

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

**ARIANE DOS REIS DUARTE**

**IDEALISMO E EDUCAÇÃO:**

**as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC e o Colégio  
Santa Luzia de Gravataí/RS - 1968/2007**

**São Leopoldo**

**2014**

Ariane dos Reis Duarte

IDEALISMO E EDUCAÇÃO:

as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/ CNEC e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS - 1968/2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin

São Leopoldo

2014



D812i Duarte, Ariane dos Reis.  
Idealismo e educação : as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS, 1968/2007 / Ariane dos Reis Duarte. – 2014.  
93f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
"Orientadora: Profª. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin."

1. Educação –Gravataí (RS) – História. 2. Colégio Santa Luzia (Gravataí, RS) – História. 3. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (Brasil)I. Título.

CDU 37

Ariane dos Reis Duarte

IDEALISMO E EDUCAÇÃO:

as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/CNEC e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS – 1968/2007

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

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Dóris Bittencourt Almeida – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Beatriz Daudt Fischer – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup> – Luciane Sgarbi Grazziotin – UNISINOS (orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Colégio Santa Luzia, em especial à equipe diretiva, por ter confiado em meu trabalho e permitir livre acesso ao acervo documental da escola.

Aos professores sujeitos desta pesquisa, que gentilmente compartilharam comigo, através de suas memórias, parte de suas trajetórias profissionais.

À professora Luciane, orientadora deste trabalho, por sua amizade, dedicação e compreensão, essenciais ao longo dessa caminhada.

À professora Beatriz, responsável por meu ingresso no mundo da pesquisa, por todo aprendizado que me proporcionou. Seu apoio e incentivo foram fundamentais para minha formação no curso de graduação e agora, mais uma vez, no curso de Mestrado.

À professora Dóris, por sua leitura atenta e sugestões pertinentes, que permitiram enxergar aspectos até então despercebidos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que através das aulas e indicações de leituras possibilitaram ampliar os horizontes da pesquisa.

Aos demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo auxílio prestado ao longo deste percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Ao estimado amigo José Edimar de Souza, por suas indicações, atenção e apoio, sem os quais o caminho traçado até aqui seria, certamente, mais complicado.

Aos colegas de grupo de pesquisa, por suas sugestões e ideias ao longo de nossos encontros.

À minha família, principalmente ao Pedro, companheiro de todas as horas, que soube respeitar meus momentos de ausência e amenizar os de angústia. Aos meus pais, Marli e Moisés, pelo apoio. Ao meu irmão Denner, pelas incontáveis traduções para as publicações necessárias ao longo do curso.

O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro; isto é, nos dizem quem podemos ser. O passado contém o acervo de dados, o único que possuímos, o tesouro que nos permite traçar linhas a partir dele, atravessando o efêmero presente em que vivemos, rumo ao futuro. Não seremos outra coisa que isso; Não podemos sê-lo. (Izquierdo, 2002, p. 10)

## RESUMO

O estudo situa-se no campo da *história das instituições escolares* e tem como objeto uma escola localizada no distrito de Morungava, zona rural do município de Gravataí. Trata-se do “Colégio Santa Luzia”, fundado no ano de 1968 pelo pároco da comunidade. A referida escola, desde sua fundação, foi mantida pela “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC). Tal entidade iniciou seus trabalhos no ano de 1943 em Pernambuco, pelo então estudante de direito Felipe Tiago Gomes. A CNEC caracteriza-se por pregar o idealismo e a força da comunidade para o bem da educação. Para isso, faz uso da trajetória pessoal do seu fundador, tomando-o como exemplo de abnegação e dedicação à causa educacional. Ao longo de sua história, a CNEC manteve fortes relações com o poder público, o que possibilitou sua consolidação ao longo dos anos. O apogeu da Campanha deu-se na década de 1970. Nesse contexto, o estudo proposto tem por objetivo compreender como o discurso idealista e comunitário difundido pela mantenedora mobilizou a comunidade de Morungava em prol de um esforço coletivo pela permanência do Colégio Santa Luzia ao longo dos anos. Pretende-se, ainda, analisar quais as representações produzidas por tal discurso e as práticas desenvolvidas a partir dele nas memórias dos entrevistados. Os procedimentos metodológicos concentram-se na História Oral, metodologia que entende a memória como documento. As narrativas produzidas a partir das entrevistas foram analisadas à luz de teóricos como Maurice Halbwachs, Roger Chartier, Michel de Certeau e Michel Foucault. Constatou-se que a mantenedora organizava e motivava as ações dos sujeitos envolvidos com a escola através de congressos, eventos e publicações que enalteciam os feitos de seu fundador. Pode-se perceber também que o discurso constituído na relação da CNEC com suas escolas, de modo geral, produziu uma série de mobilizações que visaram à permanência da escola. Tais mobilizações, ao cabo, conferiram uma cultura própria à instituição. Além disso, observou-se que, em diferentes momentos, o Colégio Santa Luzia supriu a carência de vagas em escolas da região.

**Palavras-chave:** História. Memória. Instituições Escolares. Discurso. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC.



## ABSTRACT

The study is situated on the field *history of educational institutions* and has as subject a school located in the district of Morungava, countryside of the city Gravataí. It is the “Santa Luzia School”, founded in 1968 by the community's vicar. The mentioned school, since its foundation, is kept by the “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC). Such entity started its work the year of 1943 in Pernambuco, by the (at the time) law school student Felipe Tiago Gomes. The CNEC is characterized for preaching the ideology and the strenght of the community for the good of education. For that, it uses the personal journey of its founder, taking him as an example of self-denial and dedication to the educational cause. During its history, CNEC kept strong relations with the public power, which made possible its consolidation through the years. The apex of the campaign was in the decade of 1970. In this contextt, the study proposed has for objective to understand how the idealistic and communitarian speech disseminated by the sponsor mobilized the community of Morungava in benefit of a collective effort for the permanence of Santa Luzia School through the years. It is intended, yet, to analyze which were the representations produced by such speech and the practices developed by it in the memory of the interviewed. The metodological procedures focus on Oral History, methodology that understands the memory as a document. The narrations produced from the interviews were analyzed in the light of theoreticians such as Maurice Halbwachs, Roger Chartier, Michel de Certeau and Michel Foucault. It was stated that the sponsorship organized and motivated the actions of people involved with the school through conferences, events and publicatons that praised the dids of its founder. It can also be perceived that the speech constituted in the relation of CNEC with its schools, in general, produced a series of moblizations that aimed the permanence of the school. Such mobilizations, in the end, bestowed an own culture to the institution. Besides, it was observed that, in different moments, Santa Luzia School supplied the lack of vacancies in the schools of the region.

**Keywords:** History. Memory. Scholar Institutions. Speech. National Campaign of Community's Schools – CNEC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação de documentos encontrados.....	17
Figura 1 – Mapa da região metropolitana de Porto Alegre.....	21
Figura 2– Mapa da cidade de Gravataí com a divisão dos distritos.....	22
Figura 3 – Paróquia Santa Luzia atualmente.....	23
Figura 4 - Vista área de parte do distrito de Morungava.....	24
Figura 5 – Felipe Tiago Gomes.....	35
Quadro 2 – Excertos de Hinos da CNEC.....	39
Figura 6 – Felipe Tiago Gomes e o então Presidente Ernesto Geisel.....	40
Quadro 3 – Informações sobre s entrevistas.....	43
Figura 7 – Salas de aula adaptadas na Igreja.....	61
Figura 8 – Inauguração da escola em junho de 1968.....	63
Figura 9 – Cerimônia de inauguração da escola em junho de 1968.....	63
Figura 10 – Desfile de escolha da representante da escola no concurso <i>Garota Cenecista</i> .....	68
Figura 11 – Corpo docente do Colégio Santa Luzia, década de 1970.....	68
Figura 12 – Inauguração das novas instalações da escola em julho de 1981.....	72
Figura 13 – Grupo de professores em frente à escola.....	76

## LISTA DE SIGLAS

ASPHE	Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGP	Campanha para o Ginasiano Pobre
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
GENSA	Grupo Escolar Nossa Senhora dos Anjos
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMIT	Unidade Móvel de Iniciação ao Trabalho
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ABRINDO O BAÚ: Lembranças de uma trajetória.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O COLÉGIO SANTA LUZIA COMO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1	Histórico de uma escola.....	21
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
3.1	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: surgimento e consolidação.....	33
<b>4</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS: FERRAMENTAS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
4.1	Percurso Teórico pra entender a empiria.....	48
<b>5</b>	<b>REPRESENTAÇÕES ACERCA DA EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DO COLÉGIO SANTA LUZIA NA COMUNIDADE RURAL DE MORUNGAVA.....</b>	<b>57</b>
5.1	Uma comunidade onde o padre queria ser professor: processo de criação da escola e relação com mantenedora.....	57
5.2	A gente não podia deixar morrer uma escola como a nossa! Uma cultura escolar para falar do Colégio Santa Luzia.....	64
5.3	Choque cultural - A relação com o poder público e a transformação da comunidade escolar.....	69
5.4	Outros tempos.....	73
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE B - Dimensões das narrativas dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXO A - Tabela demonstrativa do crescimento das escolas cenevistas entre 1946 e 1998.....</b>	<b>92</b>

## 1 ABRINDO O BAÚ: Lembranças de uma trajetória

Iniciar a escrita de um trabalho como este não é tarefa fácil. Tantas são as angústias e os anseios que permeiam o processo de pesquisa, que muitas vezes até mesmo tarefas simples tornam-se um problema, e as tarefas mais complicadas, um desafio. Ao aceitar o desafio, inicio a escrita deste trabalho e conto um pouco de minha trajetória, pois entendo que tal procedimento é essencial para compreender a escolha do tema desta pesquisa – instituições escolares – e, especificamente, a instituição escolhida como objeto de pesquisa: o Colégio Santa Luzia.

Os anos iniciais de minha formação foram realizados em escolas públicas, uma com melhor estrutura, outras nem tanto. Eram, de modo geral, escolas de bairro, menores, onde a comunidade partilhava aspectos em comum. Hoje, produzi um olhar crítico em relação a elas. Porque, como diz Cunha (1999b) “o passado – já atualizado pelas vivências posteriores aos fatos relatados – parece mais homogêneo, mais artístico, menos desordenado do que o presente (p. 20). Nosso olhar sobre o passado é sempre produção do presente, portanto é certo que essas considerações e visões críticas são atravessadas por minha condição de hoje.

Um divisor de águas em minha escolarização foi o ingresso na Escola Técnica Estadual Frederico Guilherme Schmidt, instituição muito conhecida em São Leopoldo, localizada no centro da cidade. A mudança, dessa vez, foi bastante positiva, pois tudo nela era diferente, a começar pelo fato de que, para ingressar, o aluno devia passar por um exame de seleção, realizando provas de português e matemática. Por ser uma escola técnica com cursos de Eletrotécnica e Eletromecânica, havia um número bem mais expressivo de estudantes homens do que mulheres. Lembro-me também de que a escola tinha uma relação diferente com os alunos. Poucas vezes ou quase nunca os pais eram contatados, só em casos extremos; no mais, tudo era tratado diretamente com o aluno. O ensino técnico era sempre frisado pelos professores, que faziam questão de ressaltar esse diferencial, pois ao longo do Ensino Médio tínhamos algumas disciplinas como *Desenho Técnico*, *Mecânica Básica*, *Qualidade Total*.

Sempre tive vontade de cursar faculdade. Sabia que teria que trabalhar para conseguir isso, e foi por este o motivo que estudei em tal escola e optei por fazer um curso técnico. Fiz todo o curso de Eletrotécnica, com muito esforço, pois nunca tive simpatia e familiaridade com a área. Fui aprovada no curso, fiz até um trabalho de conclusão. No entanto, no início de 2007, comecei a trabalhar e tomei outros rumos.

Desde o início de minha adolescência, interessei-me pela leitura, pois certa vez ouvi de um jornalista a quem admiro que a leitura era essencial. Assim, passei a ler diversos livros,

clássicos da literatura brasileira, obras estrangeiras, obras contemporâneas. Encantei-me por *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez; *A Ferro e Fogo: Tempo de Guerra e de Solidão*, de Josué Guimarães; *O Tempo e o Vento*, de Erico Verissimo – obras que certamente influenciaram a escolha que viria a fazer.

Ao inscrever-me no vestibular, sem muito hesitar optei por História, pois, no último ano do Ensino Médio, tive uma professora dessa matéria que marcou esse período com suas aulas interessantes e dinâmicas. Sempre tive simpatia pela disciplina, mas até então não havia despertado em mim o interesse por estudar História. Essa professora e meu gosto pela leitura fizeram com que optasse pelo curso.

Ingressei no curso de História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS com muita satisfação por estar ingressando na faculdade, mas ao mesmo tempo sem muita certeza em relação à profissão docente. O início do curso foi difícil, mas aos poucos fui me adaptando. No segundo ano da graduação, senti falta de participar mais ativamente das atividades oferecidas pela universidade. Meus horários de trabalho eram bastante restritivos, o que impedia que dedicasse mais tempo ao curso. Assim, no ano de 2009, optei por desligar-me de meu emprego, a fim de ter mais tempo para a faculdade.

Nesse mesmo ano tive meu primeiro contato com a escola após minha saída. Trabalhei temporariamente como auxiliar pedagógica de uma empresa de informática que havia estabelecido uma parceria com a prefeitura de São Leopoldo. Essa experiência foi bastante importante em minha formação, pois foi meu primeiro contato com estabelecimentos de ensino fora da condição de estudante. Tal fato me faz lembrar as palavras de Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A partir desse momento, comecei a enxergar o mundo escolar com outros olhos, que já não eram mais de aluna, mas também não eram de professora. Por conta desse emprego, conheci muitas escolas da rede municipal de São Leopoldo e pude perceber singularidades e semelhanças na organização de cada uma, desconstruindo a visão de que escolas da mesma rede funcionavam de uma mesma maneira. Além disso, este contato foi importante para o surgimento de oportunidades posteriores.

