receber auxílio daqueles mais providos que escolhiam a vida monástica. Aos poucos essa instituição abriu-se para outras realidades, recebendo em suas dependências jovens com diferentes ideais. Mais tarde, aderiu à formação profissional no sentido de preparar para o mercado de trabalho. Com o tempo, ao que tudo indicou, fatores internos e externos que averiguamos em nossa pesquisa contribuíram para que os ideais fossem arrefecendo, os profissionais se afastando e, então, as portas dessa instituição escolar se fecharam. Cumpriu-nos em especial analisar a gestão desenvolvida nessa instituição para entender de que modo os gestores orientaram o processo educacional foi ali colocado em prática.

Delineando os próximos capítulos, nos situamos com as análises contidas nos referenciais teóricos que nos possibilitaram discutir a educação e seus processos formativos. Sob a luz dos autores e discussões propostas, apontamos para a necessidade de criarmos relações com os espaços, lacunas que oportunizaram ou arrefeceram os ideais de uma educação para a emancipação social dos sujeitos que pretendiam consolidar o momento de educação sob a perspectiva emancipadora por meio das ações desenvolvidas no Instituto São João Batista Vianeí.

#### **4 REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI NO PERÍODO DE 1974 A 2006**

No contraste de referenciais, passamos a contemplar a ‘formação’ como um processo de resultados provisórios, imerso num conjunto de interações organizadoras, tensionadas por normatizações institucionais e reinterpretações subjetivas e grupais, tomando as tomadas de posição dos sujeitos como construções singulares a partir do que se apreende dos contextos de atuação.

(LEANDRO R. PINHEIRO; VERA R. SCHIMITZ, 2011)

Na escrita deste capítulo, revisamos a história da gestão escolar no Brasil para descrever o conceito de gestor escolar desde as primeiras denominações usadas para identificar esse sujeito. Também trabalhamos sob a perspectiva da construção do perfil destes, ao comprovarmos as funções relativas ao cargo de gestão e ao trabalho que o gestor tem a desenvolver em uma unidade escolar. Desse modo, ao direcionarmos nosso capítulo, situamos a figura do gestor escolar para esse contexto e em analogia sintonizamos análises de teóricos que sustentaram nossos pensamentos e reflexões. Com isso, procuramos legitimar questões de ordem histórica, social, política e econômica que contribuíram na composição do sujeito administrador, ao diretor até chegar ao gestor escolar, denominação usada desde as últimas décadas do século XX para o indivíduo que se coloca à frente do processo educacional nas unidades de ensino.

A pluralidade de ideias e de debates acerca da figura do gestor encontram na diversidade de concepções muitas dimensões e possibilidades. Optamos por abordá-lo em um recorte temporal que foi significativo, e seu *locus* como espaço de convergências que nos delineou esta figura, cujas as marcas do tempo nos permitiram ir além dos processos formativos para contemplarmos uma sociedade que foi construída e se construiu na importância histórica do gestor como um de seus diferenciais.

##### **4.1 GESTÃO ESCOLAR: DEFINIÇÃO DE ADMINISTRADOR, DIRETOR E GESTOR**

Analisamos neste subitem a figura do administrador, denominação e função revelada historicamente a partir da Primeira República, mas consideramos que desde as escolas jesuítas implantadas em território brasileiro, no início da colonização, já havia a formação de uma espécie de complexo escolar. A partir do momento em que se estabeleceu um sujeito para se responsabilizar pelo processo de ensino ministrado nas escolas, o mesmo tornou-se o encarregado de dar conta de todas as funções administrativas pedagógicas do espaço escolar.

Andreotti, Lombardi e Minto (2010) contextualizam o momento histórico no qual surgiu o sujeito administrador como responsável pelos processos administrativos escolares. Para esses autores,

A administração escolar no Brasil remonta o período colonial, ao projeto de Educação dos Jesuítas, contudo, o cargo e a função de Diretor de Escola só foram instituídos com a criação dos Grupos Escolares, na primeira República. As transformações pelas quais passou a imagem da administração escolar e do Diretor de um grupo escolar do passado até a função atual de Gestor Escolar desse profissional, mostraram-nos que essa trajetória e os processos que engendraram essas mudanças deveriam ser registradas [...] (ANDREOTTI, LOMBARDI e MINTO, 2010, p. 1).

Desse modo, compreender a educação como parte de um todo é inserir sua história na peculiaridade dos tempos. A teoria desses autores nos induziu a pensar de onde partiu a fundamentação ideológica que norteava o trabalho do administrador, ou seja,

A forma que conhecemos de administração surgiu e desenvolveu-se acompanhando as transformações do modo capitalista de produção. Lentamente, seguindo os passos das mudanças que marcaram a longa transição do Feudalismo para o Capitalismo (ANDREOTTI, LOMBARDI, MINTO, 2010, p. 23).

Com o advento do urbanismo e da industrialização, o espaço social tornou-se promissor para o avanço do capitalismo que se inseriu nas esferas sociais com muita propriedade. Isso também aconteceu nos espaços administrativos públicos, com as demandas estaduais e por fim todos os mecanismos que tinham alguma espécie de intervenção estadual renderam-se ao capitalismo. Analisamos que vários setores da sociedade firmaram-se pelos princípios doutrinários da ideologia capitalista. A educação, na época, com fortes reflexos da Igreja Católica, atrelava-se às normas inseridas em toda a sociedade. E sob essa influência, a gestão exercida no interior das instituições escolares católicas seguia os padrões empresariais.

Os currículos postulados no interior das escolas tinham uma ordem filosófica doutrinária. Com o predomínio das concepções católicas, a falta de cientificidade curricular e pesquisas de cunho científico tornavam mais exequível todo o projeto de domínio que acentuava a alienação da sociedade. Para Monlevade (2001, p. 25):

Como eram a gestão e o currículo dos colégios jesuítas. Materialmente, era empresarial, hierárquico. Curricularmente, havia um poder de ensinar e disciplinar socializado entre os padres, delegado para os religiosos em formação, os escolásticos, e os coadjuutores, e imposto aos alunos pela santa obediência. [...] o currículo escolar se distancia da vida e da alma do povo. E a falta de pesquisa científica - salvo algumas estranhas exceções - aplicada

ao trabalho produtivo torna o saber letrista e alienado, ornamento da classe dominante e ópio do povo cristão (MONLEVADE, 2001, p. 25).

Houve uma falta de comprometimento social na questão da especificidade da educação em estruturar positivamente a vida dos cidadãos. Esse benefício não poderia se consolidar somente de forma quantitativa ao abranger o maior número de pessoas possível, mas também deveria inserir-se de forma qualitativa, ao oferecer qualidade à vida das pessoas de forma geral e não excluir a maioria a favor do bem-estar de uma minoria. A administração escolar nesse contexto, em todos seus aspectos (religioso, social, político), não buscou na essência da escola sua primordial função, de fazer do conhecimento um instrumento capaz de difundir-se para a transformação e não ser apenas uma ferramenta de trabalho no sentido de produção capitalista.

Percebemos nessas palavras a marca que o capitalismo deixou nas estruturas em que interferiu, a tal ponto que elas acabaram totalmente afinadas com as práticas de exclusão social e que tiveram, no decorrer da história, uma conexão com as questões da educação. Andreotti e Gallindo (2010, p. 137), quando refletem sobre os domínios do capital no campo da Educação, ressaltam que

É desta perspectiva que aproximamos a discussão da Administração escolar no período do Nacional-desenvolvimentismo às concepções de Fayol e Taylor. O primeiro com base na estrutura organizacional da “Administração Geral” na busca pela máxima eficiência da Empresa, ou seja, do capital, adotou princípios como: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar (Fayol, 1989). O segundo, Taylor, partiu da base, ou seja, dos movimentos do trabalhador, da força produtiva em si, indo a fundo na divisão do trabalho, na especialização e no processo do controle produtivo. [...] Ambas as idéias de administração se tocam e trabalham a favor do capital.

Ao analisarmos em quais concepções fundamentou-se a administração escolar, observamos nas questões educacionais rupturas que influenciam na composição da figura do administrador, um trabalhador da educação escolar.

A história e a teoria pesquisada revelam, no entanto, conforme as palavras de Paro (1986, p. 13), que a “A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos”. No caso do administrador escolar, para podermos conceituá-lo, necessitamos compreender a estrutura na qual esse profissional da educação foi inserido e buscarmos nas linhas históricas o que aconteceu no contexto nacional na época em que essas duas fontes de ideologias, já

fortemente deliberadas no capitalismo, travaram uma espécie de conflito interno quando a Igreja Católica até então exercia forte domínio nos meios educacionais.

Saviani (2008) traçou um perfil do contexto da época de 1930, situando-se no momento em que a presença do administrador passou a acentuar-se nas instituições escolares. Nas palavras desse estudioso,

[...] parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que no campo educacional, emergiram de um lado, as forças do movimento renovador impulsionando pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização, de outro, a igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivo do “Estado de Compromisso” concorrendo cada uma a sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da Burguesia industrial (SAVIANI, 2008, p. 193).

Esse contexto descrito por Saviani se refletiu na escola. Assim, através do relato histórico desse autor, podemos pensar no trabalho que a administração desempenhava naquele momento - a educação católica como aliada no que se vinculava à disputa pelo poder. A concepção cristã detinha-se no tradicionalismo da manutenção que, com a acentuação do poder capitalista, transcendeu para a hegemonia da burguesia industrial que tinha na economia fatores preponderantes.

A condição que Saviani (2008) explicita estabeleceu-se entre a Igreja Católica e o Estado, que se interessava pelo discurso da caridade e do amor, e oficializava essa Igreja perante a sociedade brasileira, pois ela pacificava as pessoas a aceitarem uma vida de exclusão e penúria e idealizava um discurso de pobreza e miséria condicionada ao reino do céu. Mas, as mudanças sociais e ideológicas provocadas pelo capitalismo em expansão também modificaram a aderência entre Igreja e Estado. Dentro da própria Igreja Católica surgiram ideias não hegemônicas, no Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>14</sup> e na Teologia da Libertação, correntes contrárias ao domínio e à exclusão social pela religião. A ala tradicionalista da Igreja Católica desaprovou, pois estava em total concordância com o capitalismo, uma vez que este beneficiava a Igreja Católica.

A elite governante da época passou então a apropriar-se do conhecimento como forma de domínio, ao buscar introduzir na educação uma característica adversa a sua, ou seja, a acomodação.

---

<sup>14</sup> Programa de alfabetização de adultos que foi considerado subversivo pelo Estado-1964, sendo fechada e alguns de seus educadores presos. Quando reaberto esse programa, muitos dos bispos não o quiseram mais em suas dioceses, segundo informação de Carlos R. Brandão (1980, p. 12).

Ocorreu então um distanciamento entre a Igreja Católica e o Estado, pois este já totalmente caracterizado de uma ideologia capitalista não tinha mais na Igreja Católica o seu centro de conformismo. Assim, à medida que o Estado centrava-se na consolidação do sistema, a Igreja Católica tentava recuperar o seu espaço que progressivamente perdia na educação escolar. Mas precisou se adaptar às escolas de cunho particular e então investiu na formação da elite brasileira em um número reduzido de instituições. Na esfera educacional pública, o clero permaneceu ativo, porém em menor grau de convencimento, nas aulas de educação religiosa centradas na ideologia católica, concessão não satisfatória para a Igreja Católica, mas também não questionada, pois havia acordos internos fechados pela elite católica e o Estado.

Esses processos e embates tiveram como reflexo o modelo então adotado pelo Estado, pautado numa sociedade industrial crescente nos anos 1950. Para entender nosso objeto de estudo, coube-nos desvendar os efeitos desse contexto quando se organizou a figura do administrador escolar, pautado no administrador da indústria, com reflexos sociais na gestão escolar que foi praticada na conjuntura das instituições educacionais e, conseqüentemente, no Instituto São João Batista Vianei. Assim, precisamos formular mediante teorias o conceito e função do gestor escolar, anteriormente denominada administração escolar. Com uma leitura pontual em Paro (1986), identificamos a seguinte definição do que esse autor entende por administração:

[...] em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (PARO, 1986, p. 18).

Ao avaliarmos essa definição, podemos entender que as relações e decisões no ambiente escolar eram administradas por um sujeito que exercia uma função política e estava a interagir socialmente, mas cumpria um posto de comando e em sua ação administrativa havia ausência de eixos que direcionassem as suas decisões para questões unicamente escolares e não a serviço do capital. Assim, podemos dizer que os trabalhos desenvolvidos pelo administrador escolar extrapolaram, muitas vezes, questões até no campo da ética profissional se observarmos as concepções que levaram esse indivíduo, ou essa função, a perder-se em suas atribuições. Isso porque, o administrador passou a assimilar o raciocínio da escola como uma empresa, a partir de um modelo que foi importado de grandes potências, perdendo-se, assim, a autenticidade desse cargo.

Entendemos que, a partir de então, a ética profissional que poderia estar voltada para as causas sociais e presente nos princípios desse administrador escolar direcionou-se a um modelo de sociedade e emergiu-se para uma aderência ao contexto vivenciado. Gramsci, em seu tempo, fez considerações sobre Estado e ética, compreendendo que “Todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral [...]” (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 1990, p. 244). Observa-se que, ao se adotar uma ética voltada para uma política que consolidava na época o administrador sob os moldes empresariais e conseqüentemente subordinação crescente ao capital, fugiu-se da concepção ética conforme o pensador italiano.

O nível cultural e moral do sistema educacional direcionado para a administração escolar foi padronizado em uma sociedade que ordenava a organização pública e o controle através da inspeção, e um administrador que reproduzia essas determinações. Portanto, a ética disseminada começou a ultrapassar a ideia de um Estado fiscalizador para um Estado que determinava e estabelecia as políticas a serem seguidas. Essas diretrizes foram colocadas pela figura do administrador nos espaços internos da escola que refletiu o momento político e social vivenciado na época.

Andreotti (2010, p. 3) resumiu um período crucial na história de nossa sociedade ao escrever sobre a administração escolar que imperava nas escolas no período do regime administrativo federal estabelecido por Getúlio Vargas. Para essa autora, a descrição do contexto da era Vargas (1930-1945) “[...] versa sobre uma fase marcada pelo desenvolvimento urbano-industrial e o conseqüente surgimento de uma demanda por Educação, instância primordial para a inserção da população nesse processo”. O texto destacou os debates sobre as iniciativas educacionais que envolveram diversos setores da sociedade e, além disso, o controle dos poderes públicos sobre a educação no período do Estado Novo. Como demonstrou a autora, são daquela época as primeiras diretrizes institucionais para a formação e regulamentação da carreira do administrador escolar.

Em conformidade com as narrativas históricas, buscou-se entender como se deram as alterações de nomenclaturas e se estas alterações implicaram em uma comutação de função ou de concepções. Conforme o pensamento de Gramsci (*apud* MANACORDA, 2007, p. 35), se “[...] deve, entretanto, reconhecer que essa escola ideal ‘se perverteu’ por causa das deficiências dos homens e da incapacidade da classe dirigente”. Assim, migramos para outro momento histórico que começava a ser delineado.

A era Vargas marcou pelas nuances entre Estado e sociedade, conforme descreveu Andreotti (2010, p. 105):

[...] Vale registrar que autores como Fausto (1997) e Ianni (1971), entre outros não consideram a Revolução de 1930 como um movimento de ascensão da burguesia industrial ao poder, mas, sim, o resultado do enfraquecimento político do setor agrário e a incapacidade de outros setores dominantes de assumirem a hegemonia [...] (ANDREOTTI, 2010, p. 105).

Consolidou-se em meio a esse contexto, na educação, a figura do Diretor Escolar. O discurso governamental destacou a educação como promotora de ascensão social e, para efetivar essa política, Andreotti (2010) pontua diferentes medidas adotadas em âmbito federal, mas que tiveram seu destaque na educação, entre elas a criação do

Ministério da Educação e Saúde Pública, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, o estabelecimento na Constituição de 1934 da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, além de inúmeras reformas educacionais, algumas de iniciativa da União, outras sob a responsabilidade dos Estados (ANDREOTTI, 2010, p. 106).

Articulou-se então a estruturação de políticas públicas cada vez mais consistentes e inseriu-se fortemente em todos os setores da sociedade com vigência na educação. Perfez-se uma aptidão em mudanças no sentido de fortalecer cada vez mais a configuração do Estado forte, autoritário, excludente, e reproduziram-se esses moldes de administração escolar para direção escolar. A renovação na nomenclatura trouxe em sua aparência uma promessa de outro administrador escolar, aspirado pela sociedade na época, após entender-se que o termo administrador estava desgastado. O discurso da inovação com esta mudança manteve-se apenas na retórica, como constatamos com as reflexões históricas.

Entendemos que foram essas as questões pontuais para a influência na nomenclatura, quando a denominação administrador perdeu força ao adentrar para todo o espaço educacional a denominação de diretor escolar, sem que essa alteração de nome pudesse realmente mudar a concepção ou a forma de se administrar a escola. Conforme entende Paro (2011, p. 16),

Se buscarmos o significado etimológico da palavra direção, em princípio podemos dizer que ela pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc. Aqui, no entanto, nos interessa a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar. Essa identificação fica bastante visível na exigência, que normalmente se faz, de que o diretor de escola tenha uma formação em administração escolar (ou gestão escolar) Na maioria dos sistemas de ensino, quando se fala em administrador escolar, pensa-se logo na figura do diretor de escola – embora haja exceções, em que existe a figura do diretor e a do administrador com funções distintas. Também na literatura sobre administração escolar, é generalizado (embora não exclusivo) o uso indistinto de administrador (ou gestor) escolar e de diretor escolar com o mesmo significado.

No entanto, com um perfil delineado pela própria narração histórica, proliferou-se nos campos educacionais a atuação de um diretor que, na sistematização do ensino, tinha sua imagem associada ao cargo de uma chefia empresarial. As ações organizativas de ordem burocrática com expectativas semelhantes aos resultados empresariais eram reforçadas nos cursos de formação. Os princípios pedagógicos moldavam-se a uma identificação em que o ser social cedia seu espaço para o ser produtivo. O rendimento escolar era o resultado esperado e necessitava ser alcançado. Estar fora do padrão estipulado caracterizava nível de desempenho insatisfatório, o que criou rótulos para os alunos - os fracos e os fortes. E foi assim com esse entendimento de administração que nossas escolas foram edificadas.

Com a ascensão da burguesia advinda da exploração da mão de obra originada em sua maioria da zona rural, população que se deslocou do campo para a cidade atraída pelas promessas de avanços nas condições de vida. Esse movimento tornou crescente uma população excluída e formou comunidades com um perfil propício para a dominação, encontrando na ideologia do conformismo uma doutrina disseminada pelos intelectuais católicos, uma representação de cidadão conveniente ao capitalismo e conseqüentemente ao Estado, que direcionou esse ideal para a sociedade. Essa dimensão na sua prática escolar frente à figura do administrador ou do diretor construiu um padrão que se vinculou aos dirigentes das instituições.

Ambos, Estado e Igreja Católica, aliaram-se e se estabeleceu um perfil de administração voltado para os dirigentes de fábricas, uma chefia autoritária e restritiva à vontade do patrão, que priorizava uma minoria sem direcionamento para o coletivo. Frente às regalias e favorecimentos, inclusive na legislação que o Estado facultava a alguns e à Igreja Católica, até a efetivação das escolas elitistas, permitiu-se que se capitalizasse a educação sob a comercialização do saber. A Igreja Católica, por sua vez, contribuía, pacificava-se e preparava o povo para a aceitação do que era estabelecido.

Nesse contexto inserimos nosso objeto de pesquisa, ou seja, a década de 1950, época em que o Seminário São João Batista Vianezi se consolidou na sociedade da Serra Catarinense. Ao descrevermos o panorama educacional de nosso estudo, encontramos apoio na escrita de Monlevade (2001, p. 37) quando nos diz que

A explosão das Escolas Comunitárias, principalmente confessionais, primárias e secundárias nas cidades maiores do interior do país. Foi uma febre comandada de início pela vinda de centenas de comunidades religiosas masculinas e femininas, católicas e evangélicas. Além de suprir a demanda de continuidade de escolarização não oferecida pelos governos, dois outros motivos parecem explicar o “boom” a estratégia das igrejas de “evangelizar

as lideranças” pela Educação católica ou cristã e a disputa das cidades entre si em sediar estabelecimentos de ensino, que lhes davam Status e permitia a fixação de recursos humanos responsáveis pelo seu progresso material (MONLEVADE, 2001, p. 37).

Observamos que as raízes históricas da educação evangelizadora que se propagou pelo país se refletiram em Lages, quando também nesse local foram criados centros educacionais de cunho religioso, confessionais, e que revelaram a necessidade tanto de ocupar um espaço deixado vago pelo Estado quanto da possibilidade de *status* a partir da educação. Os centros urbanos menores pareceram favorecer essa inserção, porque o número de escolas para atender à burguesia e a classe alta era menor. Abriu-se então caminho para que instituições religiosas se inserissem nas vias da educação escolar.

Analisamos, portanto, que a lacuna que se consolidou foi proporcionada pela falta de escolas, uma vez que a demanda com a expansão da era industrial e a migração para as cidades motivadas por um discurso de vidas mais vantajosas que o chão da fábrica poderia proporcionar às massas. O contato com a realidade e os processos de exclusão que teve sua intercessão impregnada na estrutura social compatibilizou-se com uma educação domesticadora e conformista que um seminário religioso poderia oferecer.

Mas para que esse projeto de sociedade se consolidasse, necessitava-se de figuras centralizadoras que induzissem outros membros a agirem em consonância com a Instituição Católica na época. Vázquez (2007, p. 361) nos auxiliou nessa reflexão ao escrever que “A atividade dos homens-indivíduos, grupos sociais ou a sociedade inteira é uma atividade interessada e, para compreendê-la é necessário partir dos interesses humanos que se expressam em certos fins que respondem, por sua vez, a certa situação objetiva”.