Nesse mesmo ano candidatei-me a uma vaga de Bolsista de Iniciação Científica no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Sabia vagamente o que era o programa e o que vinha a ser um bolsista, mas, como minha intenção era ter mais tempo para a faculdade, pareceu-me uma boa oportunidade. Assim, conheci a Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer e seu projeto *Histórias de professores/as de Novo Hamburgo e São Leopoldo*:

*memórias e acervos (1930-2000)*. Inicialmente, tudo era muito novo e diferente para mim, e confesso que demorei a compreender o que era um projeto de pesquisa e quais eram suas intenções e finalidades. Em todo esse processo de inserção no mundo da pesquisa, pude contar com o apoio da professora Beatriz e também de colegas que já haviam trabalhado na iniciação científica.

No período em que fui bolsista de iniciação científica, de 2010 a 2012, realizei leituras que muito contribuíram para minha evolução como aluna da graduação. Da mesma forma, a participação em eventos, aulas e demais atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos foram extremamente importantes em minha formação. Cada trabalho desenvolvido para feiras de iniciação científica foi um aprendizado e, de certa forma, um desafio. Destaco aqui um destes, que marcou e fez com que eu tomasse gosto pela pesquisa – *Discursos em torno do magistério gaúcho: exaltação e reivindicações na mídia impressa (1956-1963)*. A partir desse estudo, pude compreender melhor a elaboração de uma investigação científica e sua finalidade; também por conta dele escolhi usar a pesquisa em jornais para minha monografia de conclusão de curso<sup>1</sup>.

Paralelamente às atividades na iniciação científica, exerci a função de monitora em oficinas de alfabetização e letramento do projeto *Mais Educação*<sup>2</sup> em duas escolas da rede municipal de São Leopoldo. As atividades junto a esse projeto foram muito importantes em minha formação. Embora tenham ocorrido momentos de dúvidas e discordâncias em relação à condução dos projetos nas escolas, com essas oficinas pude ampliar minha percepção sobre o contexto da sala de aula.

No início do ano de 2012, fui chamada para assumir algumas turmas no Colégio Santa Luzia de Gravataí, o qual, posteriormente, tornou-se objeto de minha pesquisa. Inicialmente, assumi apenas alguns períodos de aula, lecionando Sociologia e Filosofia, o que a princípio foi um pouco complicado, mas logo pude me adaptar ao ritmo das aulas. Nesse mesmo ano, assumi mais turmas e passei a me aproximar mais da instituição. Embora conhecesse a escola antes até de trabalhar nela, chamou-me a atenção a proximidade da comunidade e dos moradores dos arredores em relação ao colégio. Talvez tal relação se dê pelo fato de que, no distrito de Morungava – onde se localiza a escola –, praticamente todos se conhecem e/ou possuem laços familiares.

---

<sup>1</sup> Monografia de conclusão do curso de História, elaborada em 2012: *Educação e assuntos correlatos no Correio de São Leopoldo (1936-1951)*.

<sup>2</sup> Programa do governo federal que visa à ampliação da jornada escolar, almejando chegar à educação integral. Informações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

Ao final da graduação, decidi fazer o processo de seleção para Mestrado. No entanto, não sabia que tema abordar na proposta de investigação. Assim, por sugestão da Profa. Luciane Grazziotin, orientadora deste trabalho, decidi investigar a história do Colégio Santa Luzia. Como forma de iniciar a trajetória da pesquisa, fui até os arquivos da escola, ver quais materiais estavam disponíveis e suas condições de uso. Encontrei vários documentos, desde fotografias até notas fiscais de compras da obra de construção da escola. Iniciei, assim, um breve processo de seleção e catalogação desses materiais, que, então, serviram de base para a escrita do projeto com o qual participei do processo seletivo.

Trouxe aqui um esboço do que Le Goff (1989) chama de “ego-história”, pois entendo que:

[...] as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais. (CUNHA, 1999b, p. 17).

Percebo, após concluir meu processo de investigação, que minha formação inicial foi fragmentada e as escolas que frequentei, localizadas na zona urbana, possuíam pouco ou nenhum vínculo com a comunidade em que estavam inseridas. O contraste entre meu percurso como estudante e a experiência como docente foi o mote para os questionamentos que geraram este estudo. O impacto entre as múltiplas realidades que podem compor o universo escolar instigou-me a pensar sobre essa pluralidade de culturas escolares, culturas que por vezes apresentam semelhanças ou distinguem-se pelas especificidades. Em alguma medida, foi isso que eu estudei: do mosaico de documentos do Colégio Santa Luzia, produzir uma história dessa instituição.



## 2 INSTITUIÇÕES ESCOLARES E O COLÉGIO SANTA LUZIA COMO OBJETO DE PESQUISA

Com a aprovação para ingresso no mestrado, foi sendo construída a ideia do que pesquisar sobre essa escola. Ao mexer nos arquivos, procurar pistas que contribuíssem pra problematizar a história da instituição, por vezes vi-me em situação de dúvida. Primeiro, porque me acompanhava constantemente a preocupação de mostrar que o que pesquisava era relevante, pois entendia que não bastava meu gosto pessoal para desenvolver um estudo. Essa era uma incerteza que tinha comigo mesma e também ao partilhar o tema de minha pesquisa com colegas e demais pesquisadores. O tema *história das instituições escolares*, até então pouco conhecido para mim, por vezes parecia muito vago e difícil de ser problematizado.

Outra inquietação que me acompanhou nos primeiros passos da pesquisa foi o fato de que, embora fosse docente da escola, eu não pertencia àquela comunidade. Não fui aluna da instituição, não sou moradora da região e conheço poucos moradores. Então, ao remexer em arquivos ou até mesmo ao perguntar sobre determinadas pessoas, sentia como se estivesse invadindo as memórias da instituição e das pessoas ligadas a ela. Aos poucos, isso foi sendo superado, pois, de qualquer maneira, a escola faz parte de minha trajetória profissional.

Ao começar a construir a proposta de pesquisa, surgiu a ideia de trabalhar a história da instituição como foco nas questões curriculares. Assim, passei a coletar e catalogar documentos para este estudo: boletins escolares, fichas de alunos, históricos escolares, atas de ocorrências e até mesmo algumas provas e trabalhos que ainda estavam disponíveis no arquivo da escola. Todos esses documentos foram organizados em pastas e catalogados conforme o tipo e o ano.

Quadro 1 – Relação de documentos encontrados

<b>Documentos</b>	<b>Períodos</b>
Boletins	1973-2010
Históricos escolares	1980, 1986, 1992, 1995-1996, 2000-2002, 2006, 2008-2009
Provas e trabalhos	1971, 1999
Fichas de alunos	1972-1975
Boletins de outras escolas <sup>3</sup>	1965-1971, 1990, 1995
Históricos de outras escolas	1972, 1974-1981, 1985-1995, 1997-2000, 2005-2006

Fonte: a autora (2014).

<sup>3</sup> Estes documentos de outras instituições estavam entre os documentos da escola. São de diferentes escolas de Gravataí e da região metropolitana de Porto Alegre.

Além disso, entre os primeiros movimentos para a construção do projeto estava a construção do Estado da Arte. Nesse processo de revisão de estudos produzidos, foram levantadas dissertações de mestrado e teses de doutorado a partir do banco de dados da Capes, de onde foram selecionados dezoito trabalhos. Também foram pesquisadas as versões *online* de periódicos da HISTEBR, da RBHE e da ASPHE, totalizando dezenove artigos. Estes serviram de apoio na construção do referencial teórico-metodológico.

Em paralelo a esse processo de coleta de documentos e revisão de literatura, foram feitas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A ideia inicial era trabalhar com questões relativas ao currículo da instituição. No entanto, após muitas leituras e também análise do material empírico por mim produzido, optei por deixar de lado a ideia de problematizar questões curriculares e trabalhar em outra perspectiva, procurando reconstruir as representações sobre a escola e a produção de um processo identitário institucional.

Trabalhar processos identitários justificava-se porque, inicialmente, entendia que todas as ações feitas em prol da permanência da escola ao longo da sua existência eram impulsionadas pela identificação da comunidade em relação a esta, no sentido de que a escola trouxe significativa mudança para a comunidade. Entendia também que, pelo fato de os familiares de alguns professores que passaram pela instituição terem contribuído para a sua fundação, pesava sobre eles a responsabilidade de manter a escola em funcionamento, como uma espécie de herança que passa de geração para geração. No entendimento de então estava a perspectiva de que o Colégio Santa Luzia era uma escola comunitária, quase no sentido conferido às escolas étnicas, nas quais a comunidade organizava-se ao redor de uma escola e igreja, e pela qual ambas eram construídas, organizadas, mantidas e sobre as quais pesava uma relação de pertencimento interno da comunidade, quase que alheio às influências, políticas e discursos externos.

Ao analisar atenta e criteriosamente as narrativas por mim produzidas, fui percebendo algo que havia deixado em segundo plano: a relação com a mantenedora, a CNEC. Nas falas dos sujeitos entrevistados aparecem muitas referências a esta, sempre frisando a filosofia idealista pregada pela mantenedora e pelo seu fundador, Felipe Tiago Gomes. Essa filosofia idealista os incentivava a lutar pela escola, a fazer o possível para que se mantivesse em funcionamento. Seria, portanto, um discurso vinculado a influências externas à comunidade, muito mais que oriundo da comunidade, autóctone daquele meio. Nesse sentido, percebi que esse idealismo, tratado pelos sujeitos como uma filosofia de vida, era, na verdade, uma produção discursiva que englobava a CNEC e a rede de escolas por ela mantida. Seguindo

essa linha de entendimento, procurei estudar a história da CNEC aprofundadamente. Iniciei, assim, o processo de busca por estudos sobre a entidade e seu fundador.

Existem alguns trabalhos acadêmicos sobre a mantenedora mas, sobre o fundador em específico, nada encontrei. Portanto, tive que pensar em uma alternativa para pesquisar esses elementos, pois não haveria tempo hábil para encontrar documentos e produzir dados sobre a CNEC. No processo, visitei sites de escolas mantidas pela CNEC e observei que, ao narrar suas trajetórias, as escolas faziam referência à filosofia idealista da mantenedora e, muitas vezes, tratavam o fundador da entidade como a personificação desse idealismo. A postura, a abnegação e a determinação de Felipe Tiago Gomes são exaltadas com ênfase. Assim, aos poucos fui encontrando elementos que possibilitaram perceber que, ao longo de sua história, a mantenedora e as instituições por elas orientadas produziram um discurso que se constituiu em uma rede de relações que possibilitou, de fato, sua expansão e consolidação.

Sendo assim, o estudo aqui apresentado tem como objetivo compreender como o discurso idealista e comunitário, difundido pela mantenedora, mobilizou o esforço da comunidade de Morungava pela permanência do Colégio Santa Luzia ao longo dos anos, bem como analisar quais as representações produzidas pelos diretores<sup>4</sup> sobre tal discurso e as práticas desenvolvidas a partir dele nas memórias dos entrevistados.

As questões que orientaram esse estudo podem ser colocadas da seguinte forma: a) Como o discurso da mantenedora mobilizou, ao longo dos anos, a equipe diretiva da escola? b) De que maneira tal discurso motivou determinadas práticas da instituição? c) Quais representações foram produzidas pelos diretores sobre a instituição?

Segundo Magalhães (2004), instituições educativas são marcadas por dinâmicas de fundamentação e normatização: “À noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização – totalidades em organização” (2004, p. 62). Embora inseridas no cotidiano e estrutura da sociedade, reservam em si uma série de elementos que constituem um mundo à parte.

As muitas transformações ocorridas ao longo do século XX provocaram intensas mudanças no modo de vida da sociedade. A compreensão do tempo/espço modificou-se e afetou diretamente a condição humana. Tais fenômenos e transformações podem ser compreendidos e sintetizados a partir do conceito *globalização*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Atualmente, o termo *diretor escolar* vem sendo substituído por *gestor escolar*. No entanto, opto aqui por utilizar *diretor*, porque a comunidade escolar e os sujeitos entrevistados referem-se dessa forma ao *gestor*. Mais informações em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1898>>. Acesso em: 6 maio 2014.

<sup>5</sup> Ver BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

Assim, as instituições escolares acabaram por assumir papel central na sociedade, de modo que todo indivíduo deve frequentá-las desde os seus primeiros anos de vida. Por conta disso, temos a tendência de naturalizá-las, tratá-las como se sempre tivessem existido, deixando assim de relativizá-las, de problematizar sua existência e função:

A universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais que uma ilusão. Os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiosas – especialmente na Grécia e na Roma clássicas – a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica. Dessa forma procuram ocultar que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sociopolítica. Este hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas [...]. (VARELA; URÍA, 1992, p. 68).

Os discursos em torno da importância da educação e, por consequência, da escola, estão em todos os lugares. Aqui, entendo discurso conforme a concepção foucaultiana, a qual diz que “não é a própria sociedade que constitui a realidade a ser estudada, mas sim os discursos que ela produz, ou então suas práticas” (BARROS, 2004, p. 141).

Nesse sentido, a escola é uma das principais instituições sociais consolidadas na transição dos séculos XIX e XX. Magalhães (2004) diz que a educação é essencialmente um processo de subjetivação; sendo assim, praticamente todos os sujeitos da sociedade contemporânea são subjetivados pelo par educação/escola.

No entanto, de maneira geral, não temos a percepção de que cada instituição escolar possui características únicas, singulares, e que estas se imbricam com o contexto no qual está inserida e com os sujeitos que a frequentam. Nesse sentido, a história das instituições escolares preza a “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (WERLE, 2007, p. 148).

Entende-se que pesquisar a história de uma instituição não é apenas narrá-la de maneira cronológica e linear, mas sim problematizá-la em seu contexto, selecionando elementos que contribuam na construção *dessa história*. Friso a colocação anterior, pois é importante ter clareza de que o trabalho que resultará de todo um processo investigativo é uma história da instituição pesquisada. Tantas outras poderiam ser problematizadas e construídas a partir de outros vieses interpretativos.