Tornou-se necessário, então, entender como se trabalhou objetivamente o processo de gestão escolar desde aquela época, que tinha na sua preeminência hierárquica a figura do bispo católico e ficava ao seu critério a escolha do diretor escolar. Caracterizou-se a partir de então algumas das contradições apontadas em nossa pesquisa com seu engendramento democrático e a proposta de educação popular. Para Spósito (2000, p. 50),

A primeira dificuldade que aponto, já analisada por Bobbio, reside na incompatibilidade existente entre modelos burocráticos e práticas democráticas. Não há democratização possível, ou gestão democrática da educação ao lado de estruturas administrativas burocratizadas e conseqüentemente centralizadas e verticalizadas [...].

Compreendia-se o sujeito na função de administrador ou diretor em um contexto histórico, sob uma práxis que se permitia discursar aliada a conceitos de cidadania. Isso

demandava buscar estruturas mais significativas, uma leitura ampla de mundo e sociedade a nos harmonizar com espaços estimulantes, polêmicos, que vinculados à figura de um gestor este trabalho nos possibilitou despertar e ir além dos processos formativos.

Quando nos propusemos a discutir processos formativos, estávamos na verdade com a ideia de explorar toda uma construção ideológica e histórica que se formou e influenciou as práxis pedagógicas da gestão estimulada no Instituto São João Batista Vianei. Para Kosik (1976, p. 202),

O conceito de Práxis como categoria da teoria Dialética da Sociedade pode e necessita ser repensada, sempre que se fala em formação, pois a realidade humana social se desenvolve como o posto a ser dado, isto é como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade humana e social e que, portanto, compreende a realidade na sua totalidade.

Andreotti (2010, p. 110) explicou o momento histórico no qual situamos as origens do Instituto São João Batista Vianei quando falou que “No contexto do Estado Novo, a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios do projeto político ideológico do governo”. O tradicionalismo relativo ao catolicismo revelou-se então nessa época com a própria Igreja Católica contra os movimentos sociais. Essas foram algumas das questões que entraram em contradição com a Igreja Católica e que nos remeteram às análises que efetuadas sobre o objeto de estudo proposto para esta dissertação.

Descrevemos um período vivenciado pelo diretor escolar apoiados na ideia de Pentead e Neto (2010, p. 99) sobre a escola brasileira e a direção escolar no período acima descrito. O poder que foi dado ao Diretor, o que lhe conferiu até certo *status* em razão do cargo que ocupava, contudo um poder diminuído perante a fiscalização do Delegado de Ensino. Observou-se que o governo amenizou o poder concedido ao diretor escolar ao instituir o cargo de fiscalização superior. As nomeações dos sujeitos que ocupariam essas funções ocorriam por conta dos governantes, que de forma ideológica escolhiam pessoas afins com as políticas públicas estatais. Com isso, descentralizou-se a autoridade do diretor escolar e também passou-se a fiscalizar suas ações, que deveriam estar condizentes com as políticas públicas emanadas de modo verticalizado. Esses mecanismos de controle exercidos pelo Estado não diferem muito do que ainda acontece, o que levou-nos às origens de todo um processo, sendo notório o atrelamento dessas pessoas em relação ao Estado e ao domínio que este representa.

As atribuições do diretor escolar naquela época, enquanto função meramente administrativa, podem ser encontradas em muitas de nossas unidades escolares neste início de milênio. Dentre as atribuições relacionadas para o então diretor escolar, Penteado e Neto (2010, p. 99) destacam o seguinte:

Apresentar ao Delegado Regional o movimento mensal e anual da escola; Velar pela Direção da Associação cívica obrigatória dos alunos; Organizar o regimento interno da Escola, e submetê-lo à apreciação do Diretor Geral da Instrução Pública, ficando nas mãos do Diretor a elaboração de um documento legal que deveria reger as atividades de sua Escola, o que pode ser encarado como mais um passo no caminho da descentralização administrativa (PENTEADO e NETO, 2010, p. 99).

Observamos nessas colocações o quanto eram intensificadas as relações de controle sobre o Diretor. E o quanto suas funções tinham uma dimensão técnica, como se este não tivesse atribuições de ordem pedagógica, humana e social sobre um coletivo escolar. Com o discurso da descentralização de poder do diretor, pois este se subordinava ao delegado regional, o Estado concentrava mais domínio sobre esse sujeito colocado à frente dos processos formativos, mas que não conseguia inserir-se como articulador das questões educativas pedagógicas porque estava restrito às regras de seus superiores.

Observamos que o civismo foi colocado como uma das atribuições do diretor, que deveria orientar a comunidade escolar para o cumprimento das leis e amor à pátria sem questionamentos, traduzidos em autoritarismo. O regimento da escola deveria ser aprovado pelo delegado, o que diminuiu a autonomia do diretor e criou a ideia da responsabilidade ser sua, e não de um coletivo escolar.

Temos o conhecimento das relações de domínio que o governo exercia e na escrita de Paro (1986) os elementos para compreendermos esse processo quando este nos diz que:

Se eu diante da natureza me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o nesta perspectiva a condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. Toda vez, portanto que se verifica uma dominação sobre o homem, desagrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa identificando-se-lhe portanto ao natural, ao não humano (PARO, 1986, p. 25).

Ao analisar as palavras desse autor, identificamos as relações que, através do histórico, pudemos detectar na construção do significado da função de diretor escolar. Avaliamos que esse diretor, assim como estava em uma rede de poder, delegava a outras pessoas também uma convivência de domínio. Acabava, portanto, por reproduzir ideias e

definir fórmulas que disseminava em todo o contexto escolar, sem uma consistência teórica em sua formação que lhe proporcionasse clareza de concepção, que auxiliasse na definição de um projeto consistente de sociedade, e não apenas um projeto de reprodução desarticulado do real.

A citação de Paro (1986) encaixou-se em uma corrente na qual fatores de exclusão, que a ocupação do cargo de diretor possibilitou perpetuar, formaram elos que só fizeram aumentar os processos de dominação e de exclusão na escola. Estruturou-se a partir dessa época outra organização estatal, que teve seus reflexos redimensionados à educação e ao diretor escolar que se inseriu nas concepções de ordem filosóficas, tendo nas fábricas e nas regras do mercado sua maior fundamentação. Conforme Saviani (2008) ao escrever sobre o momento vivenciado pela educação e no qual despontou a função do diretor escolar:

“O Estado em face da Educação”, em que se enunciam os seguintes princípios: Função essencialmente pública da Educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação. Pelo primeiro princípio fica claro que na sociedade moderna, a família, que deixou de ser um centro de produção para ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o estado. A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal (SAVIANI, 2008, p. 245).

Estabeleceu-se a partir desse contexto da história de nossa educação brasileira o que denominamos de escolas que reproduzem em seus espaços institucionais movimentos de exclusão, discriminação e dispensam à educação um tratamento mercadológico, pois esta passa a ter um valor monetário, estipulado pelo mercado e para o mercado. Ainda a respeito disso, Gramsci (*apud* MANACORDA, 2007, p. 35) entendeu que

[...] para o proletariado é necessária uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma como pretendiam os antigos e os homens mais recentes do renascimento [...] uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada [...].

A pensarmos na função do diretor escolar nessa perspectiva, detectamos um indivíduo que se acoplou a um centro que poderíamos denominar de sistema maior, e estava no interior de uma unidade de Ensino.

Essa conjuntura impactou esses profissionais no sentido de suas ações serem regulamentadas por essa estrutura maior, que ampliou também as tarefas de ordem técnica e burocrática nos moldes das instâncias ministeriais, secretarias e gabinetes nos quais a quantidade de leis era valorizada em detrimento da qualidade dessas legislações. Em que os quesitos de ordem humana de fato não interessam. Registramos o relato de Clark, Nascimento

e Silva (2010, p. 162, 163) ao descreverem que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024, de 1961), no que diz respeito à ocupação do cargo de diretor de escola, em seu Artigo 42, destaca apenas que esse sujeito deverá ser educado e qualificado, definição dada também no Parecer n. 93/62, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

Minto (2010), ao falar sobre esse tema, destacou que a questão das leis, entre elas a LDB, foi insignificante frente ao processo de direção escolar. Sobre isso, esse autor nos coloca que:

Em relação ao cargo de Diretor de Escola, a LDB pouco inovou. Ao vincular a formação dos profissionais ao curso de Pedagogia, prolongou a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo educacional. [...] Sobre a questão da escolha dos dirigentes, a LDB (Art. 67) afirma a exclusividade de ingresso no cargo por meio de concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para seu exercício (MINTO, 2010, p. 193).

Observamos que tudo era normatizado historicamente e de forma centralizadora nos órgãos estatais. Ao analisarmos esse processo, buscamos em Teixeira (1961, *apud* SOUZA, 2007, p. 51 a 82), que “[...] a não caracterização do cargo de diretor e a não especificidade de suas ações frente ao processo escolar acabam por colocar no comando da escola um sujeito que, a priori, não sabe por onde começar”. A angústia desse diretor frente aos novos tempos transpareceu na escrita de Teixeira (1961), com a qual partilhamos ao referenciar a impotência que atravessou as origens das atribuições do gestor e que foi propagada pelos tempos:

Por que somos hoje tão necessários, e antigamente não o éramos? Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Porque o problema se fez agora extremamente complexo? [...]. São sobretudo aqui especialmente importantes os estudos de Administração Escolar. Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquele antigo pequeno sistema escolar, com o professor onicompetente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno, no qual não se encontra mais aquele tipo de professor e as escolas complexas e fluidas não dispõem sequer de estabilidade do magistério, que possa conservar as condições equivalentes àquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia (TEIXEIRA, 1961, *apud* SOUZA, 2007, p. 51 a 82).

A partir dessas colocações, fundamentamos teoricamente nossas observações nas competências profissionais desse sujeito caracterizado como diretor escolar que, ao assim denominar-se, recebeu atribuições mais específicas para o contexto escolar, mas que teve no

surgimento de suas funções princípios que se consolidaram no tempo e permanecem neste século XXI. Para Félix (1984, *apud* PARO, 2010), “Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com “uma filosofia e uma política” de educação”. Conforme entende Paro (2011, p. 27),

[...] vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins - pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo -, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento. Além disso, a concepção que se tem do diretor escolar não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa da produção econômica. Assim, o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista.

Nesse contexto, a função de administrador apresentou-se como uma condicionante para a continuidade do sistema capitalista entre outros fatores e que fizeram do sujeito administrador um ser solidário ao capital. Sistema que vai incorporar sua filosofia e política na educação, sem que o sujeito - diretor escolar – se torne um ser politicamente emancipado e emancipador.

Através de nossas análises, ficou comprovado no contexto até aqui estudado uma instituição escolar vinculada ideologicamente ao mundo da produção. Isso se refletia na representação e nas atividades desenvolvidas pelo diretor escolar que incorporou esses princípios sem questioná-los, e contribuiu para disseminar nos ambientes escolares um padrão de direção formal e culturalmente aceito. Quando nos reportamos à cultura, destacou-se a presença das elites na formação de uma cultura escolar que privilegiou um saber e um comando para poucos, em detrimento das necessidades escolares da maioria. E assim, o diretor escolar, na medida em que não discutiu as atribuições que lhe cabiam, contribuiu para perpetuar um sistema desigual. Como resultante desse processo, paralelamente começou a formar-se uma camada populacional significativa e à margem do processo social, portanto fora dos parâmetros estipulados pelo governo.

Iniciou-se o processo de políticas públicas historicamente desencadeadas de maneira mais ostensiva, as leis manifestaram-se teoricamente como intérpretes da vontade do coletivo, que na prática não participava ou conseguia dar vez e voz as suas expectativas. O Estado apresentava-se como apenas um amparo para sua execução. Quanto às intervenções do capital estrangeiro, não se entendia isso sob a lógica do auxílio humanitário, mas de apreender essa

massa com fins de nutrir interesses das classes dominantes. Estabeleceu-se a partir daí a crescente disseminação de outra cultura de aquisição de bens industriais que visava o consumismo acirrado, alimentado pela elite, excluindo aqueles que não poderiam adequar-se. Isso favorecia amplamente o capital estrangeiro, ao estreitar laços de favorecimento sob a etiologia do domínio.

Clark, Nascimento e Silva (2010) nos apresentam um resumo do que foi esta época para o nosso país:

Durante essa época a ênfase foi dada ao crescimento econômico e as reformas institucionais, especialmente a parte administrativa. No que diz respeito a educação, esse setor também passou por mudanças conforme verificamos a seguir. A cúpula militar brasileira que assumiu o poder em 1964 se encontrava afinada com a política norte americana aceitando inclusive sua ingerência nas questões políticas e econômicas. Aliás esses temas eram os preferidos dos norte americanos, que sempre procuraram associar a "democracia juntamente com o livre mercado (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 148).

De 1967 até 1971 registramos importantes mudanças na educação e para o cargo de direção escolar por meio da Lei n. 5.692/71 que passou a valorizar o curso de pedagogia e exigia essa formação para professores dirigentes, juntamente à instituição do ensino de primeiro grau com duração de oito anos. Importante lembrar que essa Lei foi revogada pela LDB de 1996. Esses mesmos autores citam Cortina (1999) para explicar que:

Por essa época começa a disseminar-se no campo educacional a concepção tecnicista de educação por meio de mecanismos de divulgação, de livros técnicos e didáticos atingindo a prática docente. A tecnologia tecnoburocrática fundamentada na teoria do capital humano e na tecnologia educacional de Skinner, expropria os professores das decisões sobre conteúdos e metodologias de ensino, substituindo esse direito pelo livro programado do professor e do aluno. Essa concepção predominante na prática docente, a partir do final dos anos sessenta e início dos anos setenta, de caráter tecnicista [...] transformou o ensino primário e médio em ensino de 1º e 2º graus (CORTINA, 1999, *apud* CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 148).

Não poderíamos desconsiderar esse contexto histórico que divisou toda uma realidade e que edificou a figura do diretor escolar. Ao adentrarmos nos anos setenta, começamos a nos aproximar do recorte histórico de nossa pesquisa, quando começou a delinear-se com mais proximidade a figura de diretor que procuramos investigar, conforme o marco temporal por nós elencado, o ano de 1974 a 2006. O perfil desta sociedade foi descrita pelos autores Clark, Nascimento e Silva (2010, p.168) como:

Capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos. [...] Segundo essa concepção, professores e alunos exercem papéis secundários no processo pedagógico, assumindo papel central a figura do “Especialista” [...] mesma lógica de funcionamento do processo fabril [...]. (Dos que apenas executam mecanicamente as atividades que lhes foram prescritas pelos primeiros). Foi neste contexto a investida ideológica do regime ao cooptar o Diretor de Escola para exercer função análoga à do gerente da Empresa [...] (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2010, p. 168).

Esse era o perfil de sociedade vigente em 1974, marco inicial de nossa pesquisa para identificar como se processou a gestão escolar no Instituto São João Batista Vianei. Das análises documentais quanto à atribuição esperada do gestor escolar nessa instituição detectamos uma escrita no Projeto Político Pedagógico muito semelhante ao relacionado acima, de qual seria a função designada ao diretor escolar nos anos 1970. As atribuições contidas no documento caracterizam um diretor com funções técnicas. Traz ainda o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, uma unidade educativa que em alguns momentos preparava para o vestibular em concorrência com outras, caracterizando a necessidade de um diretor afinado com estas questões. Houve, portanto, uma contradição assinalada na falta de materialização teórica e prática de uma gestão afinada com uma proposta de educação popular. O diretor escolar deveria moldar-se pelo sistema ao perfil do diretor que a sociedade e todo o sistema discutido nesta pesquisa adotavam? No discurso da escola em análise, e nos documentos pesquisados, buscou-se materializar um diretor com um diferencial em relação aos demais, mas em relação às concepções da escola houve contradições. Por isso, nossa pesquisa buscou elucidar essa questão.

Dabrach (2011) nos colocou resumidamente a estrutura consolidada de sociedade e política daquele período, e referenciou os autores Arelaro e Paro que contribuíram com sua análise,

[...] destaca-se no período citado o fato relevante da Promulgação da Constituição de 1988, e quando assim referenciamos esta lei, é no sentido das expectativas que encerrou enquanto trazia um discurso de democracia e profundas mudanças sociais, o que não constatamos de fato nas práticas, conforme relatos dos teóricos nos quais este trabalho vem buscando apoiar-se para concretizar análises e objetivos (DABRACH, 2011, p. 2711).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gestada na década de 1990, trouxe implícitos os princípios neoliberais e tornou-se uma contra-reforma ao princípio democrático definido na Constituição de 1988. Segundo Arelaro (2000), os primeiros cinco anos da década de 1990, mesmo que influências do mercado internacional já se fizessem perceber na organização do Estado Brasileiro, os princípios democráticos assegurados na

Constituição de 1988 foram preservados, especialmente a questão da cidadania que orientava a formulação dos direitos sociais e dos projetos educacionais.

A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o conceito de gestão democrática passou por modificações. Houve redefinição do conceito de gestão, que provocou influências significativas nas políticas educacionais delineadas a partir de então. De acordo com Paro (2007), o primeiro aspecto a ser analisado na LDB de 1996 é a restrição do caráter democrático ao ensino público, o que significou dar liberdade ao ensino privado de levar em conta ou não o princípio democrático garantido pela Constituição. Denota inclusive, colocar em xeque a ideia de construção de uma sociedade democrática.

Culminou-se então com a discussão da ideologia democrática que estava “colocada em nosso país” (grifo nosso), disseminada entre a população, mas configurada sob o campo das aparências. Isso resultou em discussões desagregadas, muitas vezes em campos contraditórios, que se não na prática, mas nas teorias, resultaram em algumas poucas inovações. Minto (2010, p. 182) colocou que “O inédito princípio da gestão democrática do ensino foi uma importante conquista da constituição de 1988, ainda que seja difícil avaliar o quanto esta representou na prática da gestão por todo o país”.

Diferentes autores confluem na opinião de que a mudança de nomenclatura marcou uma época para muitas reflexões. A abordagem teórica de Saviani (2008, p. 441) destaca que:

Neste contexto o educador, como tal é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado.

Diante dessa afirmação, abrimos um breve espaço para introduzir a questão de pedagogias contra-hegemônicas adotadas por muitas gestões, ao menos no que diz respeito aos campos teóricos. Dentre elas, destacamos a educação popular, que tinha em Paulo Freire seu idealizador. Varias gestões apoiaram-se nessa proposta e nosso objeto de pesquisa inseriu-se nesse contexto.

Ao prosseguirmos, analisamos os espaços de contradição nos quais as concepções tornaram-se mera “doutrinação”, ajustadas ao capitalismo que foi materializado, segundo análises de Saviani (2008). Direccionamos nossa discussão na figura do gestor escolar e, para isso, buscamos em Souza (2006, p. 96) a seguinte reflexão:

A base do pensamento da gestão escolar está centrada na ideia de que há uma forma técnica ideal (eficiente) de se realizar seus objetivos (eficaz), em que ha uma aparente mescla entre uma racionalidade técnica e econômica, ao mesmo tempo. Assim tomando a burocracia como referência para a

organização e gestão escolar, tem que se entender que o conceito de gestão se articula com os poderes de mando e hierarquia [...].

Ao analisarmos o conceito de gestão e o que representou, o autor nos informou sobre a função de direção escolar que, ao esgotar suas possibilidades enquanto função diretiva, apegou-se a uma nova nomenclatura, como se isso renovasse todas as suas formas de organização e concepções adotadas, o que, para Minto (2010, p. 182), “[...] parece indicar o objetivo de produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão/administração escolar”. Essa ideia nos conduziu a inquirir um perfil de gestor escolar que emergiu no exercício de sua função, com um pleno domínio técnico. Questões de cunho burocrático foram disseminadas nas escolas e o gestor viu-se na necessidade de se adaptar cada vez mais ao domínio técnico administrativo.

As tomadas de decisões foram se estabelecendo no campo da padronização, mediante a normatização exercida no interior das unidades escolares e obedeciam à imposição de interesses das Políticas Públicas Educacionais. Lück (2000, p. 7), ao falar sobre esse processo, colocou que “Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das Escolas de modo que sejam orientadas para resultados”.

As implicações desses resultados, contudo, foram sempre visadas mediante uma ideologização técnica e administrativa que foi intensificada no tempo. Com essa ação foi também se adquirindo um caráter de reprodução. Ferreira (2011, p. 700) analisa que:

A nova Pedagogia do trabalho, como se buscou analisar, é perpassada pelas profundas contradições que marcam a relação entre capital e trabalho. As políticas educacionais vigentes, ao optar pelo atendimento às demandas do capital, viabilizam as positivities decorrentes dessa nova etapa para um grupo restrito de trabalhadores que vão desempenhar as atribuições de dirigentes/especialistas, responsáveis pelas funções de gestão, manutenção e criação.

Essas determinações, indiferentemente às nomenclaturas e ao momento histórico vivenciado, estabeleceram uma relação de trabalho baseada em questões de poder e domínio.

Spósito (2000, p. 45) integrou-se a este pensamento ao refletir que “A educação precisa unir forças com a sociedade civil para que a escola assuma seu compromisso de efetivação da democracia como norte de um ensino que privilegie a formação do ser humano na integralidade”. Assim, destaca-se o perfil de uma gestão que necessita ter como base a democracia. Deve ser um trabalho constante, capaz de envolver todos os setores que de algum modo tenham a ver com a educação, ou seja:

Dentre os caminhos para a efetiva democratização do ensino público, um deles tem sido apontado com muita força, nas últimas décadas, por educadores e forças progressistas: a democratização da gestão do sistema educativo, envolvendo a participação dos setores mais amplos, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais (SPÓSITO, 2000, p. 45).

Paro (1986, p. 23), por sua vez, entendeu que a nomenclatura para a figura do gestor deveria ser adotada como administrador, pois segundo este: “A administração, entretanto não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo”. Citação que reforçou as palavras até aqui colocadas e que seguiram esse caminho de averiguar a validade e concretude de uma nomenclatura para a administração escolar que envolveu todo o complexo sistema relativo a esse trabalho e processo. Lück (2000) definiu Gestão e destacou sua atribuição em uma postura de mobilização de liderança:

Sendo a liderança na escola uma característica inerente a gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria de qualidade de ensino e da aprendizagem, ela se assenta sobre uma atitude proativa e pelo entusiasmo e elevadas expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e resultados (LÜCK, 2000, p. 20).

Em outra perspectiva, Paro (1986), na continuidade a seu raciocínio a respeito da gestão, complementou seu pensamento colocando que

Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos de classes dominantes para manter o status quo e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor de interesses das classes subalternas desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses (PARO, 1986, p. 32).

Faz-se oportuno comentarmos que este pensamento de Paro (1986) confirma as questões que envolveram a nomenclatura ligada à figura do administrador escolar em um patamar de discussão que o colocou em uma menor importância. Cabe nesse contexto, quando se discutiram as propostas assumidas pelo gestor, analisar se esse de fato privilegiou o coletivo escolar para pensarmos as concepções assumidas, quais os projetos que em seus processos formativos foram refletidos. Conforme Lück (2000, p. 31), “[...] os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem necessariamente dedicar-se ao estudo, a observação e a reflexão sobre essa liderança de modo que possam exercê-la de forma competente”. Observou-se nessa questão a necessidade de formação, de estudos, de um processo contínuo de reflexão teórica e prática

por parte daquele que assumiu a função de gestor. Quanto à formação, Ferreira (2008, p. 55) entende que,

Ao falar em formação refiro-me á formação inicial e continuada, à formação chamada de geral e à profissional, pois sejam quais forem as nomenclaturas e divisionismos estruturais ou programáticos trata-se de formação humana que ou forma humanos ou forma monstros por não permitir uma formação digna.

A busca pela formação deve ser constante por parte do gestor. Na pretensão do saber é que podemos delimitar mais possibilidades e estabelecer diferentes formas de construção de vida e de mundo. Ainda contribuem com esse pensamento Dourado e Paro (2001, p. 55), para os quais

Depreende-se desse cenário que repensar a Educação no Brasil implica considerar esses novos atores, os limites de intervenção da expressão da política educacional, a compreensão do estado, entendido como expressão da correlação de forças contraditórias, estendendo-o para além dos limites da classe dominante, pela força e pelo consenso, ou seja, hegemonia encouraçada de coerção. Trata-se, portanto de recuperar em Gramsci (1984), a noção de Estado ampliado (integral) compreendendo a articulação entre sociedade civil (Sistema Privado de produção e aparelhos ideológicos da hegemonia) e a sociedade política, o que remete à luta pela garantia de uma formação inicial contínua e sólida (DOURADO, PARO, 2001, P. 55).

Essas colocações nos levaram a refletir que as constantes mudanças na educação exigem do intelectual, seja ele professor, gestor, ou qualquer outro cargo ou função a ser ocupada na sociedade, informações e capacitações capazes de dar conta de reformulações constantes que ocorrem nos panoramas científicos e culturais. Entender esses movimentos necessita da compreensão de processos históricos que, construídos na transitoriedade da história, não nos permitem a criticidade e torna nossas ações alienadas. Tais demandas estão analisadas por Sá (2011, p. 25), ao refletir que:

Nesse contexto, há dificuldade para as ações conjuntas e integradas ou para o agir comunicativo proposto por Habermas. Para avanços no sentido das práxis dialéticas e ação do sujeito-sujeito e não mais no sujeito objeto exige-se profundas mudanças nas relações interpessoais.

Entender o procedimento de gestão e a educação como interventores em processos administrativos do ponto de vista econômico colocará o gestor frente a uma análise de um ambiente empresarial e sua gestão visará tão somente a educação enquanto mercadoria e o contexto educacional como o mercado. Oliveira (2001, p. 107) analisa esse processo e destaca que

Tal movimento pode estar evidenciando uma mudança nos centros de poder, que deve e pode ser explicado, não simplesmente por um desgaste no papel do estado assistencialista, ou mesmo pela falência dos modelos da administração Pública burocrática dos países do leste Europeu. As razões para as mudanças, entretanto parecem repousar muito mais sobre a dinâmica do processo de reestruturação do capitalismo, não só como modo de produção, mas de organização da sociedade (OLIVEIRA, 2001, p. 107).

As colocações de Oliveira nos trazem a realidade de que há uma mudança ou pelo menos possibilidades desta sobre a função do gestor escolar, fruto de modificações quanto ao pensamento vigente nas instâncias de poder com o enfraquecimento da ideia de um Estado voltado para o assistencialismo. Esse quadro apresentado pela autora, no entanto, mostra uma realidade que ainda não cabe no pensamento de uma gestão democrática do ensino, porque está centrada sob o capitalismo europeu, o que pode também refletir nos mecanismos sociais políticos administrativos dos países periféricos e dependentes do que se faz nos centros hegemônicos.

Paro (1986) buscou definir a figura do administrador em uma relação histórica. Desse modo,

A administração como é entendida e realizada é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses Políticos em jogo na sociedade. Evidenciou-se a necessidade de adentrarmos em nossa discussão com questões sociais políticas e econômicas em um levante histórico, como pano de fundo apontando os bastidores que materializaram concepções vivenciadas pelo processo de gestão. Esse modelo de sociedade capitalista reflete-se na educação e assim como necessita-se de um administrador capaz de pela domesticação articular empregados afinados com a ideologia da sua empresa, nossa educação diante da mediação do capital gerenciada pelo neoliberalismo domestica nossos gestores para que estes possam dar continuidade a projetos que visam uma nova pedagogia excludente (PARO, 1986, p. 18).

Esse autor nos coloca frente a nossa realidade ainda bastante marcada pelos idealismos mercadológicos dos sistemas capitalistas que vão assumir diferentes nomenclaturas, mas mantém o mesmo fundamento que é a mercadorização do sistema. Compete-nos sinalizar que a contemporaneidade está marcada pela condição de uma política liberal que se perpetua desde a Nova República e coloca os processos educativos nos patamares de uma educação mercadológica. A gestão, nesse contexto, é compreendida como o gerenciamento de uma empresa que vende produtos de acordo com a possibilidade de compra dos clientes, por isso forma os alunos de acordo com as necessidades do mercado. A gestão assume nesse íterim o padrão de organizador e sistematizador do que se desenvolve nas escolas e se esquece de sua função primordial que é a educação para todos de fato e de direito.

Saviani (2008, p. 351) corrobora com nossos pensamentos quando escreve que “Naturalmente poderíamos projetar essa análise, que data de 1977, para os dias atuais, acrescentava uma quinta forma de regime: o internacionalismo liberal vigente desde o advento da Nova República, em 1985, até os dias de hoje”.

Mudar essa realidade é um trabalho de todos, mas compete à gestão abrir também um caminho viável para as situações de democracia na escola em que se encontre trabalho de modo democrático, portanto igualitário, no qual as diferentes faces da sociedade em conjunto possam estabelecer uma possibilidade de gestão e consequente educação de qualidade no sentido da igualdade de direitos. Conforme Ferreira (2011, p. 49 e 50),

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender as demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social.

Isso deve ser feito para estimular a participação coletiva e um saber que seja possibilitado a este coletivo, mas que ao ser confrontado com as técnicas e suas progressivas transformações torna-se apático. Esse tipo de saber sistematizado não é facultado ao coletivo.

Avaliar essas questões sob a determinação da administração demandou em nossa busca teórica um destaque para autores que tratam da gestão como liderança. Lück (2000, p. 29) coloca nesse sentido a importância em “[...] destacar que constitui-se a liderança uma expressão emergente em processos sócio-culturais altamente dinâmicos e tem neles natural influência, ganha colorido diferenciado em diferentes contextos, de acordo com a análise que se lança sobre ela”.

Conforme entendemos das palavras de Lück (2000), há a necessidade de tratarmos com a realidade que nos envolve. A simples inserção, no entanto, como parte desta, não nos dá a garantia de compreendê-la em sua totalidade. Observamos, portanto, a importância do conhecimento científico, de sua propagação, sob pena de caso contrário ser o gestor um mero tarefeiro, ou como nos coloca Ribeiro (2001, p. 33), “Tal reducionismo nos coloca no universo do materialismo mecanicista e não no universo do materialismo dialético de base Marxista”. Dessa discussão, podemos elencar a necessidade de resgatarmos um contexto histórico que tornará notórios fatores que se espelharam nas práxis cotidianas.

#### 4.2 FUNÇÕES DO GESTOR: FORMAÇÃO DE UM PERFIL, CARACTERIZADO POR POSSÍVEIS MUDANÇAS

Centramos a partir deste subitem uma análise da figura do administrador escolar, efetuada para repensar qual de fato foi o seu ofício, e buscar relacionar fatores como uma composição que influenciou consideravelmente na sua postura profissional e concepções tais como: nomeação, funções, deveres do cargo, formação, as suas relações de trabalho, não somente no ambiente escolar, mas em todo o contexto educacional. Partiu-se da ideia de que as constituições de hierarquia faziam-se presentes e que os elementos abordados integravam-se em processos que se firmariam junto ao perfil profissional do administrador. Também se deve considerar a conjuntura política e social amplamente discutida no item anterior.

Na função de administrador, percebemos que a nomeação para ocupar o cargo assumiu uma tônica consistente no sentido de favorecimento de interesses. Por serem nomeações, essas relações se estabelecem de forma mais intensa, pois a figura da chefia superior traz um forte vínculo que, para ser mantido, precisa estar coeso com as determinações do cargo.

A nomeação reporta às questões de fidelidade à máquina administrativa e a toda uma estrutura governamental. Também está condicionada ao mercado do capital, a delinear uma tutela fundamentada na administração empresarial. Paro (1986, p. 45) entende que, nessa função, “A divisão pormenorizada ou divisão técnica do trabalho se dá no interior do processo de produção, diferentemente da divisão social, que é a divisão do trabalho pelos diferentes ramos de atividade na sociedade”. Essa assertiva nos levou a avaliar um perfil de administrador sem compromisso social com a comunidade escolar para a qual trabalhava. Consequentemente, o trabalho do administrador estava voltado às questões de resolução burocrática, administrativa, na concepção empresarial. Desse modo, não agregava questões pedagógicas no seu trabalho cotidiano, portanto não buscava as necessárias reflexões sobre que tipo de sociedade se almejava construir a partir do contexto escolar. Os rumos do fazer pedagógico nesse sentido não eram construídos, mas de forma funcional cabia a todos alcançar resultados satisfatórios ao domínio técnico no desenvolvimento do trabalho.

A função administrativa, a vista dos fatores expostos, era a de fiscalizar. Chefiar uma administração pública significava manter a ordem estabelecida por uma estrutura maior do que sua repartição, ou seja, a instituição escolar. Esta por sua vez deveria contribuir com a ideologia do Estado. Para ilustrar nosso pensamento utilizamos uma citação de Drabach onde menciona Lourenço Filho e destaca que,

Diante da necessidade de formação do trabalho para a indústria, o autor defendia que a educação deveria ter relação com o perfil de trabalhador que se pretendia formar. A escola deveria produzir algo em quantidade e em qualidade (LOURENÇO FILHO, 2007). Dada a complexidade que envolve o contexto escolar, Lourenço Filho enfatiza a importância de abandonar o caráter experimental e intuitivo que caracterizava a administração até então, para adquirir maior cientificidade e racionalidade, em concordância com o espírito administrativo geral da época (DABRACH, 2011, p. 2713).

Revelou-se que a qualidade pretendida era a formação de um trabalhador servil e alienado ao sistema, que se assemelhava ao funcionário padrão exigido pelo mercado. A crescente procura por escola, sob o ideal de aprimorar as condições de vida pela população excluída implicou, para este administrador, uma ampliação de conhecimentos científicos, ao que este complementou nos bancos escolares para sua formação as técnicas administrativas, e alicerçou assim suas bases teóricas. Mas devido à insuficiência de teorias e intelectuais brasileiros que discutissem com propriedade essa temática, foram importados os moldes norte-americanos. Piton (2007, p. 41, 42) descreve esse momento destacando que:

[...] o papel da acumulação capitalista, enquanto desencadeadora do processo de globalização, mas a complexidade posta por tal processo não pode ser vista a partir de uma única perspectiva analítica tem que ser pensada sob prisma interdisciplinar como um constructo social e considerada a partir da perspectiva crítica. Conscientes disso, buscando fazer um inventário que nos possibilite contextualizar o problema de pesquisa, destacamos sete dimensões principais, imbricadas e interdependentes que constituem o cenário da globalização: econômica-financeira, técnica-científica, social, cultural, ambiental, política e educacional.

Entendemos que a função administrativa escolar, diante das questões aqui meditadas, permeava-se pelo processo de comandar e não participar, agravadas por um modelo que foi adaptado, portanto não fazia parte de um conjunto real e diário. Resultou que houvesse um distanciamento do coletivo, o que julgamos ter sido até intencional na construção para um cargo autoritário e burocrático. Desconsidera-se o fazer humano e a participação coletiva uma vez que a atribuição de administração não pode se consolidar sem a figura central do poder.

Incorrem em nossas análises questões que comprometem a agilidade e modificam a história que, na sua transfiguração, efetiva um modelo de sociedade centrada na produção e na necessidade de recriação, ao dar muitas vezes para o imaginário coletivo a ideia de transformação. Fator esse que, na prática, ou não se consolida ou muito pouco acontece. E foi nessa necessidade de se proclamar essa mudança que a figura do administrador escolar perdeu-se para a figura de diretor escolar.

Sua prerrogativa caracterizou-se como a de um administrador que possuía no desempenho de sua ação um domínio maior em face ao administrador de questões técnicas,

que frente às políticas públicas posicionava-se, defendia seu cumprimento, um moderador no sentido de manter a eficácia das políticas implantadas, um legislador pedagógico. Segundo Souza (2006, p. 53):

Certo que há especificidades técnicas na função de dirigente escolar, pois a direção é aqui também compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, todavia, através de um conjunto de ações e processos caracterizados essencialmente como político-pedagógicos. A função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar.

Destacamos a desconsideração a algumas questões de ordem técnica que são pontuais e necessárias ao cumprimento da atribuição do diretor escolar, mas o que se observa na construção histórica da prerrogativa específica da direção escolar era a falta de ações pedagógicas. Isso se consolidou devido ao excesso de tarefas burocráticas, práticas dentro da escola que tinham seu direcionamento voltado para as teorias que reforçavam o encargo de diretor. Este comportamento não permitiu muito tempo ao mesmo para que exercesse uma aproximação mais efetiva das propostas pedagógicas e proporcionasse ao coletivo escolar reflexões ambientadas ao cotidiano da escola.

Saviani (2008, p. 383) identificou esse período histórico quando escreve que

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. [...] Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

No que condiz à função do diretor escolar, este teve como marco profissional empenhar-se em resolver e dedicar-se às situações mais burocráticas. Quanto a sua representação em resolver os interesses da comunidade escolar, esta foi relegada ao ser indicado como representante do governo e defensor dos interesses dominantes junto aos professores, pais e alunos. Até porque, partimos de análises cujas reflexões apontam para a ideia de que a legislação deixou lacunas no entendimento da obrigatoriedade de eleições para o suprimento do cargo de diretor escolar, e em alguns Estados e municípios até inexistiu a prática da eleição direta praticada pela comunidade escolar.

Mas entendemos que, mesmo onde aconteceu esse processo, ele pouco interferiu na coordenação do diretor escolar, pois os diretores, mesmo eleitos, tinham presente a figura do

funcionário público e como tal exerciam o cargo direcionado para a política do sistema. Quanto às instituições particulares, faziam parte de um sistema social e político que a todos subordinava, com características organizacionais para a formação de forças produtivas. Modificava-se apenas o direcionamento e as escolas particulares tinham nas especializações educacionais o objetivo de formar pessoas para comandar e as escolas públicas formavam pessoas para cumprir, obedecer. Com isso, a lógica do mercado de ascensão cumpria sua originalidade (SOUZA, 2006).

Centramos, então, nossas discussões na gestão escolar e na representação que esse cargo trouxe para o interior de nossas unidades escolares. A gestão objetivou oportunizar inicialmente um envolvimento maior na questão de participação à direção e que o diretor escolar, ao dedicar-se às tarefas mais burocráticas, não supriu. A terminologia gestão sugere uma transformação sistematizada no que foi utilizado anteriormente como ideia de mudanças. Mas, nos deparamos com uma vasta literatura que discute amplamente a figura do gestor escolar.

A própria legislação brasileira, em todas as suas instâncias, consolida um movimento contraditório entre teoria e prática escolar e acaba por adotar o discurso, e ao praticá-lo, tem na sua essência somente o teorizar sob a luz da intelectualidade que em muitos momentos adentra em consonância com as políticas públicas. Calixto (2008) contribuiu com nossas afirmativas quando entende que

A produção sobre gestão em 1986 com a realização do Simpósio tendo a temática Democratização da Educação e Gestão Democrática da Educação. A partir desse momento, diferentes autores passam a utilizar concomitantemente os termos gestão e administração e emergem críticas sobre como vinha sendo concebida a administração, os autores ressaltam que eram necessária a ruptura com a prática administrativa tendo em vista que uma gestão inovadora pressupõe uma administração mais participativa (CALIXTO, 2008, p. 27).

As finalidades adotadas para o cargo de administrador apresentavam adversidades em suas práticas desempenhadas pelo administrador e diretor escolar. A estrutura social pouco mudou na realidade em termos de contexto social e exclusão. Com as políticas neoliberais do capitalismo excludente, o período pós-moderno retém esses fatores.

Alguns intelectuais comprometidos com a causa social e a transformação efetiva das políticas públicas concebem um mundo mais humanitário e justo, empenham em trazer discussões comprometidas com essa temática, e condizentes com as nossas metas propostas para esse trabalho. A contribuição da educação com as questões sociais passa pelas reflexões teóricas a que, nos processos de formação, o gestor na maioria das vezes não tem acesso, visto

que propositalmente a academia direciona os referenciais teóricos sobre a égide do capitalismo vigente.

A importância do gestor pesquisador que busca referencial para o seu trabalho, que resgata na história narrativas para entender os processos e modificá-los, é fundamental no sentido de confrontar teorias, fazer reflexões como a que nos propõe Ferreira (2006, p. 125):

Aos administradores da educação a história parece solicitar um pouco mais que a simples denúncia, pois a nos compete a direção do processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais que comprometidamente respondam à necessidade de formar homens e mulheres cidadãos e cidadãs para o enfrentamento dos desafios que a contemporaneidade nos coloca. A gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, por meio de um novo conhecimento que elimine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional.

Verificamos que, para desenvolver uma função prática para a gestão, o processo de formação do gestor é primordial, mas para isso faz-se necessário rever conceitos, redimensionar concepções e compará-las com o que conhecemos e, então, analisar suas possibilidades diante das práticas para não sermos ludibriados na função de gestor pelos discursos teóricos.

Ferreira (1988, p. 55) nos coloca que:

Ao falar em formação refiro-me a formação inicial e continuada, a formação chamada de geral e a profissional, pois sejam quais forem as nomenclaturas e divisionismos estruturais ou programáticos trata-se de formação humana que ou forma humanos ou forma “monstros” por não permitir uma formação humana digna.

E nessa formação que Ferreira nos descreve, é possível analisar um gestor que participa e tem nos seus princípios uma gestão participativa. A formação humana que a autora nos traz reflete o quanto o gestor necessita estar voltado para sua comunidade escolar. Entendemos essa comunidade de forma ampla, que não se limita somente aos professores, mas interage de uma forma participativa também com pais e alunos. Utiliza-se da gestão para, no pleno exercício, trazer seu coletivo escolar para uma representação efetiva, direcionada para a democratização no espaço escolar e intenciona que toda a comunidade atente para a participação social, o que nos habitua a envolvermo-nos ativamente nas decisões comunitárias. Alencar (2010, p. 22) nos evoca o gestor participativo ao entender que

A palavra chave desta nova concepção de organização social é a participação, Elemento constitutivo da noção de cidadania ativa. Diria

mesmo que, na construção da hegemonia socialista, a participação popular tem o mesmo peso que no âmbito econômico mercado e lucro tem para o sistema capitalista. Participação permanente, isto é, cidadã, é aprendizado intelectual e vivencial, inserção na "sociedade política" ocupação de espaços de questionamento e deliberação tomada coletiva de decisões. É tarefa espontânea da vida e deliberada da escola (ALENCAR, 2010, p. 22).

Quando abordamos a questão da participação efetiva de toda a comunidade escolar, há necessidade de termos presente que cabe ao gestor proporcionar esse espaço na unidade escolar e que de uma forma teórica e depois praticada solidifica-se na construção de um Projeto Político Pedagógico consistente, afinado com propostas exequíveis que não caiam na contradição ou somente nas teorias evasivas. Temos então a participação e a política como determinantes para a função do gestor escolar. Cabe a este, no seu espaço, promover momentos nos quais as questões pertinentes não sejam somente da escola, mas da comunidade e da sociedade na qual esta escola está inserida. Consolida-se assim a política como integralizadora dentro da instituição escolar.

Diante desta colocação, Leher (2002) faz uma análise centrada na questão da discussão coletiva:

A existência de uma esfera pública, onde todos podem falar e ser ouvidos, não demanda apenas o domínio de uma linguagem natural. Requer muito mais que isto. Neste trabalho a constituição do e Eu competente, é visto como um processo em que as condições de socialização fazem a diferença. A escolarização e a participação em espaços capazes de promover a competência lingüística e a descentração estão estritamente relacionados às condições de classe social (LEHER, 2002, p. 171).

Um dos princípios fundamentais que possibilita ao gestor, nas atribuições de sua função cotidiana, refletir junto ao seu coletivo escolar as questões até aqui discutidas é a autonomia que pode ser construída nos espaços escolares. Quando o próprio gestor não se reconhece autônomo na instituição escolar à qual está vinculado, isso o impedirá de reconstruir junto ao seu coletivo formas de pensar e praticar a educação. Lück (2000, p. 19) reflete que:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que tem repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas,, interdisciplinaridade na solução de problemas, são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas

educacionais atendamos novas necessidades de formação social a que a escola deve responder, conforme anteriormente apontado (LÜCK, 2000, p. 19).