## 2.1 Histórico de uma escola

O Colégio Santa Luzia iniciou seus trabalhos em meados do ano de 1968, no distrito de Morungava, zona rural de Gravataí, município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. Gravataí atualmente é uma das principais cidades da região metropolitana, devido ao seu desenvolvimento industrial. Segundo dados do IBGE<sup>6</sup>, a cidade divide-se nos seguintes distritos: Gravataí, Barro Vermelho, Ipiranga, Itacolomi e Morungava.

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de Porto Alegre



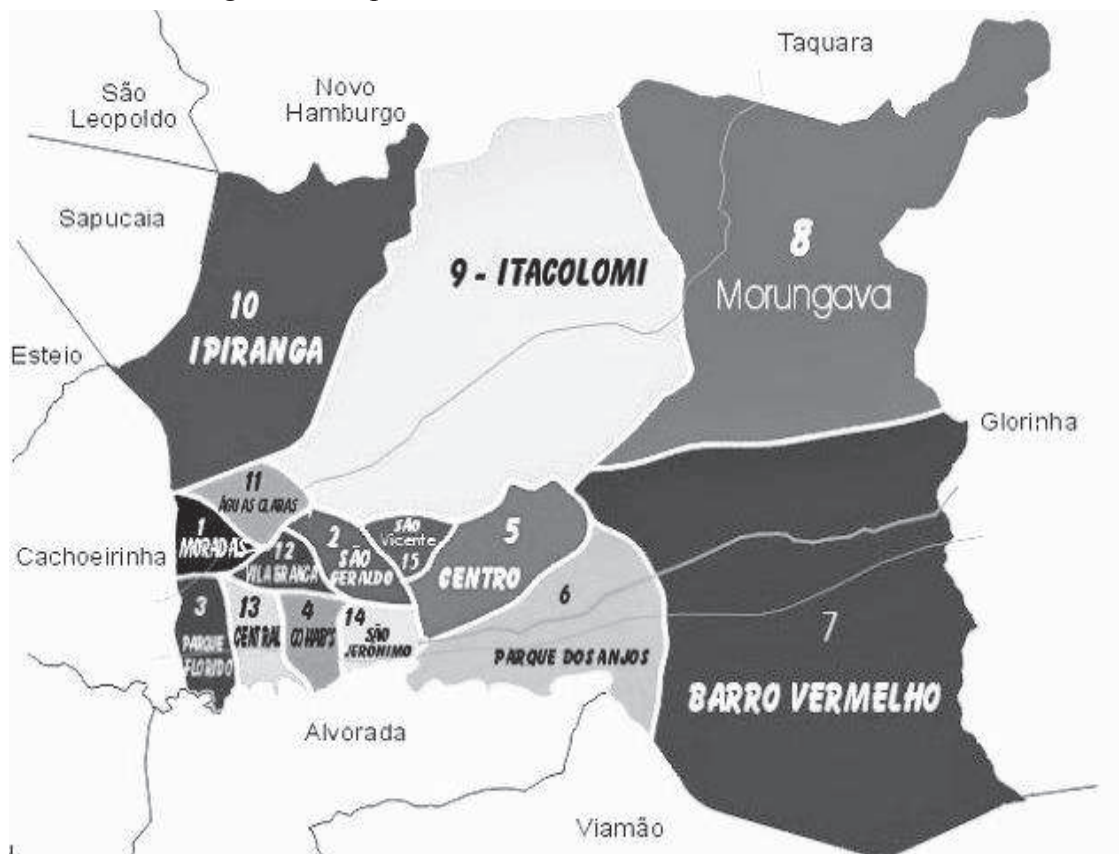
Fonte: <[http://msalx.almanaque.abril.com.br/2014/01/27/1145/5Daaf/estados\\_699\\_1024-x-682.jpeg?1390830403](http://msalx.almanaque.abril.com.br/2014/01/27/1145/5Daaf/estados_699_1024-x-682.jpeg?1390830403)>. Acesso em 06 ago. 2014.

Colonizada por imigrantes açorianos, Gravataí originalmente chamava-se “Aldeia dos Anjos”, devido ao aldeamento indígena existente nas imediações do rio Gravataí na segunda metade do século XVIII. No ano de 1880 a Aldeia emancipou-se de Porto Alegre e Gravataí surgiu oficialmente. Desde então, vem desenvolvendo-se e consolidando-se como um dos

<sup>6</sup> Informações disponíveis em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430920&search=rio-grande-do-sul|gravatai|infograficos:-historico>. Acesso em: 06 ago. 2014.

maiores municípios da Região Metropolitana, abrigando grandes indústrias e considerável representação no setor de prestação de serviços.

Figura 2– Mapa da cidade de Gravataí com a divisão dos distritos



Fonte: <<http://planodesaneamento-gravatai.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014

O distrito de Morungava, criado no ano de 1939, recebeu famílias de imigrantes alemães, oriundas de Lomba Grande (Novo Hamburgo)<sup>7</sup> e é considerado um distrito rural, com pequeno núcleo urbano. Logo após sua criação, passou a contar com a Escola Estadual Estado de São Paulo, o cartório distrital, a subprefeitura e a Paróquia Santa Luzia – todos existentes até hoje. A Paróquia Santa Luzia está diretamente ligada à história do Colégio Santa Luzia, pois as primeiras instalações da escola foram nos fundos da igreja e também na casa paroquial. Sendo assim, tendo sido fundada por um padre e funcionando na igreja, a escola foi batizada com o mesmo nome da paróquia.

<sup>7</sup> Maiores informações ver JACHEMET, Célia. BARROS, Vera Lúcia. (Orgs.) **Raízes de Gravataí: história, memória e cidadania**. Gravataí: FUNDARC, 2010.

Figura 3 – Paróquia Santa Luzia atualmente



Fonte: <<http://www.panoramio.com/photo/91152431>>. Acesso em 06-08-2014.

Atualmente, Morungava possui mais de seis mil habitantes<sup>8</sup>, e conta com um núcleo urbano, com comércio variado e escolas. O acesso ao distrito tem melhorado com o passar dos anos, sendo a RS 020 a principal via de acesso. No interior do distrito estão localizados sítios e chácaras, muitos dos quais servem como espaços de lazer sazonais. Embora tenha se desenvolvido consideravelmente nos últimos anos, Morungava ainda possui características de uma localidade interiorana: não conta com os serviços dos Correios, o sistema de abastecimento de água é através de poços artesianos, as festas locais mobilizam boa parte da comunidade, entre outras características.

Além disso, é possível perceber de imediato os laços entre as famílias da comunidade. Praticamente todos os moradores do local possuem algum parentesco. Penso que o conjunto destas características, de certa forma, produz um perfil diferenciado para o distrito e, conseqüentemente, para comunidade de Morungava. Obviamente, esta concepção foi construída a partir de meu olhar como pesquisadora, pois procurei observar aspectos que colaborassem com a problematização de meu objeto de pesquisa. Convém dizer também que

---

<sup>8</sup>Informações disponíveis em:<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=430920#>> e <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/cidade/historia.php>>. Acesso em: 18 fev. 2013. Ver também Gravataí (2000).

tais colocações são atravessadas pelo contato que tenho com alunos, professores e moradores da comunidade.

Figura 4 - Vista área de parte do distrito de Morungava. Na parte de baixo da imagem, a rodovia RS 020. Na parte central, em destaque, o prédio da escola. Acima, o prédio da igreja.



Fonte: <[Http://www.pvsul.com.br/fotos/aviaotato\\_2008/slides/07%20Morungava%20%281%29-orig.html](http://www.pvsul.com.br/fotos/aviaotato_2008/slides/07%20Morungava%20%281%29-orig.html)>. Acesso em 19 nov. 2014.

O Colégio iniciou seus trabalhos em 1968 e, desta data até o ano de 2007, esteve sob manutenção da CNEG (atual CNEC), entidade surgida no Nordeste do país. Localiza-se na região considerada urbana, mais precisamente na parada 96 da RS 020<sup>9</sup>. Este local pode ser entendido como uma zona de transição ou como um *entre-lugar* (BHABHA, 2013), que “indica que entre um nem isto e nem aquilo, há um conjunto de condicionamentos que produzem um modo de ser da cultura local” (THUM, 2009 apud SOUZA, 2012, p. 52). Nesse sentido, é possível pensar que essa condição produz uma série de práticas e características locais: “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de

<sup>9</sup> As linhas de ônibus da cidade de Gravataí são divididas pela numeração dos pontos de ônibus. Assim, a identificação dos locais é sempre dada pela numeração das paradas.



subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]” (BHABHA, 2013, p. 20).

Penso que, em decorrência dessa característica, a comunidade de Morungava e a comunidade escolar estabeleceram relações, em certo modo, singulares, que serão analisadas no decorrer desse estudo.

Desde o rompimento com a CNEC em 2007 até os dias de hoje, a escola vem sendo mantida por uma cooperativa formada pelo corpo docente, a CMEC - Cooperativa Morungavense de Educação e Cultura, que está em funcionamento desde o ano de 2008. A escola contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e atualmente conta com 250 alunos.

### 3 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Este capítulo traz alguns aspectos do contexto histórico no período aqui abordado. Em um primeiro momento, são feitas considerações gerais sobre o cenário político e educacional abordado no estudo. Em seguida, trata-se especificamente da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade e sua trajetória em meio a este contexto. Sendo assim, início pelo momento de criação da Campanha.

Com o fim da República Velha<sup>10</sup>, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório do país através do golpe que ficou conhecido como *Revolução de 1930*. Com o apoio de militares como Góis Monteiro e Gaspar Dutra, Getúlio assumiu o comando do país, e somente viria a deixar o cargo quinze anos depois.

Ao chegar à presidência, Vargas iniciou uma série de medidas centralizadoras, dissolveu o Congresso Nacional, assembleias municipais e estaduais, e passou a legislar por decreto. Em 1932, convocou uma Assembleia Constituinte, que viria a elaborar e aprovar uma nova constituição, substituindo a de 1891. Também no ano de 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Redigido por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros, o documento solicitava diversas reformas no campo educacional<sup>11</sup>.

A constituição promulgada em 1934 é considerada moderna e renovadora, pois trazia em seu texto determinações acerca das questões trabalhistas, instituição do voto secreto para maiores de dezoito anos e também o voto feminino, além de mudanças no campo da educação, entre outras. No caso das medidas em torno da educação, pode-se dizer que algumas das determinações da constituição foram inovadoras:

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). [...] Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento educativo” (VIEIRA, 2007, p. 297)

---

<sup>10</sup> Nomenclatura dada ao período que se estendeu da proclamação da República em 15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930, que depôs o então presidente Washington Luís.

<sup>11</sup> Sobre o movimento “Escola Nova” e “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, ver CUNHA, Marcus Vinícius da. **Estado e escola na história da educação brasileira**. In: SAVIANI (org.) Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2011.

Diversas instruções acerca da educação foram determinadas, como o ingresso de professores ao magistério através de concurso público, a isenção de impostos para estes, e mudanças na forma de administrar o ensino religioso nas escolas, entre outras.

Segundo discursos que circulavam naquele período, uma suposta ameaça comunista colocava em risco a segurança do país (DEL PRIORE, 2010). Assim, Vargas passou a reprimir e perseguir ainda mais qualquer movimento contrário ao seu governo. Apropriando-se desse discurso anticomunista, o presidente passou a ser visto como o único capaz de conter os extremismos partidários e faz uso desta influência para criar um falso golpe comunista. Através deste suposto golpe, Vargas faria uma série de articulações que possibilitaram sua permanência na presidência da República. Assim, em novembro de 1937, promulgou uma nova carta constitucional baseada na centralização política, no intervencionismo estatal e em um modelo antiliberal de organização da sociedade.

Se, por um lado, o país passou a viver em um período autoritário, por outro iniciou-se um momento de transformações que possibilitariam mudanças de base no Estado brasileiro (VIEIRA, 2007). Durante o *Estado Novo*<sup>12</sup>, a indústria e a causa trabalhistas entraram em evidência e, a partir disso, Getúlio configurou-se como uma figura popular, referência dos trabalhadores, *pai dos pobres* (FAUSTO, 2006). No entanto, a intervenção direta do regime não se deu somente no setor econômico. No campo da educação, o regime era centralizador, rompendo com a autonomia dada aos Estados em reformas anteriores. Conforme Vieira (2007):

o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Estas eram integradas por seis decretos-leis, efetivados de 1942 a 1946 [...] (p. 298)

Acompanhando o processo de expansão da indústria e do mundo do trabalho, a ênfase de tal reforma é o ensino profissionalizante, que culmina com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Social do Comércio (Sesc) (Del Priore, 2010).

Segundo Xavier (2005), durante a Era Vargas, assim como em outros regimes subsequentes, a educação tornou-se instrumento difusor da ideologia do Estado. O fato é que, sendo encarada como um “problema nacional”, a educação passa a ser cada vez mais centralizada e assim tornou-se um “instrumento de disseminação do nacionalismo” (XAVIER, 2005, p. 113) idealizado por Vargas. A consolidação desta nacionalidade deveria ser o foco do

---

<sup>12</sup> Neste período são criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1941), a Companhia Siderúrgica Nacional (1941), Leis Trabalhistas (1943), entre outros.

Ministério da Educação, que a disseminaria através de uma série de medidas. Uma destas era a perseguição das minorias étnicas, linguísticas e culturais.

É neste contexto que a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade é criada. Embora a educação fosse usada como ferramenta de disseminação dos princípios do governo, não havia escolas suficientes para a demanda de alunos. Além disso, o grupo de jovens que arquitetou a Campanha via na educação um instrumento para romper com a rigidez e autoritarismo que permeavam o cenário mundial na época.

Nos anos que se seguiram ao fim do regime estado-novista o país viveu um momento de democratização. Em 1946 assumiu a presidência da República Eurico Gaspar Dutra, militar que outrora apoiava Getúlio Vargas. O governo Dutra promoveu o Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia), que buscava melhorar a infraestrutura do país. No âmbito da educação, a Constituição de 1946 previa que a educação primária devia ser gratuita, enquanto os demais níveis de ensino deveriam ser gratuitos somente para aqueles que provassem insuficiência de recursos, entre outras modificações.

Na década de 1950, Getúlio Vargas voltou à presidência da República, dessa vez através do voto popular. Seu mandato foi conturbado e polêmico devido à sua política nacionalista e populista. Diante da crise política, Vargas sucumbiu e cometeu suicídio em 1954. Após um período de instabilidade política, em 1956 chegou à presidência Juscelino Kubistchek. JK, através de seu *Plano de Metas*, propunha uma política desenvolvimentista, que tinha como alvo principal os setores de energia, transportes e indústrias de base. O governo adotou também uma política de incentivo à iniciativa privada, e foi através do governo JK que a CNEC consolidou sua relação com o Estado:

Em 1956, Kubitschek tencionava dar ajuda federal à iniciativa privada na educação. Em 1958, solicitava recursos particulares para o ensino, ‘em proporção cada vez maior’. E, em 1960, mostrava o funcionamento da sua Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, cujo número de ginásios iria aumentar de 108 (em 1956) a 350 (em 1960) [...] (VIEIRA, 1985, p. 102 apud SILVA, 2001, p. 110)

Em âmbito global, a década de 1960 pode ser considerada como um momento de transição na história da humanidade. O mundo ainda vivia sob os resquícios da *Segunda Guerra Mundial*, que deixou marcas não só no cenário político e econômico, mas também no comportamento daqueles que de alguma forma presenciaram o conflito. Mesmo com o acirramento da disputa pela hegemonia mundial entre dois blocos antagônicos, o socialista (URSS) e o capitalista (EUA), as gerações seguintes à guerra passam a contestar e questionar a ordem vigente, gerando assim uma série de movimentos que viriam a provocar diversas

mudanças sociais. Tais movimentos contestadores podem ser observados através da música, do cinema e até mesmo da moda (KARNAL et al 2007).

O ápice desses movimentos viria acontecer na década de 1960, quando:

tiveram como traço característico a transgressão de valores estabelecidos. Transgressão não no sentido de uma pura negatividade, ou de uma negação absoluta dos limites estabelecidos, mas de um movimento que os atravessa afirmando novos limites (CARDOSO, 2005, p. 94)

Ou seja, é possível perceber que a intencionalidade destes levantes era de fato construir novos valores e percepções, proporcionando abertura para aqueles que até então estavam à margem da sociedade, como os negros, as mulheres e os homossexuais. A ideia não era apenas questionar, mas reinterpretar e ressignificar o que até então estava posto. CARDOSO (2005) considera tais levantes uma espécie de *rebelião mundial*, dadas as suas proporções, ideais e práticas.

Embora no cenário mundial o momento fosse de reformulação de paradigmas e intensa movimentação em torno dessas mudanças, no Brasil a década de 60 foi marcada pela implantação do regime ditatorial. Ao longo das décadas de 60 e 70, vários países da América Latina sofreram golpes civis-militares, que estão diretamente relacionados com a Guerra Fria, quando EUA e URSS impunham sobre seus domínios uma série de mecanismos de controle. No lado ocidental capitalista, um destes mecanismos foi a implantação de regimes militares:

A Guerra Fria continuou nos anos 1960 e 1970 e os EUA nela atuaram por meio de apoio militar, financeiro e político a governos anticomunistas ou de intervenções diretas. Colaboraram, por exemplo, com os golpes militares no Brasil em 1964, no Chile em 1973, no Uruguai em 1974, na Argentina em 1976 [...] todos sustentados por uma repressão brutal das oposições e constantes violações de direitos humanos. (KARNAL et al, 2007, p. 242)

Em março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo de João Goulart, então presidente da República. Praticamente não houve reação da parte do governo e seus aliados, sendo que o próprio presidente, logo após o golpe, exilou-se no Uruguai. A justificativa para o golpe estava alicerçada na tentativa de impedir um suposto avanço comunista, além de livrar o país da corrupção. Por estas questões os militares encontraram apoio na população civil:

o golpe militar foi saudado por importantes setores da sociedade brasileira. Grande parte do empresariado, da imprensa, dos proprietários rurais, da Igreja Católica, vários governadores de estados importantes (como Carlos Lacerda, da Guanabara, Magalhães Pinto, de Minas Gerais, e Ademar de Barros, de São Paulo) e amplos setores de classe média pediram e estimularam a intervenção militar, como forma de pôr fim à ameaça de esquerdização do governo e de controlar a crise econômica.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauração do regime militar. In: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964> acesso em 03 set. 2014.

Além disso, FAUSTO (2006) diz que os militares não assumiram de imediato uma postura rígida e autoritária, o que contribuiu para a aceitação de seu governo.

Os militares passaram então a governar a partir de *Atos Institucionais*, e aos poucos, foi se intensificando o seu caráter ditatorial. A repressão intensificou-se, redes de espionagem foram criadas. Na medida em que a população se manifestava questionando o regime, a posição dos militares se endurecia. Assim, em dezembro de 1968 foi assinado o AI-5 e, com ele:

o presidente da República passa a poder, a bel-prazer, fechar desde Câmaras de Vereadores até o próprio Congresso Nacional, nomear interventores para qualquer cargo executivo, cassar direitos políticos de qualquer cidadão e também suspender o recurso ao *habeas corpus*. (DEL PRIORE, 210, p. 284)

Nesse momento começaram as modificações do chamado *milagre econômico*, que se estendeu entre os anos de 1969 a 1973. Nesse período, o país conseguiu controlar a inflação e aumentar o PIB. O país contraiu empréstimos para investir e recebeu capital estrangeiro oriundo da instalação de indústrias multinacionais. No entanto, não só de aspectos positivos se fez o tal *milagre*. Um dos aspectos negativos foi a acentuação da desigualdade social, pois ele acabou por favorecer as classes média e alta, enquanto trabalhadores de baixa qualificação não tiveram a mesma oportunidade. Além disso:

Outro aspecto negativo do “milagre”, que perdeu depois dele, foi a desproporção entre o avanço econômico e o retardamento ou mesmo o abandono dos programas sociais pelo Estado. O Brasil iria notabilizar-se no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida de um povo. (FAUSTO, 2006 p. 269)

A industrialização proporcionada pelo dito *milagre* potencializou o processo de urbanização do país. Grande parte da população rural passou a migrar para as cidades em busca de empregos e melhores oportunidades, prática que adentrou os anos 80.

O esgotamento do *milagre* incitou o descontentamento em relação ao regime. Entre pressão popular e conflitos internos dos militares, aos poucos a abertura do regime foi sendo construída de maneira lenta e gradual. Dentre as medidas da “abertura”, foram significativas a anistia política parcial de 1979 e Lei da Reforma Partidária no mesmo ano, assim como a revogação do AI-5 e a suspensão da censura. O movimento *Diretas Já*, entre os anos de 1983-84, exerceu forte influência para o fim do regime militar. Embora não conseguisse de imediato conquistar o direito a eleições diretas, a mobilização despertou o país para a causa.

No âmbito educacional o regime militar procurou ajuda externa e buscou articular a política educacional com metas e objetivos traçados no plano econômico (SANFELICE, 2011). Através do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for

International Development (USAID) foi promovida uma reforma no ensino brasileiro: “O governo se declarava firmemente empenhado em abrir caminho para o desenvolvimento nacional, não poupando esforços e recursos no aprimoramento e expansão do ensino em todos os seus graus” (SANFELICE, 2011, p. 329). O foco dessa reforma era o Ensino Superior, em que cursos como química, engenharia e medicina eram prioridade. Desde a instalação do regime em 1964, estudantes universitários e organizações estudantis passaram a ser fiscalizados por órgãos da ditadura, pois representavam ameaça à ordem vigente.

No ensino primário e secundário, foi proposta uma reformulação que buscava a formação do aluno para o exercício de atividades econômicas na indústria, agricultura e serviços (FÁVERO, 1996). Assim, foram implantados os *ginásios orientados para o trabalho*, cujo objetivo era formar mão de obra para o mercado de trabalho, o que asseguraria o desenvolvimento econômico do país.

A constituição outorgada em 1967 “avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este ‘merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo’” (VIEIRA, 2007, p. 303). Baía Horta (1996) diz que estes mecanismos aparecem como substitutos do regime de gratuidade. Essa breve retomada histórica justifica-se, pois reflete diretamente no contexto em que se inserem a mantenedora e escola abordadas neste estudo, pois é através desta parceria entre poder público e instituições privadas que a mantenedora expandiu sua área de atuação e, como no caso do Colégio Santa Luzia, garantiu a sobrevivência da escola através do convênio de bolsas de estudo.

Para entender como isso ocorreu é importante esclarecer que, ao longo da década de 80, ocorreu a transição do regime militar para a democracia, assim como nos demais países da América Latina. Em 1985, finalmente os militares deixaram o poder. Em uma votação indireta, foi eleito Tancredo Neves, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No entanto, após a campanha exaustiva, Tancredo encontrava-se em debilitado estado de saúde e acabou falecendo antes mesmo de tomar posse. Nesse cenário conturbado, entrou em cena José Sarney, vice-presidente de Tancredo, com um histórico de ligação ao sistema político militar (DEL PRIORE 2010).

O governo de Sarney, entre os anos de 1985-1989, é marcado pela inflação fora do controle, casos de corrupção e nepotismo. Apesar disso, no ano de 1988 foi colocada em vigor a nova constituição, que deixou para trás “o entulho autoritário do regime militar” (DEL PRIORE, 2010, p. 289)

A constituição promulgada em 1988 é a que mais dedica espaço à educação e seu texto traz uma série de medidas inovadoras, pois propõe medidas como a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, princípios de gestão democrática, oferta de ensino noturno regular, entre outras (VIEIRA, 2011). Em fins da década de 1980, a relação entre o público e o privado, no que diz respeito à educação, foi alterada. As escolas comunitárias, que supriam as necessidades no campo educacional, passam a ser vistas através do conceito de *público não estatal*, e assim continuaram beneficiárias da doação de recursos públicos. Municípios e estados passaram a ter mais autonomia, e dessa forma articularam movimentos que tinham como objetivo reformas estruturais, que acabaram por propiciar a ampliação e a melhoria das escolas públicas (BONAMINO, 2003).

No caso do Colégio Santa Luzia, embora a relação com o poder público estivesse garantida pela constituição, o fato de que as escolas públicas da região passaram a ampliar e qualificar seus serviços fez com que o público do colégio fosse migrando para estas instituições. Diante desse quadro, a direção da escola empenhou-se em implantar o ensino secundário, atual Ensino Médio, inclusive ministrando aulas à noite.

No ano 1989 foi eleito presidente Fernando Collor de Melo, então governador do estado de Alagoas. Collor foi eleito sob a promessa de controlar a inflação e modernizar o país. No entanto, em pouco tempo o governo de Collor passou a receber denúncias de corrupção que resultaram em um processo de *impeachment*. O presidente renunciou ao cargo antes do fim do processo. Assim, assumiu a presidência da República o vice-presidente Itamar Franco, que mais de uma vez teve de enfrentar a inflação. Neste período, começou a ser desenvolvido um plano de estabilização econômica, que viria a culminar com a implantação do Plano Real, em julho de 1994:

O plano de estabilização não congelou preços e propôs-se desindexar gradativamente a economia. A operação de troca da moeda – cruzeiros reais por reais – não foi apenas simbólica. Em alguns meses, toda a moeda do país foi trocada pelo real, em uma operação significativa tanto pelo grau de organização quanto pela receptividade da população. (FAUSTO, 2006, p. 292)

Nesse momento, estava à frente da presidência da república Fernando Henrique Cardoso, que permaneceu no cargo até o ano de 2002. Ao longo desses oito anos foram colocadas em prática medidas voltadas à internacionalização da economia e à privatização de empresas estatais. Embora o Plano Real tenha contribuído para estabilizar o cenário econômico do país, ao longo dos anos a política neoliberal de Fernando Henrique acabou por gerar desemprego e endividamento externo. Sobre a proposta educacional do governo Fernando Henrique, Bonamino diz:



[...] desempenhou um importante papel no processo de consolidação da descentralização da educação, cujo sentido se evidencia em iniciativas governamentais como a Reforma Constitucional introduzida pela Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido como FUNDEF, elaboração da nova LDB e na adoção de outras medidas periféricas que se colocam na perspectiva de autonomia escolar. (2003, p. 261)

Em 2002, foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva, líder sindicalista que, à frente do Partido dos Trabalhadores, disputava o cargo desde o processo eleitoral de 1989. Pela primeira vez na história, assumiu a liderança do país um líder da classe trabalhadora. Entre as iniciativas do governo Lula estão o Programa Fome Zero, Programa de Aceleração do Crescimento e, no campo da educação, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni). Em meio a altos e baixos, Lula foi reeleito no ano de 2006.

Estes são alguns aspectos gerais da história do país no período abordado neste trabalho. Em uma análise mais ampla, em nível global, o momento foi de intensas transformações. A tensão causada pela *Guerra Fria* aos poucos foi perdendo força, devido ao desprestígio do regime socialista na URSS. No início dos anos 1990, após a queda do Muro de Berlim – símbolo da divisão bipolar – o fenômeno da globalização passou a transformar o cenário econômico, político e social no mundo. Com a popularização da rede mundial de computadores, o perfil e o comportamento da sociedade como um todo modificou-se. O ritmo da vida cotidiana intensificou-se, as fronteiras pareciam menos distantes e as relações humanas tornaram-se mais dinâmicas, passando constantemente por processos de mutação (BAUMAN, 1999).