Neste capítulo revisamos a história da gestão escolar no Brasil, para buscarmos o conceito de gestor escolar desde as primeiras denominações que o identificavam. Também trabalhamos sob a perspectiva da construção do perfil da gestão ao destacarmos as funções relativas ao cargo e ao trabalho que o gestor tem a desenvolver em uma unidade escolar. Desse modo, ao direcionarmos nosso capítulo, destacamos a figura do gestor escolar para esse contexto e em analogia sintonizarmos análises de teóricos que sustentassem nossos pensamentos e reflexões. Buscamos legitimar questões de ordem histórica, social, política e econômica que contribuíram na composição da figura do administrador, do diretor até chegar ao gestor escolar, sujeito que se coloca à frente do processo educacional nas unidades de ensino brasileiras.

As marcas do tempo nos permitirão ir além dos processos formativos, para contemplar uma sociedade que foi construída e se construiu na importância histórica do gestor como um de seus diferenciais. Partimos para o término deste capítulo, cientes das importantes reflexões que buscamos trazer. Quando o gestor se denomina competente ao concretizar funções meramente burocráticas e técnicas, atribui seu trabalho como neutro no campo da política, e isso faz com ele não perceba que deixou de instrumentalizar-se pela sua autonomia de agir com legitimidade frente à democracia. As eleições escolares e o manuseio de algumas verbas públicas não devem ser traduzidos como autonomia completa. São mecanismos que simulam, acobertam um controle de políticas do sistema social e que tem na globalização e na economia seu maior centralizador.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises das entrevistas realizadas com gestores que nos levaram a comprovar ou refutar nossa hipótese de que a gestão do Instituto São João Batista Vianei apresentou uma proposta de gestão pautada na filosofia de uma educação emancipadora. Fatores e possibilidades que discutimos juntamente com a análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo.

## 5 A GESTÃO ESCOLAR NO INSTITUTO SÃO BATISTA VIANEI: A VOZ E A VEZ DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Nesse itinerário de transformação e desenvolvimento existem ainda luzes e sombras, ou então se delineiam felizes conquistas e resultados discutíveis, ou que deixam perplexos. Ao primeiro grupo pertencem os efeitos, já lembrados, de diálogo, de tolerância, como também os fatores de emancipação (universal) que orientam esse processo (de sexos, de povos, de indivíduos, de culturas). Positivo é o fim de todo etnocentrismo, bem como a revisão crítica e aberta que a pedagogia vem empreendendo de si mesma ou a crítica da ideologia que operou dentro dos próprios processos teóricos e práticos, para depurá-los.

(FRANCO CAMBI, 1999)

Neste capítulo apresentamos a análise acerca da gestão desenvolvida no Instituto São João Batista Vianei. As reflexões tiveram por base entrevistas feitas com gestores participantes da pesquisa, cujas palavras contribuíram para nossa compreensão das práticas de gestão desenvolvidas nessa instituição. Primeiro, apresentamos um breve perfil dos sujeitos pesquisados, o histórico da escola a partir da contribuição dos sujeitos gestores e as diretrizes que orientaram a gestão desenvolvida naquele espaço escolar. Na sequência, apresentamos a análise das práticas de gestão quanto à formação dos educandos.

### 5.1 SUJEITOS, HISTÓRIA E DIRETRIZES PARA A GESTÃO DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI

As pessoas cujo perfil, práticas e reflexões descrevemos neste capítulo estiveram à frente dos processos formativos desenvolvidos no Instituto São João Batista Vianei em períodos diferenciados e contribuíram com a trajetória dessa escola desde sua abertura à comunidade como instituição de ensino formal, em 1974, até seu fechamento em 2006.

O Gestor D encontra-se na faixa etária dos 70 anos de idade. Formou-se em Letras (licenciatura plena), em 1974, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). O Gestor B possui entre 40 e 50 anos de idade. Graduou-se em Estudos Sociais, em 1990, pela Fundação Educacional de Brusque (SC). No ano de 2006 concluiu a Pós-Graduação *lato sensu* em Teologia Pastoral pela Universidade de Caxias do Sul e, em 2010, finalizou curso de Mestrado em Teologia pela Escola Superior de Teologia de São Leopoldo (RS). O Gestor A possui entre 60 e 70 anos e formou-se em Ciências Sociais pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) em 1977. Concluiu a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Movimentos Sociais, em 1992, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tornou-

se Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1998 e, no ano de 2008, concluiu o curso de Doutorado em Antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina. O Gestor C está na faixa etária dos 60 anos de idade, formou-se em Filosofia, Sociologia e Pedagogia, em 1970, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Finalizou o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Pedagogia, no ano de 1974, na Universidade Federal do Paraná (PUC/PR). Em 1982 concluiu o Curso de Mestrado em Teologia, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Doutorou-se também em Teologia, em 1983, pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (Vaticano), onde também fez curso de Pós-Doutoramento, concluído em 1990<sup>15</sup>.

O tempo no qual estiveram à frente da Instituição pesquisada deu-se do seguinte modo: As atividades do Gestor C iniciaram no mês de março de 1974 e encerraram-se em junho de 1981. O Gestor A assumiu na sequência e permaneceu nessa função até 1995. Em seguida assume o Gestor B, até o fechamento da Instituição em 2006. O Gestor D acompanhou os gestores como auxiliar de 1974 a 2001. Essas pessoas emprestaram vozes, memórias e reflexões para que pudéssemos compor este capítulo e cujas palavras analisamos, recompondo como início a história dessa escola sob a compreensão e informações dos que estiveram à frente dos processos formativos nela desenvolvidos.

O Instituto São João Batista Vianei foi criado dentro de uma instituição católica, portanto com caráter confessional e que teve por primeira função formar sacerdotes e agentes comunitários. As respostas apresentadas sintetizam esse histórico nas vozes dos sujeitos que estiveram à frente da Instituição na função de Gestores.

A necessidade da Igreja Católica à época em formar lideranças comunitárias e principalmente sacerdotes para atender à região serrana catarinense foi relacionada pelos Gestores A e C:

*Veio uma pressão de Roma, que disse: “você tem que construir um seminário, você tem que formar seus padres”, aí nasce o Instituto, Dom Daniel constrói o seminário dentro do seminário o Instituto Vianei, porque o Instituto funciona dentro do seminário, ele não funciona fora, ele é uma escola da diocese, uma escola para formar padres no início. nasce o seminário já nasce a escola, porque o Dom Daniel queria formar padres, e precisava, era urgente, Roma exigia. (Gestor A)*

<sup>15</sup> Três desses sujeitos foram gestores do Instituto São João Batista Vianei e um deles trabalhou como auxiliar de gestão até o ano de 2001, em tempo integral. Seu acompanhamento do trabalho desenvolvido nessa escola por cerca de 30 anos, contribuiu para a solicitação da banca de qualificação e dos próprios gestores entrevistados que fizesse parte dos sujeitos da pesquisa na condição também de Gestor. Suas informações contribuíram sobremaneira com as reflexões apresentadas neste capítulo.

*[...] Os Papas exigem que os Bispos criem os seminários menores, visando a formação de crianças e adolescentes, visando a formação deles para o encaminhamento sacerdotal. (Gestor C)*

Nas constatações confirmadas nas palavras do Gestor D:

*Quando abriu o Instituto São João Batista Vianei, foi com base no Conselho Vaticano II, que queria que a igreja se aproximasse mais do povo, e que o povo se tivesse mais vez e voz, então a escola foi criada nessa época aí, mas ela já começou a ter projeção de 1974 pra frente, então ela já existia, mas a projeção maior começou ali, de 74 pra frente. (Gestor D)*

A Escola em análise nasceu de uma necessidade bastante distinta, o clero. Destinava-se, a princípio, à formação de padres e agentes comunitários, por conseguinte, adotava uma filosofia com traços de cidadania, na medida em que a história brasileira revela que a Igreja Católica buscava, nos anos 1970, alargar um espaço que se estreitava sob as novas diretrizes para a educação nacional. Saviani (2008, p. 260), em uma de suas leituras, explica esse caráter emergencial da Igreja Católica em formalizar instituições católicas com formação educacional. “Era preciso pois formar as próprias Instituições. E de fato, a liderança católica em articulação com a cúpula eclesiástica trabalhou com afinco. [...] Por sua vez, o episcopado nacional apoiando coletivamente a iniciativa”.

Conforme Saviani, na década de 70 do século XX, a Igreja Católica, para recuperar espaços perdidos em função das alterações políticas na educação, voltou-se para uma educação que se aproximasse mais do povo.

Observamos que os bastidores da política foram espaço para acordos visando monopólio de interesses pertinentes ora à Igreja Católica ora ao governo. Diante desse contexto, pensar em uma Educação emancipadora é no mínimo pensar em contradição ideológica, que não se ajusta à elite eclesiástica, mas talvez tivesse sentido para uma parcela desse coletivo à época, cujos ideais não convergiam para os processos formais/eclesiásticos disseminados pela Igreja Católica. O Gestor B elucida alguns aspectos a respeito da criação do Instituto São João Batista Vianei, retomando o histórico dessa instituição desde os anos 1940.

*Foi na década de 40, quando o Seminário foi construído, como havia uma necessidade de dar escolarização, e que fosse uma escolarização legal, que não bastava ter o internato, os meninos vinham pra estudar, mas precisavam sair com uma formação, um certificado, um diploma de conclusão do fundamental, ensino médio e tal, então por isso se viu a necessidade de criar esse ente jurídico. (Gestor B)*

Primeiro como necessidade de instruir os futuros padres nas convenções da escola tradicional, o Instituto São João Batista Vianei foi aos poucos se formando no interior da Igreja Católica, portanto marcado em sua trajetória inicial pela ideologia confessional. Por volta dos anos 1970, abriu suas portas para alunos que não estivessem interessados na formação eclesial. Conforme o Gestor B:

*O Instituto São Batista Vianei, que por um período, da década de 40 até a década de 70, era praticamente duas instituições numa só, porque estudantes do Instituto seminaristas, mas na década de 70, como aquela região começou a ser povoada, e muita gente começou a procurar da possibilidade de estudar no seminário, sabiam que a escola era boa, os professores eram bons, e que não era uma escola pública, mas praticamente gratuita, então muita gente começou a procurar nessa perspectiva, e aí começou o processo de desvinculação. (Gestor B)*

As palavras desse Gestor abrangem duas questões. De um lado, a abertura da instituição ao público está relacionada ao crescimento populacional da região e que pede maior número de escolas. De outro, a antiga comparação entre escola pública e particular no sentido da qualidade do ensino. A formação oferecida pelo Seminário São João Batista Vianei chamava a atenção e, devido à carência de escolas para atender ao contingente que se formava, o Instituto passou a desvincular-se do Seminário. Isso caracterizou uma formação de futuros padres ao mesmo tempo em que se desenvolviam processos educativos formais. Uma educação formal, em uma instituição privada. Para o Gestor B, “[...] *A escola era boa e não era pública, praticamente gratuita*”.

Saviani (2008, p. 288), ao analisar esse período no qual se inscreveram práticas pedagógicas sob o comando e orientação dos gestores entrevistados ressalta que, “Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da igreja”. As palavras do Gestor B sintetizam o histórico inicial do Instituto São João Batista Vianei quando ele deixa de ser espaço de formação unicamente voltado para os seminaristas e abre suas portas ao público da região serrana catarinense.

*[...] o seminário é uma entidade, um internato, um lugar de formação dos seminaristas, e o Instituto é a escola onde estudam esses seminaristas, mas também onde podem estudar outras pessoas que não tem vínculo com o seminário (Gestor B).*

O contexto em que isso se deu nos leva a esclarecer no campo teórico alguns interesses que se estabeleceram nessa relação e que podem ter sido fatores determinantes na filosofia que se buscou implantar inicialmente nessa instituição escolar. Identificamos nesse

sentido que a Igreja Católica aderiu ao clamor de uma educação cidadã, afrontando o Estado que, ao assumir o neoliberalismo, contribui com fatores de exclusão social e nega a democracia e a cidadania. Mas, também revela os interesses da própria Igreja Católica quanto à sua permanência na escola que também se reveste de poder, pois caracteriza um espaço formativo importante para as sociedades do século XX.

*Observa-se que o aumento da população e as poucas condições de subsistência da maioria do povo serrano catarinense oportunizaram a abertura do Seminário para a população, dando origem ao Instituto, conforme palavras do Gestor C:*

*[...] em toda a região do planalto serrano não havia outra escola, e aí o seminário instituído com objetivo claramente eclesialístico foi recebendo meninos de todas as paróquias que compunham na ocasião a diocese de Lages. Esta é a razão primeira [para a criação do instituto] (GESTOR C)*

Nessa reconstituição histórica, o Gestor C descreve que em “1940 e depois da transferência da escola de Bom Retiro para Lages em 1945”, juntamente com “a construção do prédio inaugurado em 1950, se percebia a falta de escolas em toda a região” e isso contribuiu para a abertura do Seminário. Conforme o mesmo entrevistado, “era a intenção da igreja tirar” dessa instituição integrantes “para os seus quadros sacerdotais, mas na verdade se tinha uma consciência de que se estava formando jovens cidadãos e cristãos” (Gestor C).

Se houve toda essa conjuntura, nos parece necessário que se investigue filosofias e diretrizes que orientaram as gestões desenvolvidas no Instituto em análise desde sua criação sob a perspectiva da educação formal, mas que teve como ideologia a formação para a cidadania.

Ao serem questionados sobre a filosofia educativa que orientava as práticas de gestão e pedagógicas no Instituto em questão, bem como concepções e fundamentos teóricos, os gestores sinalizaram para uma diretriz católica a direcionar, como pano de fundo, todo o trabalho desenvolvido nessa instituição e que esteve presente em todas as decisões tomadas pela gestão desde 1974 até 2006. O Gestor A refere-se ao conjunto de princípios que nortearam as práticas desde a primeira gestão e que, segundo o Gestor C, foi construído por ele, em sua gestão, iniciada em 1974. Trata-se de uma espécie de Projeto Político Pedagógico, mas que não era concebido com esse nome, tendo como título “Filosofia Educativa do Instituto São João Batista Vianei: Regimento Interno”. Conforme o Gestor C, “[...] A Filosofia Educativa era sobretudo o humanismo cristão, uma concepção teórica pedagógica, nós não tínhamos, eu tinha digamos assim não uma estrutura teórica pronta mas um conjunto de ideias pedagógicas das quais eu me valia”.

A exposição teórica desse documento, conforme observamos na pesquisa documental, traz nos seus títulos a identificação da escola, as concepções educativas e seus objetivos. Descreve quais seriam as práticas sociais desenvolvidas em parceria com a Cáritas Diocesana e a organização administrativa da escola, com as atribuições de cada função distribuídas em parágrafos.

Quanto à construção/elaboração desse documento, observamos que ele não foi efetivado no coletivo escolar, no conjunto dos profissionais que dele faziam parte, mas elaborado por um gestor em conformidade com concepções próprias atreladas às da Instituição Católica da qual o Instituto fazia parte. Desse modo, nos deparamos com um “conjunto de idéias pedagógicas” bastante centradas nas questões relacionadas à religiosidade como base formativa.

A respeito da concepção educativa propriamente dita e dos objetivos que passaram desde então a nortear o trabalho de gestão da escola pesquisada, destacam-se:

#### TÍTULO II - DA CONCEPÇÃO EDUCATIVA E OBJETIVOS:

Artig. 4- O Instituto São João Batista Vianei, sendo uma escola da Diocese de Lages, inscreve-se no contexto do plano Diocesano de pastoral, cujo objetivo é de “EVANGELIZAR O POVO SERRANO, A PARTIR DAS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE, PARTICIPANDO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE JUSTA E FRATERNA, SINAL DO REINO DEFINITIVO” e como destaque “A FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS PARA A ANIMAÇÃO DE COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE. ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS POPULARES” (INSTITUTO SÃO BATISTA VIANEI, s./d. [s/p.]).

Essa filosofia, de acordo com o Gestor B, ao situar-se quanto à “[...] *produção do conhecimento*” pretendia um trabalho pedagógico movido pela “[...] perspectiva crítica, de leitura da realidade, de capacidade. Que o estudante tivesse um posicionamento político em relação às questões que vinham ao seu entorno”.

Observamos nesse depoimento dois aspectos a serem considerados, a produção do conhecimento e a formação crítica. Seria uma concepção diferenciada em relação ao que se propunha para a educação desenvolvida nas últimas décadas do século XX, a da formação para o mercado de trabalho, para a atividade técnica.

Na sequência, o mesmo gestor coloca a possibilidade de uma escola com “comprometimento social”, tendo por base a seriedade do trabalho desenvolvido, o que ele considera como os três pilares do que foi realizado no Instituto em que foi gestor quanto à filosofia educativa. Também nessas colocações não observamos uma diretriz teórica que denotasse até que ponto esses compromissos eram na sua totalidade de fato abraçados pela coletividade. Para o Gestor D:

*A filosofia do colégio queria a presença de Cristo, era então uma cristologia que a gente tinha dentro do Ensino Médio, era a questão de moral, questões de afetividade, questão de solidariedade a filosofia da época era integrar o aluno num contexto geral, não só contexto didático, mas também num conceito social, de cidadania.. Não lembro de autores, lembro é que cada disciplina ela além de ter que arcar com os conteúdos, ela tinha que estar dentro da filosofia da escola, se não estivesse, ela não era aceita [...] tinha que seguir aquela linha, tinha que estar dentro de tudo que fosse proposto (Gestor D).*

Quanto aos encaminhamentos feitos a respeito da filosofia educativa, identificamos que havia necessidade de seguir as orientações político-filosóficas da escola e inscritas no seu Regimento Interno. E essa filosofia, que previa uma educação para a cidadania, estava fundamentada nos ideais da Igreja Católica, Instituição máxima a coordenar os trabalhos desenvolvidos no Instituto São João Batista Vianei. Sob nossa concepção, embora as prerrogativas para a formação humana, social e crítica dos sujeitos, o direcionamento dessa formação teve por base a imposição e o cunho religioso a direcionar os sujeitos para o trabalho eclesial ou nas comunidades a serviço da Igreja Católica.

Nesse sentido, não podemos afirmar que a direção seguida pelas práticas de gestão, de acordo com os documentos que a norteavam, tinha por princípio um método construído na coletividade conforme se espera de um trabalho que objetive a formação para a cidadania.

Conforme o entendimento de Gohn (2010, p. 46):

*O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica.*

O método descrito por Gohn (2010) parte de um engajamento pessoal que encontra na realidade cotidiana seu maior motivador. Contudo, observamos nas palavras do Gestor D um conservadorismo das questões tradicionais da instituição. O que nos permite pensar que o gestor, nestes casos, trabalha no sentido de manter a tradicionalidade da instituição.

A continuidade das reflexões neste trabalho tem por base o conhecimento dos gestores sobre avanços e as diretrizes que nortearam a administração de cada um. Entendemos que conhecer essa peculiaridade permitiu-nos compreender o contexto educacional no qual a Instituição pesquisada estava inserida e de que modo se processou a gestão em relação aos

encaminhamentos e diretrizes pedagógicas, tanto no contexto mais amplo, nacional, quanto na sociedade na qual o Instituto São João Batista Vianeí se organizou como instituição escolar.

As respostas dos gestores indicam a existência de uma filosofia a embasar as práticas de gestão da maioria dos entrevistados. Faz-se necessário, entretanto, assinalar a importância de observarmos as respostas de modo individual, neste caso em virtude de que as gestões se deram em momentos diferenciados e por isso os encaminhamentos foram também diferentes.

O Gestor A destaca como diretriz uma Filosofia educativa que, atualmente, se consubstancia como Projeto Político Pedagógico. Tratava-se, segundo esse gestor, de um “[...] *pequeno documento, que colocava os grandes princípios e valores que deveriam nortear a educação naquele período*”. A diretriz que orientava as práticas pedagógicas no Instituto São João Batista Vianeí à época em que esteve à frente dos processos formativos o Gestor C estava embasada na Lei 5.692/71. Mas, em conformidade com as palavras desse mesmo gestor, não atendiam às especificidades educacionais do Instituto em questão,

*Avanços? Estava em vigência a Lei 56/92, e nenhum dos cursos curriculares sugeridos pelo MEC ou pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, satisfaziam as necessidades dos interesses do Instituto São João Batista Vianeí então esse novo curso foi gerido e administrado por mim, estabelecendo toda a política pedagógica, houve um avanço que era algo de reabertura da escola, e o curso era alguma coisa totalmente inédita, e que causava muita surpresa nos meios educacionais de Lages e de Florianópolis, na secretaria de educação. (Gestor C)*

A palavra “Vigência da lei” da qual se utiliza nosso entrevistado nos faz pensar em uma lei de impactos e de forte consistência para a década de 1970. Para o Gestor D, as diretrizes educacionais se voltavam para a inserção dos alunos em sociedade a partir da leitura e das artes, isso porque muitos dos alunos que chegavam ao Instituto São João Batista Vianeí eram provenientes do interior e possuíam, conforme esse gestor “[...] *várias deficiências de aprendizagem*”. Segundo a análise desse entrevistado,

*[...] com o tempo a gente conseguiu com que eles fossem avançando, fossem criando hábitos de leitura por exemplo, uma diretriz que a gente utilizava muito era a leitura, e também a parte social, a gente tentava através da arte, usávamos assim um tipo de ensino, juntando todas as disciplinas inseridas na parte social do aluno aos trabalhos que queríamos que eles desenvolvessem. Então eu acho que é isso aí, um crescimento pessoal (Gestor D).*

Observa-se nessas palavras a preocupação da gestão escolar com a inserção social dos alunos. Dentre as respostas, o Gestor B traz à tona mudanças relacionadas ao processo educacional desenvolvido nessa escola ao relacionar que diferentes desafios se propuseram à

gestão escolar e ao corpo docente dessa instituição de ensino. Mas em um ponto Gestor D e B convergem quando trazem e destacam a questão da inserção social dos alunos provenientes de outras realidades. A gestão escolar assumida pelo Gestor B teve como desafios a implantação, em 1995, do “*Ensino fundamental*” em “[...] *parceria com um grupo de pessoas que vinha de uma escola particular em Lages*”, o que ele entende como considerável avanço para o ensino ministrado no Instituto São João Batista Vianei. Juntamente a esse processo destacava-se a

*[...] perspectiva de criar uma escola que atendesse a todas as faixas etárias, desde a educação infantil, nas séries iniciais, até o ensino médio. [...] - 1999 assumimos um curso técnico em óptica. [...] O avanço então foi ampliar justamente a proposta educativa, que era restrita ao ensino médio, para todas as outras áreas que nós passamos a atingir durante este período (Gestor B).*

Observamos a busca da Instituição escolar em análise pela ampliação do ensino em seus espaços, com o objetivo de oferecer à comunidade todos os níveis de ensino a começar pela educação infantil. Também havia, na percepção do Gestor B, espaço para um curso técnico profissionalizante. A abertura desse curso atendia tanto aos interesses da escola em ter mais um diferencial na questão da modalidade de ensino, como aos interesses do comércio local que necessitava de pessoal capacitado para o trabalho em óticas.