Neste cenário complexo de mudanças e transformações é que se insere a instituição pesquisada. Friso isso, pois, ao estudar um objeto em nível *micro*, como é o caso do estudo das instituições escolares, corre-se o risco de deixá-lo descontextualizado, como se sua trajetória ocorresse dentro de um espaço/tempo que não tem ligação com um contexto mais amplo. Embora na comunidade onde a instituição aqui estudada está inserida nem sempre seja possível perceber de imediato reflexos dos acontecimentos de maior escala, é importante salientar que estes certamente aparecerão em determinados episódios e práticas.

### **3.1 Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: surgimento e consolidação**

O idealizador da Campanha, Felipe Tiago Gomes, nasceu em Picuí/PB. De origem humilde e com forte formação cristã, ainda jovem mudou-se para Recife/PE para concluir seus estudos. Em 1941 foi para o Ginásio Pernambucano e, no ano seguinte, nomeado

Secretário de Assistência da Casa do Estudante. No ano de 1944 ingressou na Faculdade de Direito de Recife, onde se formou em 1948. Nesse intervalo de tempo, Felipe Tiago Gomes é nomeado prefeito de Picuí/PE, sua cidade natal. Terminado o mandato, passou a se dedicar à expansão da Campanha, criada em 1943, estabelecendo contato com o Rio de Janeiro. As viagens para a divulgação da Campanha eram realizadas através de doações de colaboradores (AZEVEDO, 2007). Ao falar do motivo que levou à criação da Campanha, Gomes (1980) faz referência à infância pobre, à dificuldade em estudar e ao momento histórico que o país e o mundo viviam:

Os fundadores da Campanha não tiveram dinheiro fácil para estudar. Alguns passaram fome para fazer seu curso ginásial. Outros só compravam um par de sapatos quando os velhos, de tão estragados, não podiam ser usados. E lhes revoltava ver tantos jovens desejosos de outros horizontes culturais e proibidos de alcançá-los, por falta de recursos! [...] Estávamos em plena Segunda Grande Guerra. Os estudantes gritavam por liberdade, aproveitando comícios contra Alemanha, Japão e Itália. O Recife, às escuras por medidas de segurança, era a cidade que mais sofria as consequências da ditadura. Aqueles jovens presenciavam o choque de idéias e também dele participavam. Mas, da angústia que martirizava o grupo, uma luz de esperança foi acesa. Que adiantava a libertação do mundo, se o Brasil continuava escravo? Daí a resolução daqueles moços em busca de uma liberdade que não brotasse de trincheiras materiais, mas do funcionamento de milhares de escolas. (p. 12)

Na conjuntura do momento, a educação aparecia como meio libertador dos regimes autoritários que vigoravam no Brasil e em alguns países do mundo<sup>14</sup>. Felipe Tiago Gomes nunca se casou, nem teve filhos, tendo dedicado toda a sua vida à CNEC. Na concepção dos professores Antônio Carlos Fialho e Moacir Schreiber, a CNEC, sob a administração de Gomes, era permeada por uma postura idealista em relação à educação, seguindo assim o perfil de seu fundador:

Quando ele era vivo, a CNEC, vamos dizer, tinha um perfil, uma filosofia, uma forte filosofia eu diria – eu que sou mais antigo na casa – a filosofia assim “idealista”, de manter a todo custo a escola. [...] O fundador, que eu saiba, nunca se casou, pelo menos nunca ouvi falar que o Dr. Felipe tivesse esposa, suponho que ele abraçou essa causa e casou com a causa. Daí isso foi se espalhando por todo o Brasil, havia CNEC em todos os estados do Brasil, escolas assim pequenas que nem a nossa. Enquanto ele era vivo foi assim, a coisa mais baseada no ideal, de “vamos manter”... (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

O professor Antônio Carlos Fialho também faz menção a essa postura idealista do fundador da CNEC: “O Felipe Tiago Gomes foi um grande idealista. Acho que ele era

---

<sup>14</sup> Nesse momento o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial, evento que se seguiu após a ascensão dos regimes totalitários na Europa. No Brasil, vigorava o regime ditatorial *Estado Novo*, em que o então presidente Getúlio Vargas concentrava em suas mãos os poderes do Estado.

advogado em Pernambuco e ele pensou com um grupo de jovens em fundar uma escola para o ginasiano pobre. Até queria uma escola completamente gratuita, da comunidade.” (2013)

Figura 5 – Felipe Tiago Gomes. Segundo o prof. Moacir Schreiber, todas as escolas cenevistas possuíam um retrato do fundador da mantenedora.



Fonte: <<http://cneccbarroso.blogspot.com.br/2008/02/voc-conhee-o-fundador-da-cnec.html>>. Acesso em 12 nov. 2014.

Na obra de Felipe Tiago Gomes, é possível perceber sua intencionalidade em eternizar sua obra e feitos. Existe uma tentativa de *arquivar a própria vida*<sup>15</sup> (ARTIÉRES, 1998). Na obra aqui citada, em que narra a história da Campanha, é possível perceber que enfatiza sua trajetória pessoal frente a esta, fala de sua abnegação e determinação, ressaltando a importância de levar isso às próximas gerações:

É necessário que os milhares de jovens alunos cenevistas conheçam como surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. As suas lutas, os sacrifícios dos seus fundadores e a abnegação dos seus dirigentes, tudo isto deve constituir-se em motivo de orgulho para os moços que freqüentam as nossas escolas. É preciso ainda que o ânimo de combatividade daqueles dias não decaia ao nível das coisas comuns, das acomodações fáceis. O nosso passado de lutas e de vitórias não pode ser substituído pela rotina tão cômoda aos indivíduos de índole contrária a aventuras [...] Espero que a minha contribuição à HISTÓRIA DA CNEC seja encarada pelos

<sup>15</sup>Artiéres diz que “[...] não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens [...] Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas. (1998, p.11)

leitores como narração despreziosa [...] Quis apenas narrar os fatos, muitos dos quais inteiramente ligados à minha pessoa. Daí o personalismo que aparece freqüentemente nestas páginas. (GOMES, 1980, p. 11)

No livro *CNEC: A Força de um Ideal*, Felipe Tiago Gomes elenca as falas proferidas nas assembleias anuais da CNEC em diferentes estados. Os eventos contam com participação do fundador da Campanha e também de políticos locais. Todas as exposições orais dissertam sobre a obra de Felipe Tiago Gomes, sua abnegação e perseverança e também sobre a importância da rede cenequista para a educação brasileira. Abaixo, excerto da fala do deputado pernambucano Severino Otávio:

Tenho profunda admiração por aqueles que dedicam o melhor de suas vidas à nobre tarefa de formar gerações. Posso lhes dizer que Felipe Tiago Gomes, com destemor dos visionários e a persistência de um apóstolo, colocou seu nome na galeria dos grandes educadores brasileiros. (GOMES, 1986, p. 81)

A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade surgiu em Recife/PE no ano de 1943, momento em que o país passava pelo Estado Novo, regime imposto pelo então presidente Getúlio Vargas, e o mundo vivia os horrores da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente chamava-se “Campanha para o Ginásio Pobre” (CGP) e tinha por objetivo possibilitar o funcionamento de escolas em zonas carentes, que não dispusessem de escolas públicas. A instituição surgiu quando Felipe Tiago Gomes, através da obra *Drama na América Latina*, do escritor estadunidense John Gunther, tomou conhecimento da experiência de Haya de La Torre<sup>16</sup> no Peru e passou a mobilizar um grupo de amigos a fim de criar escolas que atendessem os menos favorecidos:

Os fundadores da Campanha não tiveram dinheiro fácil para estudar. Alguns passaram fome para fazer seu curso ginasial [...] E lhes revoltava ver tantos jovens desejosos de outros horizontes culturais e proibidos de alcançá-los por falta de recursos! Filósofos, sociólogos e outros homens de cultura afirmavam não ser justa tão tremenda desigualdade: os filhos dos ricos podiam libertar-se da ignorância; os pobres estavam condenados a permanecer na infra-estrutura social. (GOMES, 1980, p. 12)

Pode-se perceber que, para o idealizador da Campanha, a iniciativa representava uma tentativa de romper com o cenário autoritário da época. A libertação dos regimes autoritários e a ascensão social dos menos privilegiados seriam conquistadas através da proliferação de escolas. A partir da aceitação da ideia pelo grupo de estudantes, uma série de movimentos foi feita para que a Campanha iniciasse. O primeiro deles é a publicação de um boletim informativo, no qual os jovens idealizadores expunham suas idéias acerca do levante. Abaixo, excerto da fala de Joel Pontes, um dos idealizadores da Campanha:

---

<sup>16</sup> Víctor Raúl Haya de la Torre foi um político peruano. Conforme GOMES (1980), criou escolas de alfabetização para indígenas, onde os professores eram estudantes que lecionavam gratuitamente.

Nosso ideal é colaborar na formação de uma consciência nacional, ajudando a eclosão de personalidades e inteligências talvez brilhantes que se perdem por falta de solidariedade nossa. Queremos os ginasianos pobres – pequenos empregados, operários, trabalhadores – todos conscientes dos deveres para com essa sociedade e dos seus também. Queremos homens que não vejam somente as notícias de jornal – mas que saibam opinar, que compreendam a influência delas na vida de todos e o que elas representam como evolução do mundo, como vitória do bem e como motivo de vida. Aceitamos de melhor grado do que se recebêssemos dinheiro, colegas animados pelo nosso ideal. (GOMES, 1980, p. 19)

Nota-se que a intenção dos jovens é fazer com que a iniciativa seja aceita e reconhecida pela sociedade, e para isso não poupam esforços e argumentos para ressaltar a importância e a nobreza do levante. A educação dos menos favorecidos era por eles vista como a única alternativa para a transformação da realidade, visão essa compartilhada por vários setores da sociedade. A construção de uma sociedade mais democrática e justa só poderia se dar através da educação. Assim, a criação da Campanha acompanhou uma série de movimentos de massa que viam na difusão do acesso à educação de adultos e crianças o rompimento com os problemas enfrentados pela sociedade:

Essas campanhas de massa desenvolveram-se através de intensa propaganda em favor da difusão do ensino e da criação de escolas para adultos e crianças, mantidas pelas contribuições dos sócios, vendas de selos, festivais e doações. Possuíam uma concepção filantrópica e humanitarista da educação, apoiadas na visão de que a educação era a causa de todos os problemas. (SILVA, 2001, p. 98)

A divulgação da CGP dá-se através de boletins informativos e uma série de artigos publicados em jornais da região ao longo do ano de 1943. Aos poucos, a Campanha vai se expandindo por outros estados do Nordeste.

Em 1947 Felipe Tiago Gomes consegue aproximar-se do então ministro da educação do governo de Eurico Gaspar Dutra, Clemente Mariani, para pedir apoio à causa. O ministro oferece apoio moral, mas nenhum tipo de subsídio financeiro. No entanto, é a partir deste apoio que a Campanha começa a expandir-se pelo país. Em 1948, já com o nome de Campanha dos Educandários Gratuitos, é realizado o I Congresso da entidade: “Lancei a ideia da realização de um congresso de representantes estaduais, para darmos amplitude nacional ao nosso movimento, de acordo com a recomendação do Prof. Lourenço Filho” (GOMES, 1980, p. 64). Tais congressos passariam a ser organizados periodicamente, a fim de reforçar os ideais da Campanha e a relação desta com as escolas. Cabe ressaltar também que o Prof. Lourenço Filho, precursor da Escola Nova e incentivador da educação de adultos, foi um grande incentivador da Campanha.

Ao longo dos anos, a Campanha seguiu se expandindo e passou a exercer importante papel no cenário educacional da época, onde os índices de analfabetismo eram altos e o

número de escolas, insuficiente. Ao longo desse período, Felipe Tiago Gomes seguia fazendo viagens para divulgar a Campanha e tentar estabelecer parcerias com o poder público. No fim da década de 1950, durante o mandato de Juscelino Kubitschek, a Campanha passou a integrar o plano desenvolvimentista do governo. Sarah Kubitschek, primeira dama do país, foi presidente da Campanha por vários anos. A lei nº 3.557<sup>17</sup>, de maio de 1959, decretava que a Campanha passaria a receber subvenção do Ministério da Educação. O valor foi estipulado conforme o número de turmas das unidades escolares mantidas pela entidade e à mantenedora cabia enviar documentos ao Ministério da Educação, informando o número de turmas, alunos e séries. O documento deveria ser atestado pelo órgão responsável pelo ensino estadual:

A Campanha foi desenvolvendo as suas atividades na perspectiva do discurso veiculado pelo Estado. A articulação das finalidades e ações da CNEG à política desenvolvimentista pode ser considerada como um fator para a sua expansão, tendo o financiamento do Estado para tal. Desde sua fundação, 1959 é o ano de sua maior expansão, com a criação de 120 escolas. (SILVA, 2001, p. 113)

Na década de 1960, a CNEG seguiu se expandindo e, por conta disso, revendo questões referentes ao seu estatuto. Segundo Silva (2001), entre os anos de 1960 e 1961 a CNEG criou 105 novas escolas, totalizando 39.000 alunos. Nesse momento, conforme Silva (2001), a entidade intensificava seu caráter comunitarista. A mantenedora adotou uma postura anti-individualismo, passando a pregar a mobilização da comunidade local nas questões que envolvessem a escola. Nesse sentido, é importante frisar que a Campanha não tomava a iniciativa de abrir a escola. O levante devia partir da comunidade, e então a entidade auxiliava nas questões burocráticas para a abertura e, posteriormente, dava respaldo às questões administrativas. Sendo assim, para que esse movimento fluísse era preciso reforçar o lema idealista e comunitário.

Dentre as iniciativas para divulgar os ideais da CNEC, pode-se destacar o conteúdo dos hinos da entidade: “A Canção Cenecista”, o “Hino Cenecista” e “Lindo é”.<sup>18</sup> No conteúdo das composições é possível identificar a concepção da Campanha em relação à educação. As canções possuem certo tom edificante, afirmando a transformação através da associação entre idealismo e trabalho.