Podemos pensar essa proposta como ousada, na medida em que se quebram paradigmas e tradições, pois nos parece que a filosofia de uma escola de cunho católico sempre esteve presente, seja no nome da instituição, na filosofia ampla que norteava essa escola e por sua essência ter surgido no interior da Igreja Católica Apostólica Romana.

Em análise, para o Gestor A, a filosofia educativa que permeou seu trabalho de gestão

*[...] se inspirava num contexto sócio, econômico, político e religioso, muito singular, nesta década, do ponto de vista político, nós estamos vivendo em plena ditadura militar, onde o regime militar concentrou e fechou o congresso nacional, perseguiu, prendeu, torturou, matou, era um ambiente assim bastante do ponto de vista da democracia brasileira, de extremo autoritarismo. (Gestor A)*

Observa-se nessa elucidação que as diretrizes que direcionavam as ações pedagógicas no Instituto São João Batista Vianei eram bastante influenciadas pelo contexto nacional da época. Trata-se, portanto, de analisarmos uma lógica<sup>16</sup> temporal construída

---

<sup>16</sup> Ao nos referirmos à palavra “lógica”, pretendemos invocar nossos leitores a um discernimento de perceber como as implicações de toda uma estrutura social, política e cultural interferem em nossas práticas e o quanto associam-se ao entendimento do mundo que nos cerca e suas influências nos comprometem com a transformação.

gradativamente. Isso nos remete a pensar as práticas de gestão desenvolvidas nessa instituição “[...] num outro ângulo de análise, a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas” (SAVIANI, 1991, p. 96).

Isso demanda reafirmarmos que todo contexto educacional reflete na realidade uma prática social que adentra os muros da escola, solidificando posturas e reproduzindo-as sem possibilidade de modificação. Talvez essa lógica possa ser aplicada ao efetuarmos a leitura das palavras do Gestor B, quando este não sinaliza de imediato uma diretriz filosófica para o trabalho realizado na escola onde esteve gestor, mas no decorrer de suas considerações depreendemos aspectos que podem ser relacionados a uma diretriz a nortear as práticas pedagógicas e o trabalho de gestão. Pensar em diretrizes planejadas nos faz crer em bases sólidas, articuladas em prol de uma sociedade estruturada, considerando os fins filosóficos e sociais para o qual escola se propõe. A deserção a uma Diretriz firme e consistente nos aproxima de um recorte de educação assentado em uma totalidade que advém dos moldes capitalistas. Em consonância com Silva (2002, p. 3),

[...] a Educação é parte desse todo complexo e plural. Compreendê-la exige aprofundar a investigação das condições históricas, desocultar as contradições, as mediações e a teia de relações construídas entre os sujeitos num determinado fenômeno em suas peculiaridades e em sua totalidade.

Pensar essas especificidades nos faz refletir sobre o encaminhamento de uma diretriz política que deveria ter sido articulada pelo gestor com seu grupo. As demais colocações desse entrevistado trazem aspectos importantes relacionados com a história do Instituto São João Batista Vianei e que retomamos na sequência desta dissertação.

Quanto às diretrizes colocadas pelo Gestor C e seu posicionamento em relação aos encaminhamentos escolares orientados pela “[...] *vigência da Lei 5.962*” e as diretrizes emanadas do governo federal, via Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, destaca-se que essas diretrizes não condiziam com as necessidades dos escolares que frequentavam o Instituto São João Batista Vianei. Em análise, observamos que a palavra “*Vigência da lei*” da qual se utiliza nosso entrevistado remete a pensar em uma lei de impactos que tinha uma forte consistência para sua época, com sustentação jurídica que adotava princípios capitalistas. Fator que os teóricos expressam em suas acepções, demonstrando sua legitimidade não somente no meio educacional, mas na sociedade. Isso reafirma o poder do Estado como um legitimador da ordem social, sendo este ancorado em interesses partilhados entre uma minoria dominante que estabelecia toda uma representação coletiva.

Ao abordarmos questões referentes às leis e políticas públicas para a educação, há necessidade de inseri-las não somente a um universo de escolas públicas, mas também redimensioná-las a um contexto maior, nacional, com abrangências e reflexos nas Instituições municipais e privadas. No entanto, entendemos como importante retomar nas palavras do Gestor B uma ideologia que atrelava, de certo modo, gestão e processos formativos às necessidades mercadológicas, quando, em 1999, essa instituição, por solicitação de comerciantes da região, criou o curso de Técnico em Óptica. Nossa análise pode recuperar do contexto nacional da época as diretrizes encaminhadas por meio da LDB 9394/96 que, em seu texto, abre espaço para a privatização do ensino e a mercadorização dos sistemas educacionais.

De acordo com Minto (2010, p. 197), essa “[...] situação também fortaleceu o ensino privado, que se aproveitou da atuação ‘insuficiente’ do poder público (não só na oferta de vagas como também do controle público do ensino) para crescer e transformar a atividade educacional num lucrativo negócio”. A expressão “lucrativo negócio” nas palavras de Minto (2010) associa-se à questão financeira, mas também pode ser direcionada ao atendimento de interesses particulares, a exemplo de um grupo determinado que influenciou a criação de um curso em uma instituição de ensino.

Isso posto, e trazendo essa reflexão ao contexto de nossas análises, entendemos que a lucratividade que a lei não atendia naquele momento histórico se referia à ideologia que se pretendia implantar - a formação eclesiástica. A associação a uma fonte de pensamentos que animava a formação para lideranças religiosas que atuavam nas comunidades disseminando ideologias para uma formação católica era o propósito que inicialmente movia a gestão escolar da instituição pesquisada. A compreensão dos interesses que movimentam a criação e manutenção das filosofias adotadas tem sua validade respaldada pelo contexto histórico e manutenção do poder que representou a Igreja Católica na construção histórica da humanidade. O Estado ancorou-se nesse poder e para tal respaldou muitas das iniciativas, não interferindo diretamente nas formulações de cunho ideológico que as instituições escolares católicas propunham. O referido curso foi idealizado tendo suas bases filosóficas assentadas pelo gestor escolar como ele mesmo afirma.

*Eu me consideraria co-criador do curso técnico em assistência comunitária, eu dei toda a estruturação da grade curricular, a filosofia da escola, a filosofia do curso, fui eu também que escrevi o primeiro regimento, e assumi desde o início a coordenação pedagógica da Instituição. (Gestor C)*

Contextualizando essas palavras, e sendo o Gestor C um padre, entendemos as circunstâncias e as bases teóricas em que se incluíram toda a proposta e a materialização das diretrizes pedagógicas que essa continha. Ao situarmos esse contexto, nos baseamos em Saviani (2008, p. 301) segundo o qual

Vê-se, assim o predomínio das idéias novas força, de certo modo, a renovação das escolas católicas. A questão que estava em pauta era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão dos seus objetivos religiosos. Para os colégios católicos, cujo o alunado integrava as elites econômica e cultural, era , mesmo uma questão de sobrevivência. [...] A igreja necessitava renovar-se pedagogicamente sob risco de perder a clientela. O caminho que a igreja católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina.

Em última análise das palavras do Gestor B, sobre as diretrizes norteadoras dos processos formativos e de gestão do Instituto São João Batista Vianei, não situamos a questão da cidadania como sendo o diferencial impulsionando práticas e convergindo em uma diretriz política durante a gestão escolar do nosso entrevistado. As reflexões sobre essa gestão nos apontam em direção a um gestor que se colocava antes de tudo como um representante oficial da Igreja Católica.

A concepção educativa escrita pelo punho do Gestor C, no Regimento Interno (p. 1 e 2), traz como objetivo principal da instituição escolar “Evangelizar o povo serrano, a partir das comunidades eclesiais de base, participando na construção de uma sociedade justa e fraterna, sinal do reino definitivo”. E, como destaque, “A formação de lideranças para animação de comunidades eclesiais de base, organizações e movimentos populares”. Percebemos na transcrição alguns elementos da cidadania como “sociedade justa e fraterna”, a “formação de lideranças”, “Organizações” e “Movimentos Populares”. Contudo, esses elementos tão significativos e que poderiam delinear uma prática de educação emancipadora sob a diretriz pedagógica do gestor, denotam na integralidade da escrita dos objetivos um compromisso de disseminar e disciplinar uma formação de agentes cristãos mais especificamente em comprometimento com a Igreja Católica.

O Gestor C diz que escreveu todo o regimento escolar e a partir daí assume que estruturou as diretrizes políticas pedagógicas individualmente. Em nenhum momento nos evidencia alguma participação. Para essa reflexão, Nascimento (2010, p. 130) nos traz um questionamento:

Enfatizamos a toda hora que a educação deve ser o instrumento que a sociedade precisa utilizar para a promoção do exercício da cidadania fundamentada nos ideais de igualdade, solidariedade e justiça social. Ma

quais são as estratégias que utilizamos no cotidiano da sala de aula para que nossos alunos não se tornem adeptos da famosa lei de Gerson, em que é preciso “levar vantagem? Que tipo de ação estamos desenvolvendo para que as crianças não se agarrem a máxima popular? (cada um por si e Deus por todos!) Que incentiva a produção individual e o descompromisso com o coletivo?”

A individualidade elencada não condiz com uma proposta solidária e nos faz perdurar na ausência da cidadania enquanto um possível diferencial. No documento do qual se institui autor, o Gestor C constrói em sua diretriz uma proposta de Escola comprometida com a democratização, o que diante da resposta estruturada e das teorias pesquisadas indica uma contradição. Democratização não se concretiza em processos individuais. Compreendemos a democratização como um ato de participação em que as pessoas opinam e participam, sem desconsiderar o outro como parte no processo ativo e reproduzindo um modelo centralizador ditado pelo Estado.

A sequência da entrevista com os gestores procurou saber que experiências e práticas pedagógicas aconteceram durante o período de gestão de cada entrevistado e em que pressupostos teóricos se fundamentavam. O Gestor A, assinala para o “[...] *viver do currículo, do curso técnico em assistência comunitária, um curso que foi criado no contexto da lei 5692/719*”. O Gestor C traz o seguinte:

*Primeiro [...] um curso que ao mesmo tempo atendia as necessidades formais de um currículo e de um curso que fosse aprovado pela Secretaria de Educação sem a peculiaridade de muita prática comunitária por ocasião da implantação e desenvolvimento, entre as práticas pedagógicas. (Gestor C)*

Observamos que nas respostas a essa pergunta o Gestor A e o Gestor C reforçam a questão do currículo escolar e o atendimento à lei. A questão curricular se assenta na educação formal especificamente e esta por sua vez atendia às especificidades regimentais. Observa-se que o Gestor C é bastante objetivo e sua resposta aponta para uma instituição formal, ou seja, mostra um acentuado comprometimento com a formalidade do ensino.

O gestor B nos trouxe em suas colocações o seu conflito quando ressalta a necessidade de “[...] *desenvolvimento de uma identidade para a escola [...] qual identidade, qual a filosofia educativa da escola, qual é a proposta que a escola tinha?*”. Parece-nos que a dúvida em relação às práticas pedagógicas implica na própria indecisão desse Gestor quanto ao que se desenvolvia no Instituto São João Batista Vianei àquela época. Conforme suas palavras:

*[...] na época se falava da formação da consciência crítica, nós traduzimos essa formação de consciência crítica para a formação da cidadania, porque nós estávamos aí no final da década de 90 [...] se discutia muito a escola como um espaço de construção de cidadãos e não apenas de produção de mão de obra qualificada pro mercado de trabalho [...] construção de consciências cidadãs com condições de intervir socialmente [...] (GESTOR B).*

Quanto aos pressupostos teóricos, o Gestor B cita Pedro Demo, “[...] Antonio Gramsci, nessa questão do intelectual orgânico, daquela pessoa que vai intervir socialmente”, juntamente com Rubem Alves, autores estudados e discutidos intramuros do Instituto nos momentos de sala de aula e de orientação pedagógica.

O Gestor D, em resposta ao questionamento sobre práticas pedagógicas e embasamento teórico não cita propriamente uma base conceitual para as práticas orientadas aos professores, mas traz em suas respostas aspectos que condizem de certo modo com a questão da cidadania em processos formativos. As práticas pedagógicas segundo esse entrevistado eram experienciais e voltadas para o desenvolvimento de habilidades de oratória, de representação cênica e sessões acadêmicas de debates sobre temas determinados em conjunto com professores e alunos.

*As experiências que nós fazíamos eram feiras de ciência, noites artísticas, tinham uma seção acadêmica todo mês, e ali eram colocados os temas, e esses temas eram desenvolvidos por um ou dois alunos que teriam que apresentar esse como se fosse uma tribuna, que era uma prática de trabalho também. E tinha além dos conteúdos, usávamos um critério bem rigoroso, em questão não de nota, mas de conhecimento. Se a média fosse ‘x’, nós aumentávamos porque queríamos aquele conhecimento que o aluno tinha. Então não era só o conteúdo, tinha o conteúdo porque precisava do vestibular e essas coisas, mas a gente tratava de todos os assuntos que seriam necessários para a formação deles. Eu não lembro assim de autor ‘A, B ou C’, eram vários que se colocavam, por exemplo, digamos assim, se tinha alguma coisa que se enquadrava no que nós queríamos, nós colocávamos, inseríamos nos nossos trabalhos. E dentro das disciplinas ficávamos dentro de um mesmo trabalho, era um trabalho conjunto (Gestor D).*

Buscando a compreensão das colocações desses gestores, nos situamos, primeiro, quanto ao Gestor C, cuja prática entendemos a partir de um formalismo. Presenciamos uma postura linear de um curso que propunha inicialmente a formação e o atendimento aos aspectos que as políticas educacionais permitiam cumprir. Os regulamentos passam a atender às necessidades centradas na lei. Não houve construção coletiva e percebemos uma normatização estabelecendo as relações onde as funções das pessoas foram previamente instituídas pela hierarquia legal.

Conforme entende Dourado (2001, p. 50):

A análise das Políticas Educacionais sob esse prisma remete a busca da compreensão das prioridades e compromissos que a delineiam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivas no âmbito do neoliberalismo. Essas políticas são redirecionadas em sintonia com os novos padrões de regularização e gestão, e a educação vai perdendo sua identidade como um direito social.

O cumprimento de uma lei que não foi pensada e articulada no coletivo escolar nos coloca uma prática controlada diante dos mecanismos da lei, nos aproximando da padronização da gestão escolar voltada para interesses econômicos e pessoais. Uma escola que se propõe ao trabalho de cidadania precisaria manter seu caráter público de participação comunitária, tendo na figura do seu gestor o principal animador dessas práticas. Ao analisarmos as colocações do Gestor C identificamos pouca aproximação com o coletivo escolar.

Observamos na questão das práticas pedagógicas e das orientações teóricas das mesmas a dicotomia entre uma proposta de educação para a cidadania e, ao mesmo tempo, a necessidade de cumprir os objetivos traçados para uma formação de base eclesial. Para o Gestor A, à época em que esteve à frente do Instituto São João Batista Vianei:

*No Brasil, predominava então a filosofia de incrementar cursos em nível médio, técnico. Formava lideranças, agentes, na perspectiva de serem futuros animadores da ação pastoral na diocese, incluindo futuros padres, mas também era aberto para sujeitos que quisessem fazer esse curso e quisessem depois atuar como lideranças comunitárias. (Gestor A)*

Buscamos em Paro (2001, p. 44) palavras que nos situem quanto à formação de lideranças. Para esse autor, “[...] o cidadão democrata não se produz em massa; é preciso formar-se um por um concretamente, na relação com outros cidadãos e no exercício da sua subjetividade”. Observamos a predominância de uma formação inerente à disseminação, uma educação comum às escolas na época, não nos remetendo a uma especificidade de uma educação capaz de diferenciar-se das demais. Outro fator é o interesse, é a forma como surge o curso que aponta para práticas pedagógicas de cunho tecnicista e que reforçavam uma formação eclesial. Conforme Saviani (2010, p. 384), “Isso quer dizer que ela não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade”. Então, ser uma liderança comunitária era a linguagem que se propunha enquanto prática.

Em sua fala, o Gestor A denota uma inclinação para a proposta de cidadania, o que referenda nossa análise de uma tensão existente no Instituto São João Batista Vianei quando se procurava sair da realidade imposta para a possibilidade de gestão escolar voltada a

processos formativos para a cidadania. Mas, mas, ao mesmo tempo, entende-se a subordinação à ideologia católica.

*[...] No segundo momento, da vivência deste currículo, nós tivemos uma inovação através de um convênio, e que os alunos tiveram oportunidade de estagiar, através do que foi chamado Práticas Sociais. Terceiro momento, [...] passou a receber professores que vinham do Centro Vianei de Educação Popular, [...] traziam para dentro da escola, princípios e valores, metodologias da educação popular para dentro de sala de aula. [...] primeiro, vivência do currículo, a possibilidade; segundo do estágio, e a terceira a inserção dos professores do Centro Vianei. (Gestor A)*

Reafirmando nossas constatações, destacamos a contradição que se anima em alguns momentos no processo de gestão escolar do Gestor A, sob a perspectiva da formação eclesial com amparo legal e reconhecido pelas políticas públicas e uma crença que mobilizava a autonomia de se introduzir alguns princípios da educação para a cidadania. De acordo com Ferreira (2011, p. 133), “[...] É a intencionalidade do que se quer fazer que define a direção da ação e as formas de organizar a execução. É a intencionalidade que se expressa nos objetivos que irá nortear aquilo que se apresenta como desejado e necessário”.

O Gestor B nos trouxe em suas colocações também o conflito quando ressalta a necessidade de se estabelecer “[...] qual identidade, qual a filosofia educativa da escola, qual é a proposta que a escola tinha?”. De acordo com Paro (1986, p. 123), “A administração escolar não se faz no vazio, realizando-se em vez disso, no seio de uma formação econômica-social [...]”. Na sequência de fala desse mesmo Gestor, identificamos sua crise de identidade em relação à escola, o que acaba por perfilar a questão da consciência crítica emoldurada na cidadania por uma questão de ser essa a concepção que a sociedade na época trazia, ou seja: “[...] na época se falava da formação da consciência crítica, nós traduzimos essa formação de consciência crítica para a formação da cidadania, porque nós estávamos aí no final da década de 90” (Gestor A).

Conforme Nascimento (2000, p. 126):

É evidente que os primeiros empurrões para o exercício de um novo modelo de gerir e tratar a coisa pública foram dados pelas organizações que já se encontravam engajadas na luta pelo restabelecimento da democracia na década de 1970. Mesmo assim raramente encontrava-se uma instituição cujos membros, unanimemente considerassem como prioritárias a implementação desse tipo de gestão.

Essa análise destaca-se como a mais próxima da resposta do Gestor B. Suas palavras nos remetem à “[...] década dos anos 90 como uma lógica a ser seguida [...]” e não uma filosofia ancorada na teoria que foi sendo construída no ambiente escolar. Refletimos que a

expressão “*nós traduzimos*” tem um sentido subjetivo para nossa análise e isso significa dizer que traduzir era, naquele momento histórico, ser o “mediador” de um modelo de sociedade. Ressaltamos que a expressão “mediador” é definida no dicionário Ferreira (2004, p. 786) como “tradutor”, ou seja, um interpretador que fatalmente vai refletir suas concepções. Na continuidade de sua resposta, o Gestor B coloca que, em sua época, “[...] *se discutia muito a escola como um espaço de construção de cidadãos e não apenas de produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho*” no sentido da “[...] *construção de consciências cidadãs com condições de intervir socialmente*”.

Observamos a contextualização histórica nessas palavras, pois quando o Gestor B fala sobre a necessidade de formação para a cidadania está se referindo a uma tendência vigente à época e que se voltava para a necessidade de formar cidadãos, o que ia contra os processos formais vigentes nas escolas brasileiras centrados na formação de sujeitos para o mercado de trabalho. Conforme Nascimento (1999, p. 126), na época em análise, “[...] as incertezas refletiam as dúvidas, as inseguranças de outros, o corporativismo de determinadas categorias preocupadas com a possibilidade de perda dos espaços conquistados, nem sempre de maneira lícitas”.

Parece-nos, conforme as leituras das respostas obtidas na entrevista, que havia certa reflexão por parte de alguns dos gestores que estiveram à frente da instituição escolar pesquisada, a exemplo das ponderações feitas pelo Gestor C que, embora em época diferente, explicita a intenção educativa de ajustar ao conhecimento formal um trabalho educacional que refletisse possibilidades de práticas sociais.

Retomamos nossas conversas com os gestores, questionando sobre sua percepção em relação ao aspecto mercadológico de algumas práticas desenvolvidas durante sua gestão, a exemplo do preparo para o vestibular e o *marketing* decorrente das aprovações nesse concurso. O Gestor A ressalta que havia preocupação com a “[...] *formação humana, física, ética do sujeito, e claro (sic) por consequência profissional*”. O Gestor A por sua vez, coloca sobre a característica formativa dessa escola, voltada para o ensino médio e que, por essa razão, não poderia se ausentar da preparação de seus alunos para o ingresso nas instituições de ensino superior mediante concurso: “*o Vianei como escola em nível médio, não poderia ignorar a perspectiva do vestibular, mas não era como eu digo o foco*” (Gestor A).

Quando o Gestor A esteve à frente do Instituto São João Batista Vianei, na década de 1981 a 1995, havia a expectativa de formar para o ensino superior, então, uma escola, com a propaganda da qualidade educacional tenderia a treinar os alunos e dar-lhes subsídios que os ajudassem nesse processo. Conforme o Gestor A não era esse o encaminhamento principal

dessa instituição, mas por sua inserção nesse contexto ela também não poderia ficar à margem. Podemos entender na fala desses sujeitos que ao mesmo tempo em que houve uma preocupação com processos formativos voltados para a cidadania, também se desenvolveram práticas para atender às questões mercadológicas da educação, o que pode representar um momento de tensão entre práticas inovadoras e tradicionais de ensino. Tanto Gestor A quanto Gestor B ressaltam a importância do vestibular para sua época, quando poucos conseguiam adentrar uma universidade, porque isso “*era privilégio de pouquíssimas pessoas*” (Gestor B), mas os dois ressaltam que essa não era a prioridade das diretrizes de sua gestão, mesma condição apontada pelo Gestor D:

*[...] quanto ao vestibular, não era prioridade da escola, porque a prioridade era formar o cidadão, preparar o cidadão pra vida, porque eram todas pessoas com impossibilidades financeiras para ingressar na faculdade, e ali os seminaristas estudavam, ali tinham que se preparar para a frente, para a carreira de filosofia ou teologia (Gestor D)*

Essas palavras entram em acordo com o mencionado pelos Gestores A e B e trazem uma linha filosófica que percorreu a gestão dos três, que foi o princípio de uma formação para a cidadania, conforme se pode observar como discurso corrente desses três sujeitos pesquisados. Quanto à necessidade de *marketing* para a escola, a resposta do Gestor D direciona para a necessidade de reconhecimento da escola como condição para sua continuidade. Outro aspecto observado diz respeito à colocação do Gestor C, de que a maioria dos alunos dessa escola não possuía condições para o ingresso em universidades e, então, formavam-se para o trabalho técnico profissional ou para seguir a carreira filosófica ou teológica, daí seu caráter de formação cidadã, segundo esse Gestor nos permite compreender. Quanto à questão do vestibular, ele situa que “[...] *as aprovações para o concurso vestibular foram usadas como marketing para a escola sim*” (Gestor C), porque isso contribuía para o aumento do número de alunos e também para a continuidade dessa escola que, embora tivesse sido criada no interior da Igreja Católica e contribuísse para a formação do quadro eclesial, dependia das mensalidades pagas pelos alunos.

Outro dado que nos chama atenção é quando o Gestor B fala que “*além da formação crítica*” tinha-se por objetivo a qualidade do ensino. Nessas colocações, há uma separação do “*crítico*” e a “*qualidade*” como se não houvesse um consenso ao aliá-los. Nesse sentido, Ferreira (2011, p. 133) escreve sobre a importância de seguir-se uma mesma direção e qualidade como aspecto relevante à escola, ou seja,

Uma mesma direção e uma mesma qualidade se definem, então, com uma só organização de trabalho, por meio de diversas formas de execução específicas de conteúdos científicos, técnicos e éticos a serem trabalhados. É o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação (FERREIRA, 2011, p. 133).

Trazendo essa citação para a entrevista, detectamos a falta desse trabalho integrado no qual as práticas seriam resultantes de um consenso coletivo. Uma filosofia construída como grupo, que poderia convergir para o mesmo fim. Ao trazer para a questão o Curso de Técnico em Óptica, o Gestor B reforça uma gestão de cunho mercadológico, conforme se observa em suas palavras:

*O curso técnico em óptica foi acolhido no Instituto [São João Batista] Vianei em função de que havia uma necessidade da formação dos profissionais de óptica. [...] estavam precisando de um espaço físico, como nós tínhamos espaço físico disponível até ocioso, então nós nos colocamos a disposição. [...] eles começaram a desenvolver o curso meramente com a locação de um espaço físico. No decorrer do processo, esse curso precisava ser reconhecido, autorizado e reconhecido pelas instâncias educacionais, porque precisava gerar uma documentação e tudo mais, e aí(sic) novamente nós sentamos à mesa com o sindicato, e aí(sic) nesse período também com a secretaria, a gerência local de educação e posteriormente com o conselho estadual de educação, e fomos orientados de acolhermos o curso como um curso do Instituto [São João batista] Vianei, porque o sindicato em si não tinha competência para gerar. (Gestor B)*

A conjuntura que se estruturou na sociedade, ou seja, uma sociedade mercadológica que acabou por favorecer a integração entre o Instituto São João Batista Vianei e empresários sob a tutela do Estado, legitimando as parcerias formadas. Segue as palavras dos Gestores B e D, que apontam para a perspectiva de formação, não para a cidadania como se esperava da proposta orientada por esses sujeitos gestores, mas para ações de cunho social que podem ter contribuído para a formação de pessoas talvez mais conscientes de sua função no meio em que vivem e de sua condição como sujeitos sociais. Na questão do Curso de Óptica, que a princípio atenderia a interesses comerciais, a gestão escolar encaminhou ações no sentido de aproximar esse curso das classes populares:

*Fizemos parcerias com as diferentes secretarias de saúde, e aí(sic) nos laboratórios da escola, os nossos estudantes no período de estágio, então principalmente para estudantes de escolas públicas, eles nos períodos de estágio, fabricavam os óculos e depois faziam então a devolução digamos assim, do trabalho, com os óculos. (Gestor B)*

O Gestor D ressalta que a preocupação era a de conciliar necessidades econômicas e propostas educacionais que estivessem em acordo com a filosofia da escola e que a inserção

de novos projetos e de acompanhamento das orientações mercadológicas da época estabeleceram uma espécie de desvio no caminho tomado até então, ou seja:

*[...] porque a gente não se aperfeiçoava só no conteúdo, a gente formava uma maneira de juntar as coisas, e então foi feito o marketing nos jornais divulgando isso aí, depois de tempo [...] é que começou o Ensino Fundamental, curso de óptica e essas coisas mais atualizadas, então aí mudou a forma de ser, já tendia ao mercado. (Gestor D)*

Observamos nos depoimentos dos Gestores B e D certo direcionamento à formação para a cidadania, o que pode ser compreendido como a forma encontrada para amenizar o atrelamento ao capital, o que era forte reflexo do que vivia a sociedade, por isso voltam suas concepções para o atendimento social. Parece-nos ter havido uma ruptura quanto ao pensamento de atrelar necessidades ao mundo do mercado e a uma educação cidadã de fato.

Quando o curso de Técnico em Óptica não atendeu mais às necessidades nem da escola nem do comércio local, ele foi fechado. Para os Gestores A e D, as dificuldades financeiras encontradas foram um fator decisivo para a criação do referido curso e, também, para o término do mesmo. Conforme palavras do Gestor A, “[...] a escola sempre trabalhou com muitas dificuldades econômicas [...], por isso, o] motivo principal foi econômico”. Na fala do Gestor D, destacam-se as seguintes considerações:

*[...] tinha o objetivo de inserir os alunos nos trabalhos das comunidades, na parte social e educativa, não teve continuidade porque daí faltava espaço para fazes estágios, não tínhamos uma estrutura pra realizar os estágios, que eram feitos no centro popular. E também financeiros, as finanças eram muito altas [...] (Gestor D).*

Essas colocações remetem a pensar sobre as dificuldades encontradas na continuidade da proposta que esse curso encerrava e entendido pela gestão como uma inovação, porque, de acordo com o Gestor A, “[...] nenhuma outra instituição oferecia algo semelhante”. O primeiro momento, o da criação do curso, revela uma espécie de autonomia da gestão no sentido de permitir novos cursos. Contudo, essa autonomia pode ser compreendida como relativa no momento em que estava calcada nas dificuldades financeiras e nos interesses da Igreja Católica à qual o Instituto São João Batista Vianei esteve atrelado. As condições para o fechamento do citado curso seguem os mesmos princípios que regeram sua criação: situação financeira precária para atender às necessidades legais, de estágio e do próprio desenvolvimento das aulas, e as determinações da Igreja Católica, que entreviu o não atendimento a questões que se faziam importantes para aquele momento.

Isso pode ser observado nas palavras do Gestor C, quando reflete sobre o que pode ter contribuído para o fechamento do Curso de Assistência Comunitária, uma vez que ao deixar a gestão ainda estava em funcionamento. Suas palavras denotam o compromisso da escola, e por consequência da gestão escolar, com a proposta de formação eclesial. Segundo ele, dentre os motivos podem estar: “[...] *o pequeno número de alunos, o alto custo que resultava para a diocese de Lages, que era a patrocinadora, e ao mesmo tempo imagino que a dificuldade de conseguir professores num nível que a diocese desejava também se fez presente*” (Gestor C).

As palavras dos gestores trazem para reflexão a questão da autonomia e sua manutenção, condição nem sempre possível quando se trata de atender a interesses divergentes aos quais a gestão escolar se encontra vinculada. Para Ferreira (2011), manter essa condição no que trata da gestão escolar implica em estabelecer

[...] entre a administração e as escolas uma relação de confiança, baseada em compromissos claros e com objetivos definidos. Não se pode querer reforçar a autonomia, por um lado, e, por outro lado, retirar na prática essa autonomia, através de sistemáticos e opressivos métodos de controle (FERREIRA, 2011, p. 30).

O seu fechamento pode ser compreendido como um modo de mostrar a fragilidade que ideologias de domínio nos impõem. A necessidade de u

ma gestão comprometida e habilitando-se a pensar conjuntamente estratégias que pudessem burlar a ingerência, o desmando, planejamentos formatados, buscando diversificar as normas institucionalizadas, a dependência das políticas públicas e a busca de recursos para manter essas questões. Podemos dispor aqui não só do compromisso do gestor escolar, mas da instituição onde essa escola estava inserida. Contudo, os posicionamentos desses gestores deixam perceber que havia também a gestão comprometida com o coletivo, na questão do fechamento do curso que, criado primeiro como possibilidade de recursos à escola, tornou-se uma probabilidade de atender em alguns aspectos às camadas populares. No entanto, mesmo sob a perspectiva da formação para a cidadania, houve a inferência de instâncias mais altas no sentido hierárquico para seu término.

Outro aspecto que podemos observar nesse sentido é a questão de que a comunidade que necessitava desse serviço não foi consultada, sendo as decisões tomadas intramuros. Entendemos que o diálogo e a inserção da comunidade junto ao ambiente escolar traria elementos necessários para a construção de novas ordens sociais fundamentadas dentro da escola, o que poderia ter auxiliado na escrita de uma história diferente para essa Instituição.

Uma explicação de cunho técnico encontramos nas palavras do Gestor B, ao revelar que havia processos legais e burocráticos a interferirem na continuidade do referido curso. “[...] *Fomos denunciados junto ao Conselho Nacional de Serviço Social por estarmos formando assistentes sociais de nível médio*”. O argumento colocado à gestão do Instituto São João Batista Vianeí à época foi o de que profissionais de nível técnico não poderiam trabalhar com o serviço social, porque essa área exigia que os profissionais fossem graduados. Por isso, de acordo com o Gestor B, “[...] *decidimos não regularizar a situação junto ao Conselho Nacional, nós desvinculamos o curso e optamos por transformar esse curso técnico em assistência comunitária, em um curso de ensino médio, foi esse o processo*”.

A neutralidade na gestão nos parece que foi em muitos momentos justificada por uma legislação que dava conta de moldar-se ao domínio em atitudes praticadas. Seguiam a legislação proposta sem ao menos discuti-la. Nas palavras de Silva (2002, p. 129),

Com efeito, na dinâmica das relações sociais construídas no interior da escola, o seu caráter burocrático define-se pela proximidade dos contornos dessas relações que ele tipificou como dominação legal-racional [... e então] defrontamo-nos com amplo e minucioso aparato legal regendo sua organização e funcionamento.

Isso, portanto, delimitou as ações da gestão escolar do Instituto São João Batista Vianeí e buscou-se fundamentar as ações tomadas em detrimento de interesses que perderam-se no tempo, na altivez da imparcialidade que pretendia-se legitimar.

Com o intuito de compreendermos como isso se deu no interior da instituição que pesquisamos, perguntamos aos gestores sobre os motivos que levaram à criação de um curso Técnico em Assistência Comunitária. Entendemos que a filosofia que norteou o projeto para esse curso e construída para esse fim acabou por originar uma proposta filosófica que formulou algumas das práticas no cotidiano escolar dessa instituição. Para o Gestor A, esse curso originou-se da necessidade de a escola enquadrar-se na legislação educacional vigente à época, ou seja, havia necessidade de se “[...] *colocar um curso nessa perspectiva, e já abria também a possibilidade de outros além do pessoal do seminário, outras pessoas estudarem ali. Para manter os meus seminaristas junto com leigos, jovens leigos, para manter a escola*” (Gestor A).

Essa perspectiva de adequação da escola à legislação também reportada pelo Gestor C reforça as colocações já estabelecidas. Com isso também podemos analisar a função do gestor, cuja autonomia é relativa, porque sua escola precisa estar em acordo com as diretrizes nacionais.

*[...] vendo as sugestões e grades curriculares que a Lei 5692 tinha oportunizado, nenhuma delas serve de interesse da diocese em vista de seus objetivos de continuidade, de formação sacerdotal, e ao mesmo tempo formação cristã, e criou-se em vista disso com esse curso, certos de que haveria possibilidades a longo prazo de formação para os eventuais sacerdotes que dali viessem a se formar, como também se instrumentalizaria jovens para um trabalho de comunidade de igreja, porque na época havia uma efervescência intensa de jovens que queriam trabalhar na igreja, nas diversas pastorais, porém não tinham uma formação suficiente e não poderiam sacrificar o segundo grau de então, para aliar uma coisa a outra é que se criou esse curso. (Gestor C)*

Observa-se nessas palavras a questão do gestor atrelado às necessidades legais e ao mesmo tempo tendo que adequar as práticas de gestão aos interesses da Igreja Católica, que também o orientava, pelo fato de ser o Instituto São João Batista Vianei inicialmente uma escola com vistas à formação sacerdotal e de pessoas para trabalhar nas comunidades com a formação de base para os ideais católicos.

Também nesse sentido são as palavras do Gestor D, ou seja, uma prática de gestão que precisava estar a contento do que se esperava de uma formação eclesiástica, aspectos que conduziram os alunos a frequentarem o curso de Técnico em Assistência Comunitária. A esse respeito o Gestor D enfatiza: “[...] *eles tinham que se preparar*”, e essa preparação foi articulada através desse curso. A questão da cidadania está explícita na fala do gestor que teve sua prática ratificada nos trabalhos comunitários que o curso em si oferecia e na preparação para outras profissões.

Quanto ao que diz respeito à formação para a cidadania, Boneti (2010, p. 67) considera que “A noção de cidadania varia dependendo do momento histórico. Essa variação histórica se realiza dependendo do discurso elaborado pelo grupo, política e economicamente, dominante de cada época, acentuando sempre os aspectos importantes do momento”.

Se considerarmos essa perspectiva, podemos pensar que havia certa contradição ou imprecisão por parte de alguns gestores que passaram pelo Instituto São João Batista Vianei quanto ao que representa a formação para a emancipação do sujeito, para a cidadania. Nesse sentido, entendemos a necessidade de pensar no contexto da época e na importância das políticas públicas para a educação que se associavam à formação de um trabalhador em acordo com o avanço da era industrial.

Para o Gestor D, por exemplo, a formação para a cidadania estava condicionada ao preparo de pessoas para o trabalho nas comunidades como agentes comunitários ligados à Igreja Católica. Dessa forma, o curso em questão foi criado, segundo esse gestor,

*Para que houvesse uma maneira de que os futuros padres tivessem a oportunidade de viver nas comunidades, as vidas das comunidades, antes que eles fossem para a filosofia ou a teologia, a primeira parte foi essa aí, tinham que se preparar: “se você vai ser padre, tem que fazer isso”. Então em virtude dessa função dos alunos para filosofia, outros que vieram começaram a se interessar dentro dos trabalhos comunitários, da parte da cidadania, e se preparar para outras profissões. (Gestor D)*

A ênfase das ponderações as quais essas respostas nos incentivaram a meditar configuram outra postura de gestão escolar que, liberta das analogias das instituições, terá como sujeito um educador que faz da sua gestão processo de emancipação capaz de transformar. Para Nosella (1992, p. 124), “[...] transformar em liberdade o que hoje é necessidade”. Analisamos sob essa concepção a escrita da qual os gestores se serviram e teoricamente transcreveram, um curso que ao atender à necessidade da Igreja Católica e sob a égide das normas legais iria inserir-se com a comunidade. Mas, na sua plenitude poderia na concepção desse mesmo gestor aproximar-se de uma educação emancipadora uma vez que todos os elementos que foram trazidos em suas falas não dão conta de expressar essa autonomia. As entrevistas dos gestores A, B, C não contemplaram isso de fato.

Quanto à questão sobre o que objetivava em sua essência o curso Técnico em Assistência Comunitária, buscamos não somente uma compreensão mais apurada da filosofia que permeou a implantação do Curso de Assistência Comunitária, mas como os gestores compreenderam esse movimento. E dentro dessa mobilidade, procuramos perceber como o gestor avaliou as práticas desenvolvidas no Instituto São João Batista Vianei.

Para os Gestores A e B, os objetivos centravam em “Formar lideranças para atuar em organizações, em comunidades, organizações e movimentos sociais” (Gestor A) e “[...] formar profissionais que depois viessem atuar nos diferentes serviços comunitários, nas realidades comunitárias que havia. O perfil profissional era mais nessa linha (Gestor B). Com relação a essa questão, já que os referidos gestores tratam de formação, nos chama a atenção a importância do que de fato seria evidenciado ou direcionado a esse tipo de instrução. Correia (1999, p. 12), nessa lógica, entende que:

*A confluência [...de] discursos representa a confluência de dois mundos, potencialmente em tensão: o mundo das organizações, intimamente ligado às atividades do mundo econômicas, sociais e profissionais, palco para a cristalização das tendências para a racionalização das políticas e práticas de formação, e o mundo das individualidades, individuais ou grupais, que procura fazer coincidir a formação, oferecida ou procurada, com os desejos e expectativas das pessoas em formação.*

Ao trazermos as palavras de Correia (1999) para as percepções dos gestores pesquisados, entendemos que a reprodução que aparece em suas colocações está vinculada à Filosofia Educativa que deveria, conforme o Gestor D, ser seguida. Se as práticas não estivessem condizentes com o que se regimentava no sentido da formação eclesial e formação de pessoal de base para o trabalho religioso nas comunidades, essa prática não seguiria adiante. Destacamos que a tônica das reflexões elaboradas neste capítulo a respeito das palavras dos sujeitos pesquisados foi marcada pela dicotomia, pela alternância entre diretrizes para a cidadania e encaminhamentos para a educação mercadológica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações de Gramsci sobre o homem, visto não apenas como “é”, mas também como pode vir a ser (e não como deve ser), fazem parte do seu objetivo maior: reformar ‘todas as filosofias até agora existentes que entendem o homem como indivíduo limitado à sua individualidade e o espírito como sendo essa individualidade.

(GIOVANI SEMERARO, 2001)

Apresentamos nestas considerações um sentido que está pressuposto. Ao findarmos nossas tarefas, deixamos inscrita nesta dissertação a obstinação em buscarmos nas práticas de gestão as possibilidades de um diferencial que pode ser arrebatado da vivência cotidiana da escola, da pretensão de se transformar um ideal em uma realidade.

Foi com esse pensamento que o projeto articulado por uma orientadora e sua aluna de mestrado começou a tomar sua forma. Tratava-se, primeiro, de superar o que supúnhamos enquanto gestores como práticas cunhadas pelo assistencialismo, situação habilmente percebida pela orientadora. Essa percepção precisava ser redefinida diante dos referenciais teóricos e superada pela pesquisadora. Buscamos então na história de Lages uma escola que tivesse enfrentado em sua construção histórica esse perfil, uma escola tradicional, mas que tivesse um gestor que ao repensar as práticas consolidasse uma possibilidade de promover a educação, embora sob uma base formal, anelando um ideário de educação emancipadora. Conforme Mézaros (2011, p. 52) “[...] seja em relação à ‘manutenção’ seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar”.

Justificamos com esta produção o intento de manter vivo na perspicácia de nossos leitores um inconformismo com a exclusão escolar e social que permita abrir trilhas libertadoras e inspire leitores, educadores, administradores a também buscarem alternativas de emancipação e cidadania. Reside nestas considerações a importância de propor reflexões que remetam a outras discussões, fortalecendo convicções, nos desafiando a pensar na estrutura social, suas implicações, o capitalismo e suas sequelas. No âmbito escolar, pensar a educação como instrumento de libertação, a gestão participativa, a formação escolar, exclusão, processos avaliativos comportamentais e educacionais, posturas e concepções que permeiam todo o fazer escolar e todos esses fatores direcionados em processos de consolidações, de projetos com resistência às desigualdades, seriam o diferencial.

Este estudo acabou por envolver não somente fatos, mas sujeitos, com suas crenças e valores, sensibilidades, pensamentos e conceitos, culminando com uma pesquisa de campo. Desse modo, transcrevemos a fala de sujeitos históricos a partir de entrevistas que, na multiplicidade de indagações, nos permitiram analisar teorias e práticas, estabelecendo leituras de vida e de mundo centralizadas inicialmente no gestor escolar.

A pesquisa que apresentamos fundamentou-se na busca em responder ao questionamento base deste estudo: De que forma os gestores do Instituto São João Batista Vianeí, no período de 1974 a 2006, conseguiram trabalhar a educação em uma perspectiva emancipadora? Entendemos que as respostas poderiam advir a partir da elaboração de panorama histórico, social, cultural e filosófico que nos fizesse entender como se deu na prática a mediação desses gestores. Trouxemos cogitações sobre essa função enquanto animadora e articuladora de todo um processo e repensamos até onde o gestor escolar configurou como o articulador ou não, um vinculador ou foi um partícipe tragado pelo formalismo escolar.