No quadro abaixo, excertos das composições:

---

<sup>17</sup> Lei 3.557 de 17 de maio de 1959, assinada pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek. Texto disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7891.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7891.htm)>, acesso em 25 out. 2014.

<sup>18</sup> Conteúdo extraído de <[http://www.oocities.org/felipetiagogomes/hino\\_cancao.html](http://www.oocities.org/felipetiagogomes/hino_cancao.html)>, site organizado por familiares do fundador da Campanha. Acesso em 25 out. 2014.

Quadro 2 - Excertos de Hinos da CNEC.

Canção Cenecista	Hino Cenecista	Lindo é
<p>É uma ideia que marcha E que se espalha no nosso Brasil, É uma semente lançada e frutificada a se expandir Gente ajudando a gente, Todos a construir Amplas estradas, para os caminhos de um mundo melhor Isto é C-N-E-C Trabalho, idealismo, Isto é C-N-E-C É todo um país a despertar Venha também participar E muito obrigado, amigo.</p>	<p>Tu que tens mais riso e menos pranto. Tu que tens mais paz e menos luta. Fica em silêncio um minuto só; Para e escuta: Uma luz que a Escola Irradia. E afugenta da treva o pavor. Há-de o povo lutar e vencer Sem temor! Sem temor! Amigo, avante! Na falange Cenecista Ocupa o teu lugar Pelo Brasil, Com fervor de idealista: TRABALHAR!</p>	<p>Lindo é, Lutarmos por um mundo bem melhor É fazer Uma canção feliz em tom maior Lindo é estudar Tendo no peito a fibra de sempre vencer É ter na alma a satisfação de ser Cenecista de coração.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se verificar também que a Campanha mantinha a publicação de um jornal. Inicialmente chamava-se “O Cenegista”. Com a mudança de nome da entidade, passou a chamar-se “O Cenecista”.

Azevedo (2007) diz que a Campanha, para manter-se, sempre procurou adequar-se aos princípios do governo federal: “Durante o regime militar, a CNEC conseguiu manter, através de seus membros e conselheiros, um diálogo que apontava para o crescimento e fortalecimento da instituição” (p. 64). Nesse sentido, a CNEC passou a investir na implantação de cursos técnicos.

Figura 6 – Felipe Tiago Gomes (a esquerda) e o então Presidente Ernesto Geisel, década de 1970.



Fonte: <<http://www.oocities.org/felipetiagogomes/fotos/foto42.html>>. Acesso em 22 out. 2014.

A partir de dados de Silva (2001) (Anexo A), é possível observar vasto crescimento da Campanha entre os anos de 1961 a 1975. A mesma autora diz que os subsídios provenientes da relação com o poder público – no âmbito federal e, a partir dos anos 1960, também no estadual - mantinham boa parte da receita da Campanha. Ao mesmo tempo, a contribuição financeira mensal da comunidade passou a ser institucionalizada. Assim, membros da comunidade, através do Setor Local, deveriam contribuir com valor previamente estipulado. Além disso, o terreno, o prédio e a manutenção da escola ficavam a cargo da comunidade. Em função dessas modificações, nos congressos *cenegistas* realizados no fim da década de 1960, a Campanha trocou de nome e passou a se chamar “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC), nomenclatura que prevalece até hoje.

A partir da metade da década de 1970 a CNEC passa a enfrentar dificuldades para manter-se, pois as verbas recebidas do governo federal não eram suficientes, as comunidades tinham dificuldades em manter as escolas e os governos estaduais começavam a diminuir a compra de bolsas de estudo. A mantenedora então passou a diversificar suas atividades, desenvolvendo cursos profissionalizantes em diversas áreas. Passou também a atuar no ensino supletivo. A partir da década de 1980 o número de escolas da CNEC passou a decrescer devido à estatização do ensino, quando o país passava pela redemocratização após o fim da



ditadura civil-militar. A queda no número de escolas cenevistas seguiu ao longo dos anos 1990 (Anexo A).

Analisando a trajetória da Campanha, e confrontando-a com as narrativas dos sujeitos aqui entrevistados, é possível perceber que o discurso baseado no idealismo e comunitariedade é construído a partir de seu fundador. O próprio, em vida, fez questão de ressaltar sua dedicação e abnegação, utilizando-as como elementos propulsores das ações de que as escolas necessitavam para manter-se. Para difundir tais princípios, a mantenedora organizava congressos anuais, dos quais participavam membros das escolas cenevistas de todo país, autoridades e o fundador da Campanha.

O discurso comunitário e idealista da mantenedora confronta com o fato de que esta, ao longo das décadas, adaptou seus ideais às medidas do governo federal e ambicionava ampliar o número de escolas em terrenos e prédios construídos pela comunidade, pois estes passavam a pertencer à mantenedora. Muitas outras questões acerca da trajetória da Campanha poderiam ser discutidas. No entanto, os limites deste estudo não permitem tal expansão, visto que o foco aqui é identificar como as relações em torno do discurso idealista e comunitário da CNEC mobilizaram o corpo docente do Colégio Santa Luzia, sobretudo os diretores, ao longo dos anos.

#### **4 CAMINHOS PERCORRIDOS: FERRAMENTAS CONCEITUAIS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo trata da construção do referencial que orienta este estudo. Refiro-me às opções teórico-metodológicas como construções, porque é ao longo do desenvolvimento do estudo que estas questões tornam-se mais claras. Ao iniciar a pesquisa, tinha alguns pressupostos como guia, a História Oral como metodologia e a História Cultural como instrumento que sustenta o estudo. No entanto, as percepções de como estes pressupostos seriam articulados e de quais conceitos serviriam de ferramentas para problematizar as narrativas foram sendo identificadas, analisadas, relativizadas e assumidas no percurso de investigação. Assim, a estrutura do capítulo está dividida em fundamentação teórica e procedimentos metodológicos.

Desde minhas primeiras aproximações com o objeto de pesquisa, no processo de construção da proposta para ingresso no curso de mestrado, tive a intenção de trabalhar com fontes orais. Tal escolha dá-se pela riqueza que o relato oral propicia à pesquisa histórica, e também a motivos mais pragmáticos, como o fato de o fundador da escola, aos 86 anos, estar disponível para contribuir com seu relato. A narrativa de alguém central para entender determinados aspectos da investigação e que participou de todo o processo de implantação da escola, aliada a essa ideia de produzir um documento singular que, parafraseando Boutier (1998), permite que se tenha um “passado recomposto” pela memória do fundador do Colégio Santa Luzia. Assim, essa possibilidade acabou por levar-me a entrevistar os demais diretores da instituição.

Ao optar por entrevistar membros da direção não tive intenção de priorizar a fala destes sujeitos pela sua posição dentro da escola. Os procedimentos metodológicos requerem escolhas, e neste estudo optou-se por trabalhar com estas narrativas porque os gestores, nesse caso os diretores da escola, são aqueles que executam as ações resultantes de determinações legais, de reivindicações comunitárias e de discursos produzidos em diferentes dimensões. Portanto, uma vez que um dos objetivos é compreender como o discurso idealista e comunitário difundido pela mantenedora mobilizou o esforço da comunidade de Morungava pela permanência do Colégio Santa Luzia ao longo dos anos, quem seria o “porta-voz” primeiro dos rumos de uma instituição, se não seus diretores? Com essa reflexão, volto a reiterar que não se trata de privilegiar determinadas vozes pelos cargos que exerceram. Foi uma opção possível em um processo atravessado, sobretudo, pelo tempo que se tem para executar a pesquisa de mestrado. Esses sujeitos, mesmo sendo gestores, enquadram-se na

categoria tão cara a quem trabalha com História Oral, que é a de dar voz as pessoas *infames*<sup>19</sup> que ao construir suas narrativas, dão a sua versão sobre o passado. Esses diretores são “ilustres desconhecidos”, mas determinaram, com suas ações, os rumos de uma escola. Com eles contou-se uma história. Se fossem narrativas de alunos e ou de professores, que não exerciam influência direta sobre decisões maiores, a história seria outra, pois o lugar que os sujeitos ocupam em determinado contexto está diretamente implicado com os rumos de sua narrativa.

Amado (1995), diz que “toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo [...] ‘Importa a versão, não o fato’ [...]”. Assim, neste estudo, são problematizadas as representações das memórias destes sujeitos, que produzem suas versões sobre a escola. Além disso, é importante frisar que, embora membros da direção da escola, todos foram professores da instituição em distintos momentos, muitas vezes tendo acumulado o cargo de diretor e professor.

No quadro abaixo, explico algumas informações sobre os entrevistados e sobre as entrevistas. Em seguida, traço um breve perfil de cada um dos sujeitos da pesquisa, pois entendo que isso possibilita compreender com maior clareza as relações que travam entre si e com a instituição.

Quadro 3 – Informações sobre as entrevistas

<b>Entrevistado</b>	<b>Formação</b>	<b>Período de trabalho na escola</b>	<b>Data e local da entrevista</b>	<b>Tempo da entrevista</b>	<b>Número de páginas transcritas</b>
Antônio Carlos Fialho	Filosofia	Direção: 1968/1972 Docência: 1968/1983	Outubro de 2014, em sua residência	54 min	11 páginas
José Moacir Schreiber	Letras/inglês	Direção/docência: 1973/1994	Setembro de 2013, nas dependências da escola	98 min	24 páginas
Êrica Eni Frölich	Letras	Docência: 1991/1995 Direção: 1995/2002	Novembro de 2013, em sua residência	68 min	07 páginas
Hilda Luzia Nascimento	Pedagogia	Docência: 1985/2002 Vice-direção: 2002-2014	Janeiro de 2014, nas dependências da escola	43 min	10 páginas
César Valmor Aguiar	Letras	Docência/supervisão: 1990/2002	Março de 2014, nas	67 min	

<sup>19</sup> Termo foucaultiano. Segundo ele são “[...]Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que não sobrevivem senão a um poder que mais não quis aniquilá-las, ou pelo menos apagá-la, vidas que a nós não tornam a não ser pelo efeito de múltiplos acasos [...]” (Foucault, s/d.,p.102).

		Direção: 2002-2014	dependências da escola		13 páginas
--	--	--------------------	------------------------	--	------------

Fonte: a autora (2014).

Antônio Carlos Fialho realizou seus estudos em seminários de Gravataí e São Leopoldo, tendo concluído o curso de Teologia no ano de 1952. Ordenado padre do Clero Diocesano<sup>20</sup>, passou a exercer o sacerdócio em diferentes paróquias da região metropolitana. Em 1963 foi designado para a Paróquia Santa Luzia, em Morungava. A partir de então, passou a residir na casa destinada ao pároco da comunidade, logo ao lado da igreja. Quando passou a ter maior vivência na comunidade, passou a perceber uma série de necessidades e a dedicar-se a tais causas. Entre os anos de 1967 e 1968 Fialho dedicou-se à criação da escola.

Até o ano de 1972 o então padre atuou como diretor e professor na escola. No entanto, neste ano decidiu deixar o sacerdócio. Tal mudança levou-o a deixar a direção da escola: “Eu resolvi deixar o ministério e achei que não tinha mais condições psicológicas para ficar na direção [...]” (Entrevista Antonio Carlos Fialho, 2014). Pude observar que este episódio causa certo desconforto para os envolvidos e que alguns pormenores não são esclarecidos. Não foi possível saber se houve ingerência da parte da comunidade e/ou mantenedora. Embora deixasse a direção, Fialho continuou lecionando até o ano de 1983, quando se aposentou.

José Moacir Schreiber é formado em Letras – português/inglês pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS) e ingressou na escola no ano de 1973. Na época ainda era estudante. No entanto, quando o professor Antônio Carlos Fialho deixou a direção da escola, foi convidado a assumi-la. Moacir era morador de Morungava e conhecido na região, pois seu pai contribuiu para a construção da escola. Como a escola era pequena e funcionava em apenas um turno, Moacir acumulava os cargos de diretor e professor, fato que, segundo ele, marcou toda sua trajetória na escola, pois nunca se afastou da sala de aula.

A professora Êrica Eni Frölich é formada em Letras pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Ingressou no Colégio Santa Luzia no ano de 1991, a convite do professor Moacir. Nesse momento, Êrica já estava aposentada pelo Estado, onde já havia exercido o cargo de diretora. No ano de 1995, momento em que a escola passava por grave crise financeira, assumiu a direção do colégio, a convite do Setor Local.

Hilda Luzia Nascimento é formada em Pedagogia, com ênfase em Orientação, pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Foi aluna da escola na década de 1970. Como professora, ingressou no ano de 1985 através de um convênio com a prefeitura municipal de

<sup>20</sup> Os membros do Clero Diocesano não pertencem a nenhuma ordem religiosa, diferentemente dos membros do Clero Regular.

Cachoeirinha, na qual atuava como concursada na época. No início dos anos 2000 passou a trabalhar junto ao setor administrativo da escola e atualmente ocupa o cargo de vice-diretora e orientadora educacional.

César Valmor Aguiar é formado em Letras pela PUC/RS. Na década de 1980 começou a trabalhar no GENSA e então conheceu o professor Moacir Schreiber. Em 1990, o professor o convidou para trabalhar na escola. Durante a gestão da professora Êrica, foi supervisor da escola. Em 2002, foi convidado pela CNEC para assumir a direção da escola, cargo que ocupa até hoje.

Conforme explicitado no quadro, as entrevistas foram realizadas entre outubro de 2013 e março de 2014, e foram gravadas em mídia digital. Após o processo de transcrição, foram autorizadas pelos entrevistados através do termo de consentimento (Apêndice A). As entrevistas não foram estruturadas rigidamente através de um questionário, mas, sim, através de um guia de interesses. Ou seja, como coloca Gil (2008), desenvolvi uma espécie de pauta que me orientava no processo de interação com o entrevistado, ao passo que o narrador ficava livre para falar sobre o tema. Antes de iniciar as entrevistas, procurei explicar ao entrevistado meu propósito com o trabalho, assim como minha escolha em não ter um questionário estruturado.

Administrar as entrevistas dessa maneira possibilita a construção da problemática de estudo a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados. Zago (2003, p. 296) define esse procedimento como *entrevista compreensiva*, a qual, segundo ela, é “um modo de fazer pesquisa que difere do modo clássico, estandardizado [...] na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente [...] o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre”. Dessa forma, a construção do objeto de pesquisa deu-se a partir destas narrativas, sendo elas o ponto de partida da problematização.

Embora a entrevista compreensiva seja um método flexível, é importante declarar que as entrevistas são tratadas com o devido rigor. Ao narrar sua experiência, o sujeito evoca suas memórias e, muitas vezes, desvia do tema perguntado, silencia fatos ou é peremptório. Diante disso:

[...] é necessário relativizar as respostas dadas pelos entrevistados. Sabe-se que a memória é seletiva, que os depoimentos mudam com o tempo e que os entrevistados falam o que imaginam que devem falar para aquele interlocutor específico, sobre o qual criam certas expectativas e ao qual atribuem determinadas características. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 77).

Além disso, cabe ao pesquisador lidar com a falta de entendimento do entrevistado em relação ao estudo proposto. Muitas vezes, o sujeito convidado a falar sobre o tema do estudo

não entende o porquê de sua participação, pois não acredita que uma pessoa em sua posição possa contribuir com o estudo. Ao longo da realização das entrevistas, percebi que falas como “não sei se vou lembrar” ou “não sei se isso te interessa” foram recorrentes.

Saber lidar com essas situações é extremamente importante, pois delas depende o sucesso da entrevista. É necessário haver uma relação de clareza e confiança entre informante e entrevistador. Nesse sentido, em meu processo de criação de fontes orais, ora fui privilegiada por minha relação com os sujeitos da pesquisa e ora este mesmo privilégio tornou-se um elemento que me causou tensão, pois implica o compromisso de dar retorno a estes sujeitos. E é sabido que, em pesquisas como esta, nem sempre o retorno seja o desejado ou imaginado pelos sujeitos que relataram suas lembranças.

A História Oral pressupõe que as memórias que emergem destas narrativas sejam entendidas como documentos. Barros (2004) diz que, ao longo da segunda metade do século XX, as discussões e problematizações em torno da história oral possibilitaram a legitimação das narrativas orais como documentos históricos:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim, não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo o quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLAK, 1992, p. 207)

Sendo a história uma produção, fazê-la a partir de memórias é um meio absolutamente viável. Cabe ao historiador fazer o exercício de crítica e relativização. Trabalhar com memória como fonte histórica possibilitou dar voz a grupos até então menosprezados pela historiografia: “Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’ [...]” (POLLAK, 1989, p. 4).

As memórias são produzidas pelo sujeito que lembra e também pelo trabalho do pesquisador. A fala do entrevistado não está pronta por si só, tampouco pode ser considerada como portadora de verdades. O que não significa que a veracidade dos fatos não seja pensada: significa, sim, construir um “discurso de verdade, construindo uma relação, que busca ser controlável com o que se estabelece com seu referente, no caso a ‘realidade’ desaparecida”. (CHARTIER, 2002, p. 159)

Com as narrativas transcritas, iniciou-se o processo de análise destes documentos. Inicialmente fiz uma análise superficial, em que buscava encontrar elementos para a pergunta que me instigava até então: “Qual o significado dessa escola para esta comunidade?”. Pressupunha que esta escola tivesse uma importância para a comunidade, ora por ter

possibilitado conquistas profissionais para os moradores da região, ora por reforçar os laços de identificação com Morungava.

Para auxiliar a análise das narrativas, recorri a algumas fotografias. Este entrelaçamento permitiu observar elementos importantes, ignorados por mim até então. Embora as questões acima me servissem como guia, nenhuma categoria de análise foi estabelecida *a priori*. Ao analisar, procurei reunir a fala de cada entrevistado em temas, tentando estabelecer aproximações e distanciamentos entre os relatos. Após este processo, cheguei à definição de algumas dimensões das narrativas, compostas por elementos singulares e recorrências nas falas dos entrevistados. Organizei-as por temas, procurando estabelecer pontos de conexões entre elas (Apêndice B).

Procurava respostas para as questões analisando a sistematização, esmiuçando as entrevistas e observando as anotações. Aos poucos fui percebendo a constante referência que os entrevistados faziam ao termo *idealismo* e ao fundador da CNEC, Felipe Tiago Gomes. Os entrevistados referiam-se à filosofia idealista difundida pela entidade e justificavam suas ações através dessa filosofia.

No decorrer das transcrições e leituras, fui percebendo então, que a tal filosofia que os motivava pode ser encarada como uma produção discursiva que fez com que os indivíduos ligados à escola agissem a partir de determinadas idéias contidas nesse discurso da CNEC. A constituição desse discurso dava-se nas relações entre mantenedora e escolas:

As coisas acontecem a partir de um conjunto de tramas, que se enredam de acordo com o possível, naquele determinado tempo e sob aquele determinado regime de verdade. E mais sem que haja especificamente um sistema ou uma estrutura que possa ser apontada como causadora de tudo. (FISCHER, 2005, p. 247)

As questões formuladas de antemão eram, até certo ponto, pertinentes, porque instigavam a pensar o que motivava o esforço em manter a escola. Em contrapartida, faziam supor que a dedicação à causa da escola tratava-se de um fenômeno local e isso levou-me a pensar nas questões identitárias. Digo isso porque, embora tenhamos um referencial metodológico definido, no caso a História Oral, cada estudo acaba por criar seus próprios caminhos a partir da metodologia que adota. E este caminho é atravessado pelas concepções pessoais do pesquisador, que, mesmo sem intenção, acaba pressupondo certas coisas e orientando a pesquisa através das suas suposições. Não que as perguntas feitas por mim anteriormente não fossem oportunas, mas impediram-me de ver outros elementos presentes na fala dos entrevistados.

#### 4.1 Percursos teóricos pra entender a empiria

Segundo Ferreira (2002), a historiografia, tradicionalmente, concentrava-se em abordar temas políticos e econômicos, deixando aspectos culturais da sociedade fora de seus domínios. Diante da intensidade de acontecimentos e de mudanças ocorridas ao longo do século XX, o modo de fazer história tradicional, através dos documentos e com distanciamento temporal do tema<sup>21</sup> estudado, não mais se adéqua ao ritmo dos eventos. O início da renovação historiográfica ocorreu, principalmente, com a criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Para dar conta desse novo cenário, “a história teve de se renovar quanto às técnicas e métodos. A renovação dos objetos exigirá a mudança no conceito de fonte histórica” (REIS, 1997, p. 63):

A falência das grandes sínteses interpretativas – vítimas das reviravoltas da história e da sua própria pretensão à autossuficiência teórica – parece corresponder a uma nova atitude diante do sujeito e da história, redefinindo objetos, conteúdos e métodos, bem como fronteiras disciplinares que se atenuam na busca de uma inter, multi e transdisciplinaridade. (CUNHA, 1999b, p. 40).

Posteriormente, o ápice dessa renovação dos estudos historiográficos proporcionada pelos *Annales* ocorreu com a chamada *Nova História Cultural*, que, a partir da década de 1970, passou a liderar as pesquisas no mundo acadêmico (BURKE, 2005). Ainda segundo este autor, a história cultural – denominação atual – pode ser vista como uma “reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender [...] o historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2005, p. 8).

Assim, o olhar da história voltou-se para outras questões e outros temas. Nessa perspectiva, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações *micro*, que possibilitam o estudo de particularidades. Sendo assim, a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1980 apud BARROS, 2004, p. 87).

Conforme Samara e Tupy, “a História é a ciência do refazer” (2007, p. 74). O passado, objeto de estudo da História, por si só não existe, “o passado já não é e o futuro ainda não é” (RICOEUR, 1994 apud RIBEIRO, s.d., s.p.). Ambos, passado e futuro, são incertos e

---

<sup>21</sup> Ferreira (2002) diz que, a partir da segunda metade do século XIX, no cenário francês ocorre a afirmação dos historiadores profissionais, que tinham como método a decifração de documentos e tinham como pressuposto a visão retrospectiva, ou seja, prezavam o distanciamento temporal como elemento essencial para a construção histórica.



subjetivos. Sendo assim, o estudo do passado é uma eterna construção, e a investigação em torno dele procura responder a questões produzidas pela atualidade. Pesavento afirma:

A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo de gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado. (2012, p. 59).

Le Goff diz que a história “só pode ser uma ciência da mutação e da explicação da mudança” (1990, p. 15), isso porque o estudo dessa ciência permite que nos desloquemos de nosso contexto, podendo assim perceber e problematizar questões tidas como prontas e finitas. Esse processo de deslocamento possibilita a desconstrução de verdades consolidadas:

A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída [...] Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas. (BURKE, 1992, p. 11).

Por vezes, temos a tendência a naturalizar os elementos que compõem a sociedade, como se toda organização e estrutura na qual vivemos fossem resultados de processos históricos que condicionam e produzem práticas e visões de mundo. Desse modo, a história age também como elemento que possibilita a desconstrução e problematização de verdades supostamente consolidadas. Nos pressupostos da História Cultural, a verdade não é pensada como certa e finita, mas também não é menosprezada. Trata-se de relativizar os fatos construindo um regime de verdade possível.

Com a abertura do conceito de fontes<sup>22</sup> e novas concepções pensadas a partir da História Cultural, o campo de estudo *História da Educação* tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Vidal e Faria Filho (2003) apontam que, no caso do Brasil, a intensificação dessa área pode ser atribuída à expansão dos programas de pós-graduação em universidades, ocorrida a partir da década de 1960, e também à maior difusão de conceitos e teorias que sustentem tais estudos.

Inserida nesse campo em expansão, a linha de estudos *História das Instituições Escolares* acompanha tal crescimento, dada a sua relevância e riqueza de artefatos que podem ser considerados fontes de pesquisa. Sobre isso, Magalhães (1996) diz:

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio de conhecimento historiográfico em renovação no quadro da História da Educação. Uma renovação em que novas formas de questionar-se

---

<sup>22</sup> Para o historiador José D’Assunção Barros, “fonte histórica é tudo aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo” (2005, p.134).

cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos de práticas educativas [...] (p. 1)

Pesquisar a trajetória de uma instituição não significa abordá-la de maneira descritiva e linear, tampouco procurar pelo resultado de determinadas políticas. Magalhães (2004) defende a *mesoabordagem*, que consiste na articulação de tipo *macro* com o *micro*, que seria a realidade da escola. Essa relação *macro/micro* possibilita superar lacunas deixadas por abordagens mais globais e totalizantes:

[...] compreender e explicar a existência histórica de uma instituição [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-as na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. (MAGALHÃES, 2004, p. 134)

Nesse sentido, as perspectivas mais particulares são problematizadas a partir dos fazeres internos das instituições escolares, pois se entende que cada instituição constrói sua realidade educativa. Cada instituição escolar integra e constitui o sistema educativo, portanto historicizar uma instituição escolar é também historicizar o sistema educativo, pois ambos se complementam, “são realidades dentro de uma outra realidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Como organismo vivo que é, a instituição escolar constitui-se e transforma-se na relação com os sujeitos que a compõem em diferentes momentos. Muitas vezes, os projetos de vida desses sujeitos entrecruzam-se com a instituição. Nesse estudo, pode-se perceber tal relação. As histórias de vida, projetos e destinos dos sujeitos que rememoram a trajetória da escola são atravessadas pela sua passagem por esta, em um movimento recíproco.

Neste estudo, optou-se por problematizar a história do Colégio Santa Luzia a partir das memórias de membros da direção. Sendo assim, as memórias desses sujeitos são tratadas como documentos produzidos na interação entre pesquisador e entrevistado. Entende-se que o grupo de professores forma uma *comunidade de memória* (BORNE, 1998).

Em uma concepção comum, a memória é o processo pelo qual o indivíduo lembra de fatos passados. No entanto, ao utilizar a memória como uma ferramenta conceitual, é preciso entendê-la na sua multidimensionalidade, e não como mero depósito de informações e dados. A memória é um fenômeno complexo, não apenas uma atualização sistemática e mecânica dos eventos que já se passaram. É construção do presente sobre o passado, envolve diversos aspectos, “é um processo ativo, dinâmico, complexo, interativo” (Barros, 2011, p. 319):

Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e

de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto [...] (HALBWACHS, 1990, p. 60)

Halbwachs (1990), afirma que não existem memórias individuais. A memória é sempre coletiva, mesmo quando as lembranças partem de um só sujeito, “isto porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças dos outros” (BARROS 2011, p. 322). Ainda que o fato lembrado tenha sido vivenciado somente pelo sujeito que o reconstrói, a memória será coletiva, pois o processo de reconstrução da lembrança dar-se-á na relação do sujeito com seu grupo social. Assim, as lembranças sobre o fato virão atravessadas pelas reações, impressões e emoções que este poderia causar ao meio social em que vive o sujeito que o rememora: “Nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram” (AMADO, 1995, p. 132).

Izquierdo (2002) diz que somos aquilo que recordamos e o que resolvemos esquecer (p. 9). Ao colocar a memória em prática, muitas vezes inconscientemente, selecionamos os fatos que queremos omitir, as más lembranças, os insucessos. Não significa que tenhamos esquecido os acontecimentos por completo, mas sim que dificultamos o acesso a essas memórias, criamos barreiras a estas lembranças. Ao evocar o passado, as emoções dos fatos anteriormente vividos muitas vezes provocam este processo de silenciamento.