Ao questionarmos a postura dos sujeitos pesquisados e problematizarmos sua participação, destacamos elementos de contradição que na busca de uma gestão autônoma e dirigente agregou os relatos e as percepções daí advindas à compatibilização de uma pesquisa acadêmica. Associamos então essa ideia de mudança ao Instituto São João Batista Vianeí, que nos atraiu inicialmente pela contradição, por se tratar de uma instituição tradicional, de formação eclesial, confessional, portanto, uma escola que teve seu momento inicial figurado dentro de um Seminário e, através de um projeto inicial teórico, se mostrou favorável a uma proposta diferente de fazer da educação um caminho para a cidadania.

Quando nos propusemos a pesquisar em um campo histórico a educação, priorizamos os elementos que de imediato contemplassem nossa realidade municipal e fundamentamos nossas pesquisas em nossas origens, para então podermos entender os processos que, nos aproximando do micro, propagam-se de forma analítica nos instigando a buscar dicotomias.

É na historicidade de como esse recorte temporal da educação serrana de Santa Catarina se construiu e de todo o esquecimento que a nossa sociedade especificamente de forma intencional nos sugestionou a praticar, que refletimos. E notem que quando nos utilizamos do termo “intencional” é para que aqui possamos buscar elementos históricos de domínio, cristalizando feitos e personalidades que interessam à reprodução social.

Ao buscarmos a presença da educação na história de Lages, ficou latente a falta de projetos educacionais que preponderassem diante de nossa construção regional de dominação e coronelismo, o desafio da superação e de se construir na escola um espaço político e

questionador da sua própria história. A atitude corriqueira das instituições, negligenciando muitas vezes nossa mediação na realidade, a aparente e despreziosa postura de distanciamento.

Mas, na condição de pesquisadora, a autossuficiência que adquirimos através da pesquisa, não de forma impositiva, mas reflexiva, permitiu-nos apresentar à sociedade lageana essa possibilidade. Buscar a desmistificação de um ambiente escolar e a figura do seu gestor ao reconstruir memórias, espaços onde outros pesquisadores não ousaram adentrar. Nesse fator reside também para Lages e para nós pesquisadores uma grande afronta. Não buscar em lugares longínquos as percepções, mas povoarmos nossa intercessão no lugar de onde estamos falando, de onde partem nossas reflexões e pesquisa. Propor uma pesquisa que não será apenas mais uma dissertação, que pelo distanciamento regional tornou-se margem, mas que ao contrastar nossa realidade local possamos construir uma ponte para a universalização das discussões propostas.

A compreensão da necessidade de pesquisar aspectos relacionados ao local de origem daquele que pesquisa constitui uma possibilidade de renovar conhecimentos, adquirir outros e contribuir para que o conhecimento se construa do local para um contexto amplo. E quando nos referimos à pesquisa, entendemos que a academia constitui o caminho para direcionar aqueles que se propõe a pesquisar. Isso para a academia estabelece a sua importância uma vez que na lógica da ciência organiza os vínculos que propagam um trabalho científico e o diálogo com a comunidade, através de princípios que, embora se orientem pela organização científica, podem gerar um inconformismo. A partir de uma reflexão que decorreu de um trabalho acadêmico pode-se originar a continuidade de discussões capazes de provocar o conflito epistemológico, a crítica, quando utilizamos um espaço social e sua temporalidade.

Conduzimos a expectativa das produções teóricas com uma ordenação científica, dando a autenticidade pela pesquisa a desvendar concepções, inserindo metodologias que nos permitiram trazer a consciência de que somos sujeitos históricos e, como tais, podemos romper com processos culturais impostos.

Ao pensarmos numa motivação acadêmica para nossa escrita não pudemos dissociá-la da questão pessoal, partindo da conclusão de que só podemos fazer bem algo em que de fato acreditamos. Ao confrontarmos essa afirmação com a história de vida e profissional, a pesquisa aqui apresentou no campo privado uma dimensão bastante significativa. A amplitude de conceitos, valores, reflexões, discussões e a presença constante da orientadora, possibilitaram decidir não só os referenciais teóricos da pesquisa, mas reafirmaram crenças

que trazíamos e que necessitavam de um direcionamento teórico a reafirmar o caminho pelo qual desejamos seguir e que, ao traçá-lo pelas linhas desta dissertação, possa contemplar outros com a mesma interlocução adquirida com este estudo.

Assumindo a importância desta pesquisa na vida pessoal e na condição de educadores, pensamos ser meritório analisar o envolvimento que teve nossa produção científica para a educação. Ao elencarmos um espaço escolar e a atuação dos seus gestores nesse ambiente respaldado por uma instituição educativa, fizemos uma escolha. Pudemos, por intermédio da educação, possibilitar mobilidade para um recorte temporal de nossa história que até então se encontrava inerte, quase esquecido.

Esse movimento no decorrer de nossas pesquisas apresentou interlocuções que mediarão posturas, que dialogaram ora com as práticas educacionais ora com teóricos e teorias. Na intermediação dessas discussões pudemos, pela educação, concretizar buscas de diferentes saberes. Desvendamos que a nossa pesquisa está relacionada a uma educação com possibilidade de transformação social a partir de uma realidade pesquisada. E diante dessas colocações analisamos o papel social da educação que nossa pesquisa manifestou no seu desenvolvimento. A necessidade de conhecer e refletir acerca de projetos que visaram pela educação a superação de um *status quo* qualifica nossa pesquisa no sentido de retratar o comprometimento e a mobilidade na elaboração de práticas que desafiaram condutas. O desvendamento da não neutralidade que nossa pesquisa apontou na educação mostrou que a educação é um ato político. E por isso necessitamos de referências e memórias para lembrar que existimos.

As relações que buscamos para fundamentar nossa pesquisa foram essenciais, e todo o panorama ilustrado nos originou uma ansiedade que precisou ser estabelecida em práticas de pesquisa científica para que alcançasse sua veracidade no mundo acadêmico e social. Na reconstrução histórica, optamos pela perspectiva epistemológica histórico-crítica que nos permitiu explicar nuances históricas e sua construção. Almeida (2010, p. 219) destaca que “O materialismo histórico também é um saber ligado às condições materiais de seu tempo, tanto no que concerne à metodologia, quanto no que diz respeito às concepções [...]”. Dimensionando essas reflexões para a análise documental e nos referenciais teóricos foi que buscamos a perspectiva histórico-crítica. Utilizamos-nos de métodos de leituras, análises e confrontações entre os diversos documentos, atas, periódicos, *folders* e recortes da mídia da época em que o Instituto São João Batista Vianezi esteve aberto à população da Serra Catarinense, projetos teóricos construídos para nortear o trabalho escolar, diálogo e troca de

informações. Essa busca teve em sua finalidade o alcance de diversos momentos históricos e posturas vivenciadas na educação proposta pela escola aqui estudada.

Mas para que pudéssemos adentrar no universo das pesquisas e encontrar nas pluralidades de diálogos e discussões, adotamos estudos comparativos que viabilizamos através do Estado da Arte. Esse trabalho não só nos permitiu a inserção ao universo de inúmeras propostas acadêmicas semelhantes a nossa, como nos concedeu a possibilidade de pensar a relevância de nossa temática, a visibilidade às indagações na área social. Esse intercâmbio oportunizou a informação e nos situou também na condição de pesquisadores em um contexto coletivo.

As leituras que compuseram o referencial teórico desta dissertação codificaram memórias na escrita e nos auxiliaram a formular nossos pensamentos. Criaram relações que permitiram complementar nossos pensamentos e consolidar a prática de nossas escritas. Para que a investigação se concretizasse, foi necessário o aprofundamento das leituras e do campo teórico no sentido de promover significados culturais e sociais que os fatores históricos pesquisados por si só não dariam conta de nos revelar.

Todas as análises que trouxemos neste estudo correlacionaram-se a metas que objetivamos alcançar na configuração de cada capítulo em específico. Apresentamos a amplitude de nossa pesquisa para que nossos leitores pudessem ir delineando as temáticas das quais tratamos, juntamente com a motivação de ordem pessoal e profissional e razões de ordem existencial que foram exploradas. Mapeamos nessas linhas histórias de vida que compuseram as motivações para estudar a temática da gestão escolar.

Apresentamos o encontro de várias pessoas que em comum organizaram-se, compuseram uma conjuntura a articular ações de caráter excludente e que foram se reproduzindo nos padrões capitalistas mercadológicos. Mas, diante de seres históricos que somos, foi possível desarticular alguns desses movimentos, não na sua totalidade, mas num processo onde alguns buscaram esses diferenciais. Isso, de uma forma ampliada estruturou uma discussão macro de mundo social, de uma sociedade globalizada diante das políticas do capitalismo e do neoliberalismo. Adentramos no mundo do macro e fomos contornando até chegarmos ao particular, ao nosso objeto de pesquisa, o Instituto São João Batista Vianeí. Ao fazermos essa inserção do particular, sentimos a necessidade de refazer toda uma reconstrução histórica, permitindo, assim, ao nosso leitor uma submersão ao histórico de Lages para contextualizar uma relação de domínio que advém de nossas raízes, consolidando uma pesquisa histórica.

Buscamos os sujeitos, gestores escolares, para que de uma forma extensiva analisássemos as suas falas e, em analogia, confrontarmos os teóricos diante das práticas que foram historicamente construídas. Percebemos que foi na divergência das muitas concepções adotadas que prosperaram algumas possibilidades, enquanto outras permaneceram vinculadas ao capital, aderindo ao modelo de uma sociedade mercantilista.

Desenvolver essas análises, e ao observamos os seus reflexos na gestão escolar que nos propusemos a considerar, em muitos momentos nos identificamos com elementos históricos contidos na figura desse gestor e as influências da sociedade em seu cargo. Todas essas considerações nos permitiram avançar para além de processos formativos na composição profissional que o gestor estruturou ao longo de suas práticas, mas outros fatores de ordem filosófica, social, política e institucional contribuíram na sua vivência profissional.

Estruturamos uma entrevista para, na fala dos gestores da escola em estudo, buscarmos na diversidade de suas respostas as implicações e peculiaridades que nos permitissem compreender a postura do gestor no Instituto São João Batista Vianei.

Entrevistamos quatro gestores. Em alguns momentos e algumas práticas apresentaram afinidades com o projeto de escola emancipadora voltada para a cidadania. Apresentaram perfis distintos, em alguns momentos adequados a uma concepção emancipadora, em outros centrados na perspectiva tradicional ou eclesiástica. Um desses gestores voltou-se em alguns momentos para uma formação técnica, como valorização profissional e não uma práxis criativa. Adotou o princípio do acolhimento aos empresários, à extensão do ensino médio e profissionalizante, um *marketing* propagado na mídia, vinculando a escola com aprovação em concursos vestibulares, o que revela um alinhamento com a exigência da sociedade contemporânea. Uma adequação mercadológica, embora em suas palavras tenhamos percebido um fio condutor para a cidadania, mas que não chegou a se consolidar de todo.

Detectamos nas descrições desse gestor algumas ações que animaram a proposta filosófica que se pretendeu implantar, transparecem encaminhamentos junto ao seu coletivo escolar que em alguns aspectos revelam práticas de cidadania e emancipação. O referido gestor traz em suas narrativas que ao assumir sua gestão esta passava por um momento conturbado. A equipe escolar almejava um gestor, eles vivenciaram uma experiência de gestão colegiada inconsistente. Ao ser apontado em uma assembleia para ocupar a função, ministrava aulas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, além das ocupações eclesiásticas e, sob aprovação da Igreja Católica, teve um desafio inicial de trazer o projeto filosófico da

escola e então adaptá-lo na denominação de Projeto Político Pedagógico. Esse movimento reacendeu discussões e ideais que estavam ficando na obscuridade em relação ao formalismo.

Ao fortalecer questões como a cidadania e a emancipação dentro das suas possibilidades, esse gestor retomou e viabilizou alguns ajustes vinculando em alguns momentos a sintonia em associar teorias e práticas em torno do projeto teórico compatibilizado com uma nova proposta de sociedade. Um fator que ele próprio destacou em seu trabalho foi a criticidade com a qual buscou trazer para o contexto formal, já que não se podia excluir de todo o formalismo e a legislação. Um aspecto que pode ser considerado como origem de um projeto de cidadania foi a postura desse gestor em receber nessa escola alunos que foram discriminados por outras unidades formais de educação.

Durante a entrevista conhecemos históricos de alunos com deficiência visual que, para dar continuidade aos estudos deveriam se descolar para outros municípios, mas cujos familiares não teriam as condições financeiras necessárias para tal. Nestes casos, um ajustamento em acordo com o coletivo da escola permitiu o atendimento a esses alunos e outros com deficiência auditiva e cadeirantes, oportunizando-lhes a formação escolar em Lages. Contudo, destacamos também nessa gestão a ausência do coletivo escolar na construção de seu Projeto Político Filosófico e decisões principalmente de ordem burocrática e formal, o que emprestou ao contexto geral dessa gestão escolar um caráter de autoritarismo, por influência das questões já relacionadas, de atender aos propósitos legais e formais e à Igreja Católica.

Entendemos como relevante retomar que essa instituição escolar era privada e estipulava-se um valor monetário a ser pago pelas famílias dos alunos. No entanto, segundo os gestores entrevistados, o não pagamento das quantias não impedia o aluno em continuar sua formação, embora sendo essa condição apontada pelos sujeitos pesquisados como um fator importante a contribuir para o fechamento da escola, em razão do elevado número de inadimplência.

Dos sujeitos entrevistados, um deles acompanhou a história e a gestão dessa escola por mais de trinta anos, o que nos permitiu observar aspectos importantes na constituição do contexto escolar mediado pela gestão. Podemos dizer que seu trabalho foi de parceria direta com a gestão escolar. A percepção desse sujeito em relação à cidadania nos pareceu ampla, o que pode ser atribuído ao seu trabalho em sala de aula como docente, e cujas ações revelaram aproximações com o projeto de cidadania ao estabelecer práticas de discussões e de crítica no trabalho cotidiano das diferentes áreas do conhecimento, na busca por formar pessoas capazes de refletir sobre o contexto em que viviam.

As questões humanas nos pareceram um aspecto considerável no trabalho desse sujeito, no sentido de desenvolver um trabalho de acolhimento dos alunos e de perceber o outro não na condição de um dependente, mas de um ser com força de direitos que precisava de orientação e isso poderia ser feito também pela escola. No acompanhamento da gestão escolar, por diversos momentos assumiu as atribuições dos gestores formais e trabalhou a favor da inserção social de alunos, vários deles oriundos do interior de Lages e, segundo esse sujeito, apresentando problemas relativos ao nível de conhecimento e, também, nas relações sociais. As ações desenvolvidas nessa gestão, embora não tenham concretizado o projeto de cidadania, apresentaram possibilidades e em alguns momentos contribuíram para a inserção social e, quiçá, formaram pessoas com uma percepção ampla de sua função social.

A leitura e reflexão sobre as palavras dos gestores/sujeitos desta pesquisa/dissertação nos permitiram delinear algumas considerações a respeito do envolvimento mais intenso de um desses sujeitos com os movimentos populares e as origens da Filosofia que ressignificou o projeto teórico dessa instituição escolar. A partir disso, houve uma reconfiguração do Instituto São João Batista Vianei, ou seja, seu reconhecimento enquanto unidade escolar em meados dos anos setenta. Suas palavras denotam a singularidade do momento social e político da época, o regime militar. E foi nessa conjunção que a abertura dessa escola foi proposta. Culminou com sua criação a inspiração no Conselho Vaticano II, nos anos 1960, em Roma, quando a Igreja Católica Apostólica adotou uma postura que anunciava compromisso com as classes populares. A participação desse gestor na Conferência de Medellín, na Colômbia, o inspirou e, mais tarde, os princípios desse documento constituíram a base na qual se fundamentou a Filosofia Educativa do Instituto São João Batista Vianei e as práticas pedagógicas que deveriam se orientar conforme essa espécie de regimento.

A partir de sua fala, percebemos o engajamento desse sujeito nos movimentos sociais e entendemos sua postura, seu envolvimento com um projeto emancipador da escola e com a educação, o que pode ser confirmado por Brandão (2001, p. 99), no sentido de que “[...] a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo”. Ao pensarmos nessas possibilidades, e na escrita de Brandão, começou-se a traçar um ideário que validou na sua titulação um legitimador, alguém que poderia ter a capacidade de contagiar todo o coletivo escolar em prol de um projeto.

A respeito das questões relacionadas ao *marketing*, é importante destacar que embora essa tenha sido mais contundente nesta gestão, os demais gestores salientaram a importância desse processo para a visibilidade da escola. Quando pensamos sobre a questão da cidadania e

do modo pelo qual ela se consolidou, é necessário pensar no momento histórico, porque o conceito depende do momento e do que nele está implicado, portanto nem sempre condiz com a noção que adotamos. Condição que nos confirma Boneti (2010) ao falar sobre cidadania e sua dependência do momento e do discurso político, econômico e ideológico vigente.

As ações da gestão, neste caso, justificam algumas posturas e atitudes de certo modo vinculadas ao neoliberalismo, ideologia ainda vigente. Isso posto, em algumas situações desfigurava parcialmente o projeto construído para o Instituto São João Batista Vianei, contradizendo em alguns episódios inclusive seu projeto filosófico.

Ao analisarmos as palavras dos sujeitos pesquisados, indicamos um deles com uma inclinação maior para os padrões religiosos. Não se deve isso pelo fator de ser ele um padre, os demais também o eram, mas de certa forma acentuou mais isso em sua fala. Esse gestor nos deixou transparecer um compromisso muito consistente com os ideais da Igreja Católica, de formar padres, o que, a princípio, não traduz uma educação emancipadora propriamente dita. Pareceu-nos que seu vínculo com a Diocese era mais acentuado, o que pode representar um contexto significativo, a exemplo do que Almeida (2010, p. 219) analisa ao se reportar a esse processo, “Nesse contexto, tudo parece se coadunar com o domínio católico e com a manutenção de novas relações de produção feudal, nas quais os males da cidade dos homens só seriam suprimidos diante do advento da cidade de Deus, da qual a igreja seria a porta voz”.

Porém, em alguns momentos, conforme nossas percepções sobre a gestão na instituição escolar estudada, acenou-se possibilidades, direcionamentos e perspectivas para as questões da cidadania. A própria Igreja Católica acabou por adotar em seu discurso esse ideal. Essas foram, ao nosso entender, as formas encontradas de se tentar reverter os vínculos ao capital, o que caracterizava o reflexo do que vivia a sociedade nos anos 1960 a 1990. Conforme Paro (2011, p. 28), “Se ser humano-histórico é um ato de vontade do indivíduo, fazer-se humano histórico, por meio da educação, é algo que depende intrinsecamente da vontade de quem se educa”.

Nossas leituras nos oportunizaram perceber que os gestores pesquisados em alguns momentos se voltaram para as concepções do atendimento social. Entendemos haver uma ruptura quanto ao pensamento de se vincular necessidades ao mundo do mercado e a uma educação cidadã de fato. Uma espécie de esgotamento de forças e aceitação do que então parecia inevitável. Uma reafirmação, ir ao encontro da corrente que previa isso, as práticas assistencialistas para muitos era traduzida em cidadania. Isso denotou para nossas avaliações, em alguns momentos, falta de entendimento, de clareza e de discussão coletiva em torno do projeto que se pretendia implantar.

Notamos uma ausência por parte de todos os gestores entrevistados com relação à participação da comunidade escolar. A parceria e a participação dos pais de alunos que frequentavam os bancos escolares dessa instituição, quando houve nos pareceu moderada. Isso, conforme entendemos, pode comprometer em partes a totalidade de uma educação voltada para a cidadania, em que os processos democráticos de participação deveriam ser estimulados inicialmente no espaço escolar.

Foi-nos possível, diante dos elementos alcançados, perceber o ajuste da falta de participação ativa da comunidade, o apelo da cidadania de fato, o que pode ter contribuído para o não alcance de uma formação emancipadora. As dificuldades e limitações restringiram-se a poderes de decisão centralizadores e autoritários, advindos da instituição à qual a escola estava atrelada, gerando apatias e indiferenças, culminando inclusive com as dificuldades financeiras que acabaram por contribuir fortemente para o fechamento das portas da escola.

Pudemos analisar nessas falas certa incompatibilidade entre as intenções movidas pela necessidade da comunidade, o Estado e o real interesse que movia a Igreja Católica. Uma comunidade que buscava suprir suas carências de ordem material e de escolaridade, enquanto a Igreja Católica, por sua vez, buscava formação eclesial, procurando na elevação de seus disseminadores (os sacerdotes) manter sua ideologia de forma consistente. A educação nesse contexto estava já condicionada pelo Estado com a ideologia neoliberal e, diante dessa realidade, originou-se outra configuração, a educação para a cidadania.

E foi nesse perfil que denotamos algumas iniciativas por parte dos gestores com ênfase em suas ponderações, as quais nos incentivaram a refletir e a perceber posturas diferenciadas das demais na função de gestor escolar. Um sujeito que, liberto das amarras das instituições, em alguns momentos se revelou um educador à frente de sua equipe e buscou uma administração emancipadora, com possibilidades de transformar. Para Nosella (1992, p. 124), “[...] transformar em liberdade o que hoje é necessidade [...] A caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretização da liberdade humana”. Analisamos, portanto, sob essa perspectiva, que os gestores se serviram teoricamente e transcreveram um curso que ao atender à necessidade da Igreja e sob a égide das normas legais iriam inserir-se com a comunidade. Mas, na concepção desses mesmos gestores, aproximaram-se de uma educação emancipadora, uma vez que todos os elementos denotavam essa intencionalidade. Contudo, as práticas relatadas não deram conta de expressar na totalidade essa autonomia.

Ao nosso entender, essas análises apontam então para uma Educação que não aconteceu para a emancipação e cidadania, mas que por interferência dos gestores a essa

proposta, em alguns momentos foi estimulada, inserida em processos formais e animou todo um coletivo escolar. Esses sujeitos tiveram a determinação e ousadia de aproximar suas práticas na construção de um sujeito melhor. Essa questão transparece quando a aproximamos de um momento nessa escola em que um gestor descreve suas práticas que por ter um número reduzido de alunos, permitia contemplar mais nitidamente a história de vida destes, conhecê-los e chamá-los pelos seus nomes. Os vínculos pessoais junto a sua equipe de trabalho, que ele a definiu como sendo orgânica pelas relações que ali se estabeleceram.

Isso segundo o gestor, estendeu-se aos professores que inicialmente realizavam um trabalho voluntário no Instituto São João Batista Vianeí, embora tenha sido possível remunerar professores e colaboradores em determinadas situações. O gestor em questão nos descreveu um idealismo, uma utopia, que uniu e impulsionou toda uma equipe. Descreveu práticas nas reuniões pedagógicas, nas quais as avaliações foram discutidas e refletidas pelo grupo, bem como todos os planejamentos. Os encontros eram informais, geralmente aos sábados à noite, entre um grupo que tinha uma afinidade fraternal, além do profissional, e que comungava de uma proposta de educação pertinente a todos. Descreveu os currículos, que eram formais, mas que a equipe propunha trabalhar em perspectivas críticas, com formação humana. Buscava-se, portanto, entender os mecanismos que moveram a estrutura social, desenvolvendo capacidades reflexivas. Para Leher (2010, p. 10) “Nesse sentido, é preciso sair do mundo das idéias platônicas e caminhar nas trilhas das ‘condições reais de existências’ dos sujeitos que constroem um que fazer e acreditam na possibilidade da transformação social”.

A motivação do gestor em relação a sua equipe e a busca de adaptação do currículo escolar fez o diferencial na época em que esse denota sua intencionalidade de construir uma educação crítica e reflexiva. Na proposição teórica de um projeto de escola que foi normatizado pela estrutura social vigente da sua época e nos meados do século XX consolidou-se, demandou para nós em reafirmarmos que todo contexto educacional reflete uma prática social que adentra os muros da escola, solidificando posturas e reproduzindo-as.

Percebemos que o gestor escolar nessa postura é o sujeito que animou todo um coletivo nas dependências da escola e pretendeu materializar a construção de uma sociedade emancipada, ancorando suas propostas com base em sua ideologia, mas que em alguns momentos sofre a interferência de fatores externos estruturados pela sociedade vigente. Então, sua inserção ao meio reflete seus estímulos, constatações que podem ser confirmadas nos estudos de Semeraro (1999).

A combinação entre pesquisa e educação interpreta outro saber e concebe na figura de nosso gestor escolar a ponderação que, ao ser transportada para o Instituto São João Batista

Vianeí, mapeou mudanças estruturais e alterações sofridas no seu curso, implicando em ações educativas. Isso tudo para então integrarmos uma análise da presença dos gestores diante da educação emancipadora, complementando a definição de que esses gestores não a efetivaram na íntegra, devido aos vários fatores relacionados e discutidos e que romperam a proposta de educação emancipadora na sua integralidade.

Mas se essa não se cumpriu de todo, até onde seu desempenho se efetivou, contribuiu para a formação de sujeitos que na contemporaneidade disseminam ideologias de superação, de emancipação e estão em nossas comunidades buscando fazer a diferença. Sujeitos presentes em diversos setores de nossos convívios, entre eles a educação, reproduzindo ideais que têm como porta de entrada o convite da percepção. Ver o outro, sentir a dor do outro. Essa sem dúvida é a maior motivação para se buscar retroceder todo um processo de exclusão.

O Instituto São João Batista Vianeí não acabou, cerraram-se suas portas físicas e condicionaram-se os ideais que historicamente tiveram lá seu nascedouro a um espaço material. Estivemos lá, caminhamos por seus corredores, subimos suas escadas, avistamos todos os espaços físicos. Mas nada se compara à satisfação de reencontrá-lo nos corredores da UNIPLAC, na sala de aula e na voz dos nossos mestres.

Por isso, e pelo que realizamos nesta pesquisa, desejamos a você, leitor, que ao ler esta produção científica consiga perceber um gestor destemido que trabalha e acredita na educação. Sensibilizada, transcrevo minhas percepções...

Adentrando a escola teu espaço fitei  
E na visão de gestor encarei a dor  
Pelos estudantes lá fiquei  
E a exploração almejei transpor.

Não foi paixão casual, mas aquela que nasce,  
vem e se reproduz por um ideal.  
Assim te abracei e se nesse mundo fiquei  
é porque minha utopia encontrei.

E na escola busquei construir a redenção  
E foi para te mostrar que a educação  
tem suas formas próprias de solução  
não pela guerra em questão, nem tampouco na revolução.

Mas um projeto que nasceu da atração  
Veio do inconformismo de ver um cidadão  
Que na vida de solidão foi explorado e amordaçado  
E pela injustiça social assim levado.

E foi nesse espaço que eu Gestor enxerguei  
alguém que poderia ser admirado  
por um grupo de educadores aclamado

E quem sabe ver um dia seus dissabores afastado.

Uma vida de miséria e idolatria a uma sociedade  
que nem sequer o merecia.

Pois de uma forma cruel

Num ato de covardia transformaram sua valentia  
na mansidão da apatia e da dor.

E o gestor tinha nas suas escolhas

E na sua rebeldia a superação do amargor

Para um novo mundo compor

E foi então para esse cidadão

Que o gestor propôs a cidadania e a emancipação.

E nessa alquimia é que hoje seguem criador e criatura

numa perfeita harmonia e em sintonia

na inclinação de fazer onde quer que andem

uma educação para a libertação.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Helenira Fonseca de. **Participação social e estima de lugar: caminhos traçados por jovens estudantes moradores de bairros da Regional III da Cidade de Fortaleza pelos mapas afetivos.** 2010.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento,** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. A., .; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. **Tecnologia Educacional,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 73, p. 6-11, nov./dez. 1986.
- ANDREOTTI, Azilde Aline (Org.) ; LOMBARDI, J. C. (Org.) ; MINTO, L. W. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do Diretor ao Gestor.** 1. ed. Campinas: Alínea, 2010. v. 1. 200 p .
- ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde L. A *et al.* (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- ARELARO, L. R. G . Resistência e Submissão: a Reforma Educacional na Década de 1990. In: Nora KRAWCZYK, Nora; Maria Malta CAMPOS, Maria Malta; Sérgio HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI -:** Reformas em Debates. 1ed.São Paulo: Editora Autores Associados, 2000, . v. Vol. I, p. 95-116.
- ARROYO, M. G. Um dever-ser? In: ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Tradução: Carlos Rodrigues Brandão, Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1980.*
- BORGES, Maria Aparecida Santa Fé; NASCIMENTO, Maria Ângela Alves do. The nurse in the decentralization process of the health system. **Revista brasileira Brasileira de enfermagem**, v. 57, n. 6, p. 666-670, 2004.
- BORGES, Roselania Francisoni; LUZIO, Cristina Amélia. Pesquisa qualitativa em saúde mental: alguns apontamentos. **Revista de Psicologia da UNESP,** v. 9, n. 1, p. 14-23, 2010.
- BORGES, Sara Lopes. Eric Albert e Jean-Luc Emery. 2002. O Gestor é um Psi (Psicólogo, Psiquiatra, Psicanalista). Tradução Manuela Manta. Lisboa: Bertrand Editora. **Interações,** v. 2, n. 3, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANT, Liliane Lucia Nunes de Aranha Oliveira. **“Efeito da escola e indicadores psicossociais: uma abordagem com dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária”**. 01/03/2009. 1v. 180p180 f. Tese (Doutorado em xxx. )- Universidade de Brasília, - Psicologia Social, Do Trabalho E Das Organizações (Psto)Brasília.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 fev, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17/02/2013.

BRASIL. Lei n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, : 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971, . Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Último acesso em: 12/01/ jan. 2013.

CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: administração x gestão. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 1, 2008.

CAMPOS, Ana Maria de; PACHANE, Graziela Giusti. Vamos fazer da nossa vida uma obra de arte?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000500010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500010&lng=en&nrm=iso)>.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CANASTRA, Fernando e; MALHEIRO, Manuela. O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In: Actas do X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., . Braga, 2009. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, (CD ROM, ISBN- 978-972-8746-71-1). 2009.

CARDOSO, C. F. S.. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 126 p.

CHIZZOTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984) In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

DA SILVA, Rodrigo Torquato. **A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008.

- DABRACH, Nádya Pedrott. Gestão da educação pública brasileira: uma perspectiva histórica. 2001. p. 2721.
- DE SOUZA SILVA, Reginaldo. As demandas sociais e a formação de professores: desafios à prática docente. **Ciências Sociais na Atualidade: Movimentos, Cidade??**, p. 323, 2005.
- DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Cidade: Tempo Brasileiro, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Cidade: Líber Livro, 2008.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 6.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro Henrique. **Saber pensar é saber questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DOURADO, L. F.; PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DRABACH, N. P. Gestão da educação pública brasileira: uma perspectiva histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 2709-2724.
- DRABACH, N. P. Gestão da educação pública brasileira: uma perspectiva histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 2709-2724.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr., 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 28/03/2013.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Editora Positivo, 2004.
- FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-115
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. ; BITENCOURT, Agueda B. **Formação Humana e Gestão da Educação**. A Arte de Pensar Ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**. Atuais Tendências, Novos Desafios. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRA, Naura Syria cCarapeto. (Org.) **Formação humana e gestão da educação**. A arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 29 set. 2012.

- FERREIRA, S. Carapeto. **Gestão democrática da educação**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2011.
- FORTUNA, Maria Lucia de A. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo, SP: Loyola, 2006.
- GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946 - 1964). In: ANDREOTTI, Azilde L. (*et al.*) (orgsOrgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- GENTILI, Pablo, ; FRIGOTTO, Gaudêncio, . **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 2001.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. 15. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Cidade: Vozes, 2003.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Cidade: Edições Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. Edições Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selam garridoGarrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo, SP: Loyola, 2006.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.1, p. 314-5. Civilização Brasileira, 4ª edição, Rio de Janeiro, 2006
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderrico Toribio. São Paulo SP: Paz e Terra, 1976.
- LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**, Cidade, v. 2, p. 145-176, 2002.

LENZI, C.A.S. Poder Político e Mudança Social Dissertação de Mestrado – Direito da Universidade de SC, 1977.

LOURENÇO FILHO, Manoel. B. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **In Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

LÜDKE, Menga e; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: uma abordagem qualitativa. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Trad. de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella-. Cidade: Editora. , 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução Trad. de Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, : Editora Alínea, 2007, 206 p.

MANACORDA, Mario. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1992.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. Cidade: Editora, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINTO, L. W. . A administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. In: Azilde Andreotti; José Claudinei Lombardi; Lalo Watanabe Minto. (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 1ed. Campinas: Editora Alínea, 2010, v. , p. 173-200.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: Do do Diretor diretor ao Gestorgestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MIRANDA NETO, Manuel José de. **Pesquisa para o planejamento, métodos e técnicas**: roteiro para elaboração de projetos. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MONLEVADE, João A. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. 2. ed. Ceilândia: Idéa, 2001.

MONLEVADE, João e; SILVA, Maria Abadia Da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa, 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem e para onde vai?** São Paulo SP: Editora: SENAC, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

MUNARIM, Antonio. **A Práxis dos Movimentos Sociais na Região de Lages.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação no contexto de reforma do Estado. In: Naura Syria Carapeto FERREIRA, Naura Syria Carapeto; e Marcia Angela AGUIAR, Marcia Angela. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1., p. 91-112.

PARO, Vitor Henrique da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **A administração escolar.** São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2012

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiróz, 1996.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda ; BEZERRA NETO, L. . As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: Azilde L. ANDREOTTI, Azilde L.; José Claudinei LOMBARDI, José Claudinei e; Lalo Watanabe MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. **História da Administração Escolar no Brasil.** 1ed.Campinas: Alínea, 2010, v. 1, p. 75-102.

PINHEIRO, Leandro R.; SCHMITZ, Vera. ENTRE ESTRATÉGIAS E TOMADAS DE POSIÇÃO, BUSCAS PARA COMPREENDER UM PROCESSO DE INCUBAGEM. **Diálogo**, n. 18, p. p. 145-170, 2011.

PITON, Ivania Marini. **Políticas, reformas e conflitos docentes: globalização neoliberal na educação paraense.** Lages: Assembleia Legislativa, 2007.

REZENDE FILHO, C. de B.; CÂMARA NETO, I. de A. A evolução do conceito de cidadania. Em <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf>. Acesso em 18/05/2008

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa?.** Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil.* 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

- ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. 01/08/2011. 1v. 314p f. Tese (Doutorado em Educação. ) - Universidade De de São Paulo – EDUCAÇÃO, São Paulo.
- ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. O coletivo na formação de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2002. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3101.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Apresentação. In: **Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. Campinas –, SP: CEDES, 2003, v. 23 / n. 61. [TIPO DE OBRA???
- SÁ, Giedre T. R. A. **Gestão Educacional na Contemporaneidade e a Construção de uma Escola Emancipatória à Luz da Teoria de Antonio Gramsci** – . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as ciências sociais**. 2. ed. Editora: Cortez. 2002.
- SANTOS, Silvio Coelho dos Índios e Brancos no Sul do Brasil : A Dramática Experiência dos Xoklengs. Porto Alegre: Movimento, Brasília, Pró Memória.INL, 1987.
- SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo**. 31. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermerval: **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Local: Editora, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Autores Associados, 2000.
- SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação e Sociologia**. , Campinas, v. 20, n. 66, 1999.
- SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Autores Associados, 2002.
- SILVA, Reginaldo de Souza. Avaliação de Políticas Públicas: os resultados do programa bolsa-escola do Distrito Federal na visão dos envolvidos. 01/06/2002. 1v. 196p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO
- SILVA, Rodrigo Torquato da. A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha. **Educ. rev.** [online]. ,2008, n. 48, 2008. pp. 61-80. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200004>.
- SOUZA, Angelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr., 2012.
- SOUZA, Angelo Ricardo de. Os dirigentes escolares no Brasil. **Educação, teoria e prática**. , cidade, Vv. 15, n. 27, jul/dez., 2006.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Os dirigentes Escolares no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**. v., 15, n. 27, jul./dez., 2006. 53 p.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil. 2007**. 2007. Tese de Doutorado. 302f. Tese (Doutorado em Educação)–Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 73-94, 2000.

SPOSITO, M. P. Educación y Juventud. **Cuadernos de Pedagogía**, (Ed. Impresa), Rosario, v. IV4, n. 7, p. 141-162, 2000.

STRECK, Danilo. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 011-025, jan./abr., 2008. p. 011-025. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a02v34n1.pdf>>http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a02v34n1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2013.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista de Educação Pública**. , Vv. 20, n. 44, st/dez, 2012. Pp. 481-497.

TREVISAN, Amarildo L.; DEVECHI, Catia Picolo V. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43, jan.-abr., 2010-. p. 152.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciências Sociales - Clacso/São Paulo: Expresso Popular, Brasil, 2007.

## DOCUMENTOS E INFORMATIVOS

### **COLETÂNIA PIXURUM – 1989-2000**

*Publicação do Centro Vianei de Educação Popular – Lages SC. Centro Vianei – 2004, 248. Coordenação Executiva – Natal João Magnati; Coordenação Editorial - Natal João Manati; Pablo Sartori; Claude Rodolfo*

**JORNAL GALERA – maio / junho 2000 Impressão – Instituto Vianei – ano II n. 5**

**REGIMENTO INTERNO. Instituto São João Batista Vianei. Curso Técnico em Assistência Comunitária – Científico. Parecer n. 452/74 Processo 559/79. Registro Conselho Nacional de Serviço Social n. 593/60. Reconhecido portaria – “E” 201/83.**

**INSTITUTO SÃO BATISTA VIANEI. DOC. PROCESSO PCEE 190-993. PARECER TÉCNICO 125/99 – CURSO ÓPTICA.**

**INSTITUTO SÃO BATISTA VIANEI. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998.**

## APÊNDICE

### ROTEIRO PARA TRABALHO DE CAMPO

#### PERFIL DOS ENTREVISTADOS

##### 1. Identificação- dados gerais

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Sexo: \_\_\_\_\_

c) Formação: \_\_\_\_\_

d) Graduação – Curso: \_\_\_\_\_

e) Ano de início (\_\_\_\_\_); Ano de conclusão (\_\_\_\_\_)

f) Instituição: \_\_\_\_\_

g) Cidade: \_\_\_\_\_

h) Pós-Graduação lato senso: \_\_\_\_\_

i) Ano de início (\_\_\_\_\_); Ano de conclusão (\_\_\_\_\_)

j) Instituição: \_\_\_\_\_

k) Cidade: \_\_\_\_\_

l) Mestrado – Curso: \_\_\_\_\_

m) Ano de início: (\_\_\_\_\_); Ano de conclusão (\_\_\_\_\_)

n) Universidade: \_\_\_\_\_

o) Cidade: \_\_\_\_\_

p) Doutorado: \_\_\_\_\_

q) Ano de início: (\_\_\_\_\_); Ano de conclusão (\_\_\_\_\_)

r) Universidade: \_\_\_\_\_

S) Cidade: \_\_\_\_\_

##### t) Pós Doutorado - Curso

u) Ano de Início ( ) Ano de Conclusão ( )

v) Universidade: \_\_\_\_\_

x) Cidade: \_\_\_\_\_

1. Quais os avanços e diretrizes Políticas Pedagógicas durante a sua gestão?
2. Que experiências e Práticas Pedagógicas aconteceram durante o período de sua gestão em que pressupostos teóricos se fundamentavam?
3. Olhando os arquivos levantamos inúmeras atividades e experiências avançadas em termos de propostas educacionais. Entretanto pudemos observar alguns aspectos de cunho mercadológico, e ênfase aos cursos de aprovação ao concurso vestibular, sendo este um recurso de marketing muito explorado na mídia. Qual sua análise sobre essa questão?
4. O Curso Técnico em Assistência Comunitária surgiu como um grande diferencial em termos de Educação no Ensino Médio sendo considerado o único do Brasil. Por que não houve continuidade desse projeto?
5. Em que contexto da história da Igreja na região serrana foi aberto o Instituto São João Batista Vianeí?
6. Quais os motivos que levaram a criação de um curso Técnico em Assistência Comunitária?
7. Que períodos você se manteve na gestão do Instituto São João Batista Vianeí?
8. Em que se fundamentava a Filosofia Educativa do Instituto São João Batistas Vianeí, concepções e fundamentos teóricos?
9. O que objetivava em sua essência o curso técnico em assistência comunitária?
10. Qual o diferencial (ou quais) no currículo deste curso em relação aos demais cursos de 2º grau existentes na época?
11. Como você avalia o Instituto São João Batista Vianeí no período de sua gestão e quais os fatores limitadores?
12. Existiam cursos de formação voltados para a capacitação do gestor? Como era proporcionada essa formação? (cursos, palestras, leituras, etc...)
13. Que fator ou fatores se devem o fechamento do Instituto São João Batista Vianeí?

## **ANEXOS**



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE***

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, \_\_\_\_\_ residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa “HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E GESTÃO: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO SÃO JOÃO BATISTA VIANEI (1974-2006)”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a: Analisar a gestão escolar desenvolvida no Instituto São João Batista Vianei, onde interagiram processos educativos formais e perspectivas não formais na ação pedagógica com os alunos que frequentaram essa instituição.
2. Intentamos, assim, com esta dissertação, descrever e analisar a importância do trabalho de gestão desenvolvido no Instituto São João Batista Vianei, com sua proposta de formação emancipadora e suas implicações socioculturais em uma perspectiva histórica para a sociedade de Lages (SC). Dessa maneira, também reconstituímos de modo analítico a história da gestão desenvolvida nesse espaço educacional, no sentido de identificar de que modo o sujeito gestor trabalhou com sua comunidade escolar as prerrogativas da educação para a emancipação dos sujeitos.
3. Elencamos como sujeitos participantes dessa entrevista, os quatro gestores que atuaram a frente do processo nos anos de 1974 a 2006 no Instituto São João Batista Vianei. Respondendo a uma entrevista composta de um item de dados gerais e treze questões.
4. Para conseguir os resultados desejados a pesquisa será realizada perante uma entrevista com perguntas previamente formuladas, permitindo aos sujeitos entrevistados ponderarem sobre a temática que os questionamentos inserem.
5. Para isso o entrevistado terá um mínimo de risco ao participar da entrevista, sendo que, esta poderá no mínimo ocasionar uma incomodidade em relação ao tempo utilizado para responder as questões propostas.
6. Manifestaremos um longo percurso dado a essa pesquisa, e indicaremos a importância de seus méritos e deméritos e que não estão somente mensurados à Instituição pesquisada e seu Projeto

inicial, mas a uma progressão histórica, política, social e cultural para além dos processos formativos que se perpetua no tempo, e sobrevive na ambiguidade das concepções. Os benefícios analíticos a partir da pesquisa podem configurar-se em contribuições, direcionando práticas alternativas para a Educação inserindo-se em qualidade.

7. Se no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Valéria Pereira Cembranel responsável pela pesquisa no telefone (49) 3225-0223, ou na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 - PROPEG.
8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 – PROPEG, setor de apoio a pós-graduação ou pelo tel (49) 3225-0223.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

---

Valeria Pereira Cembranel

Mestranda e Pesquisadora

Cel. (49) 9925-1836 E-mail: [valeriapcembranel@gmail.com](mailto:valeriapcembranel@gmail.com)

---

Orientadora Professora Dra. Maria Lourdes Pinto de Almeida

Pedagoga e historiadora, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP, Pós-doc em Políticas Educacionais pela USP e em Ciência Tecnologia e Sociedade pela UNICAMP. Professora do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Fone: (49) 3226-3879 – Email: [malu04@gmail.com](mailto:malu04@gmail.com)