Para Amado (1995), é preciso fazer distinção entre o vivido e o recordado, “entre o que se passou e o que se recorda daquilo que se passou” (p. 131). Sendo assim é preciso ser rigoroso ao lidar com essas memórias. É preciso compreender que, cada vez que rememora o fato vivido, o sujeito atribui-lhe sentido e significado diferentes:

A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro, isto é: dessa capacidade da memória brota a consciência que nós, humanos, temos do tempo. (AMADO, 1995, p. 132)

Pelas memórias, o sujeito que lembra é preservado do esquecimento. Ao rememorar o passado, reconstrói suas vivências e experiências, atribui sentidos e significados aos episódios vividos. Como são gestadas no espaço e no tempo em que os indivíduos se situam, as memórias sofrem mudanças e alterações. Por isso memória e história complementam-se, mas não são sinônimos. A primeira recorda, reconstrói e ressignifica; a segunda problematiza, relativiza e procura construir uma ou mais versões plausíveis:

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (CHAUI, 1997, p. 142)

Na perspectiva da História Cultural, entende-se que as memórias que emergem nas narrativas dos indivíduos são representações do passado. Representações são fragmentos atravessados por esquecimentos e silenciamentos, são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). A representação não é a realidade, mas sim aquilo que cada indivíduo significa sobre a realidade vivida.

O conceito de representação requer o uso de outros conceitos que permitam compreender e problematizar os elementos por ele trazidos à tona. Neste estudo, as representações contidas nas memórias dos sujeitos entrevistados permitiram reconhecer diversas práticas, estratégias e táticas. Práticas são “criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e normas” (CHARTIER, 2004, p. 13). São constituídas pelos modos de lidar com os elementos cotidianos, não são homogêneas, são partes que compõem os “patchworks do cotidiano” (CERTEAU, 1998 p. 46). Para este autor, práticas são maneiras de fazer que, embora sejam fragmentadas e multiformes, estão vinculadas a regras. A essas regras chamou de *estratégias* e, à subversão dessas regras, chamou *táticas*. Em suma:

Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta [...] Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro com totalidade visível. (CERTEAU, 1998, p. 46)

A estratégia é aquilo que é instituído, legitimado em um dado espaço e contexto. As táticas são os atos que adaptam os elementos impostos pela estratégia. Em todas as práticas cotidianas existem táticas. São performances operacionais que ocorrem diante do contexto, não sendo necessariamente pensadas de antemão. Neste estudo, entendo que as estratégias são as imposições às quais a escola deve se submeter, e que partem ora da mantenedora, ora do poder público. As táticas são os artificios usados para subverter e/ou amenizar as regras instituídas.

No contexto da escola, em dados momentos as táticas são claramente perceptíveis; em outros momentos, aparecem de maneira mais velada. Para abertura de escolas, por exemplo, a CNEC exigia que houvesse ao menos cem aptos a frequentar aulas. No caso do Colégio Santa

Luzia, não havia tamanho público na época da criação. No entanto, para a mantenedora foi mandada uma lista com o nome de cem alunos. Outros exemplos mais contundentes poderiam ser citados. Houve momentos em que empréstimos foram contraídos para pagar outros empréstimos, ou seja, havia, como disse professor Moacir Schreiber, uma transferência de dívidas. Em outros momentos as táticas refletem-se diretamente na relação com a mantenedora, quando a direção, por questões financeiras, houvesse deixado de cumprir algumas regras previamente estabelecidas em relação à CNEC.

Entendo que esse conjunto de práticas, atravessadas por estratégias e táticas, constituiu, ao longo dos anos, uma *cultura escolar*. O referido conceito é utilizado como ferramenta que permite expandir a compreensão sobre a configuração interna das escolas. Possibilita investigar o funcionamento da escola no interior da sociedade, a disseminação e a construção de valores, hábitos e saberes (VIDAL, 2009). Assim, o conjunto de fazeres internos da escola confere-lhe um caráter único, singular, que pode ser problematizado através deste conceito, cunhado inicialmente por Dominique Julia:

[...] conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. (2001, p. 10).

A proliferação e a consolidação dos estudos que se baseiam na cultura escolar proporcionaram novo fôlego aos estudos em História da Educação, pois, conforme Viñao Frago “*la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos e conductas, modos de pensar, decir e hacer*” (1995, p. 69).

Aqui, o conceito cultura escolar não é utilizado para discutir aspectos relacionados ao currículo ou disciplinas, mas sim para um aspecto específico do cotidiano escolar: as ações promovidas para garantir que a escola continuasse em funcionamento. Estes movimentos que se constituíram ao longo dos anos acabaram por tornar-se uma das características da escola. Constantemente, a instituição participava de eventos cenicistas como forma de se firmar, e promovia eventos para arrecadar fundos. Por isso, aos poucos, esses movimentos em prol da permanência da instituição foram se consolidando e, de certa forma, foram sendo naturalizados pelo corpo docente.

A dedicação e o esforço por manter a escola, em um primeiro momento pareceu algo espontâneo, suscitado pelo apego em relação a esta e ao sentimento de pertencimento em relação a uma instituição criada por membros comunidade. Inicialmente parecia que tal mobilização existia pelo fato de que a escola era vista como uma espécie de herança geracional, e que o esforço dessas pessoas não poderia ser menosprezado. Na verdade, todos esses elementos coexistem, mas não são constituídos de maneira instintiva, *natural*. Em sua origem, partem do compromisso da instituição em relação à mantenedora, como se existisse uma espécie de obrigação em honrar o “lema” da entidade.

Para entender a maneira como a mantenedora constituiu-se, dissemina e mobiliza as escolas sob sua manutenção, recorro ao conceito foucaultiano de *discurso*. Desde o início da trajetória da Campanha, na década de 1940, o fundador recorre a princípios de abnegação, altruísmo e idealismo. Aos poucos, esses princípios atribuídos ao fundador, Felipe Tiago Gomes, vão se tornando características da entidade, de modo que o fundador é a personificação da causa defendida e a entidade, o instrumento de ação. Desse modo, observa-se uma construção discursiva que produz o objeto:

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8).

O discurso instaura um sistema de relações e opera de modo constante nesse sistema de relações, de modo que “unifica todo o sistema de práticas, e que é apenas em termos desta unidade discursiva que os vários fatores sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e pedagógicos se reúnem e funcionam de modo coerente” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 73). Os atos discursivos não existem isoladamente, eles se constituem em uma *rede de atos discursivos*, que possibilita sua aceitação e difusão. Os atos discursivos produzem inter-relações constituídas de elementos ordenados por regras e princípios: “Eles são constituídos como sérios através das regras correntes de um jogo de verdade específico do qual participam” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 60). O ato discursivo produz efeito na rede de relações e opera de modo a transformá-la.

Na rede cenequista, observa-se que as escolas encarregavam-se de difundir os princípios da entidade, como se existisse o compromisso de levar a causa defendida pela CNEC a outras localidades que careciam de instituições escolares. Nota-se nestas ações um misto de solidariedade em relação às comunidades e ao mesmo tempo uma forma de reconhecer as benfeitorias da Campanha. Entendo que estes aspectos constituem a dita rede de atos discursivos.

A este conjunto de práticas, gestos e comportamentos que acompanham o discurso Foucault (2012) denomina de *ritual*, que, segundo ele:

[...] fixa a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos [...] não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos. (p. 37)

É preciso salientar que a formação discursiva não é homogênea e linear. Possui, sim, rupturas e transformações, não se trata de um fluxo contínuo. Nesse sentido, é preciso entender também que, ao fazer uso do conceito *discurso* como ferramenta conceitual, não se trata de buscar por uma verdade por trás do discurso, não se trata de revelar algo escondido. Trata-se de procurar compreender as condições e possibilidades que levaram à formação discursiva. Além disso, sujeitos não são portadores nem a fonte do discurso. A produção discursiva ocorre em um “campo anônimo” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 77) de práticas que o formam e constituem. Entende-se, então, que a formação discursiva em torno da CNEC foi sendo construída gradativamente, conforme o avanço da instituição em um momento histórico propício para tal.

Dreyfus e Rabinow (1995) dizem que “as práticas discursivas não são regulares, mas têm, de fato, o poder de formar objetos e sujeitos”. Sendo assim, neste contexto observa-se que a produção discursiva da CNEC exerce poder sobre aqueles com ela envolvidos. Na concepção foucaultiana, o poder não é algo que se detenha, mas que se dá nos modos de agir sobre os outros, “[...] Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 1996, p. 75). O poder, então, designa relações, “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 240).

O exercício do poder consiste na direção de condutas. Não quer dizer que haja confronto entre poder e liberdade. É necessário que haja liberdade para que o poder se exerça:

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 244)

O sujeito, então, não é passivo diante das relações de poder. Entendo então que essas redes de poder constituídas pela CNEC e escolas mantidas edificam o discurso de idealismo, abnegação e comunitarismo.

Nesse sentido, a produção discursiva não é construída propositalmente pela mantenedora, tampouco pelas escolas ela se constitui nessas relações e ora serve para uma,

ora para outra. A mantenedora, enquanto empresa que quer se consolidar e expandir, reforça o discurso idealista ao longo dos anos através dos feitos de seu fundador.



## **5 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA EXISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DO COLÉGIO SANTA LUZIA NA COMUNIDADE RURAL DE MORUNGAVA**

Este capítulo corresponde à análise dos dados produzidos a partir das memórias dos sujeitos investigados. Tais memórias reconstroem e ressignificam a trajetória da instituição, bem como a relação destes docentes com ela. Assim, o foco do processo analítico consistiu em compreender como o discurso da mantenedora produziu efeitos na comunidade escolar. Ou seja, de que forma mobilizou os membros da direção e os instigou a uma série de mobilizações em prol da permanência da escola nos anos em que esteve sob a manutenção da CNEC.

A escolha por dispor os dados de maneira progressiva através das subdivisões do capítulo dá-se pelo fato de que, ao longo do processo investigativo, foi possível perceber práticas singulares a cada um destes momentos. E ainda, porque tal disposição permite compreender com maior clareza os elementos foco deste estudo e assim construir uma história da instituição, a partir dessa “comunidade de memória” (BOURNE, 1998) formada pelos sujeitos investigados.

### **5.1 Uma comunidade onde o padre queria ser professor: processo de criação da escola e relação com mantenedora**

A história do Colégio Santa Luzia está relacionada a três elementos que podem ser considerados o mote para sua criação: uma comunidade fora do perímetro urbano e sem vocação rural, um padre que queria ser professor e tinha ideias muito peculiares sobre a situação da comunidade e uma localidade em que o Estado não cumpriu seu papel de providenciar escola para a população.

Na década de 1960, o acesso ao distrito de Morungava era bastante precário. Segundo o relato de alguns dos entrevistados, praticamente não havia estradas que permitissem transitar pela região, tampouco meios de transporte disponíveis. Como a grande maioria dos moradores era de origem humilde, somente aqueles poucos com melhores condições financeiras podiam superar essas limitações. Assim, somente alguns habitantes tinham a possibilidade de avançar nos estudos, pois as escolas da região ofereciam apenas o ensino primário:

[...] antes de ter essa oportunidade aqui em Morungava não havia como fazer todo o fundamental, todo o primeiro grau da época, as pessoas paravam no quinto ano,

como foi o caso dos meus irmãos mais velhos, que não saíram para estudar porque não tinham condições. (Entrevista Hilda Nascimento, 2014).

A fala da professora Hilda representa o que significava a criação de uma escola naquela localidade. Os estudantes paravam seus estudos por não ter condições de prosseguir, o que os impedia de ultrapassar os limites impostos pelas circunstâncias da comunidade.

Diante desse cenário, o então padre Antônio Carlos Fialho, transferido para a paróquia de Morungava no ano de 1963, percebeu que o distrito, ainda que situado fora do perímetro urbano, não tinha anseios de desenvolver seu potencial rural. Nas palavras dele: “Quando eu fui para Morungava, eu achava que era um distrito rural. Mas não tinha uma mentalidade rural...” (2013). Em um primeiro momento, não foi possível compreender o que Fialho queria dizer com essa colocação. Inicialmente, parecia querer dizer que a comunidade de Morungava, embora habitasse um distrito considerado zona rural, não se identificava e/ou reconhecia como tal.

Ao analisar com mais atenção sua narrativa, foi possível perceber que ele se referia ao fato de que os moradores de Morungava não tinham consigo uma mentalidade “empreendedora”, ou seja, não mostravam interesse ou não tinham a consciência e meios necessários para desenvolver a possível vocação rural da comunidade. Sendo assim, a partir da concepção do então padre, pode-se dizer que os moradores da região não investiam no desenvolvimento das atividades rurais. Mas, ao mesmo tempo, também não se identificavam como uma localidade urbana, o que mais uma vez remete ao conceito de *entre-lugar* (BHABHA 2013).

Nessa conjuntura é que surgiu a ideia de fundar a escola. Vendo que a comunidade carecia de uma instituição que propiciasse aos jovens acesso a outros níveis de ensino que não só o primário, Fialho tomou a iniciativa de criar a escola e ao mesmo tempo utilizá-la como meio de desenvolver a *mentalidade rural* da localidade. Isso fica evidente em sua fala quando afirma que criou a escola para que fosse voltada para o trabalho e, que, em paralelo às atividades que desenvolvia junto à igreja, promovia eventos que despertassem o interesse dos moradores da região por máquinas agrícolas e demais utensílios da lida no campo: “Uma vez promovi em um final de semana uma feira que foi uma apoteose, aquela Morungava se encheu de máquinas agrícolas [...] Tinha gente de todo lugar...” (Entrevista Antonio Carlos Fialho, 2013)

Nas lembranças de Fialho, Morungava era uma comunidade onde o padre só tinha afazeres nos finais de semana, quando eram realizadas as missas. Durante a semana não havia atividades na paróquia:

Durante a semana, se eu quisesse trabalhar eu tinha que ir nas capelas, mas nas capelas também o pessoal trabalhava.... ou ir nas escolas, visitar as escolas... Mas eu comecei a pensar, a precariedade de todos os jovens que queriam estudar, eles deviam ou ir a Taquara, ou vir a Gravataí, ou Porto Alegre. E os meios de transporte naquela época não eram tão intensos como hoje, eram mais difíceis. Aí comecei a pensar: porque que eu não vou liderar a fundação de uma escola? (Entrevista Antônio Carlos Fialho, 2013).

Como é possível perceber, a ideia de criar a escola não surgiu de maneira espontânea, mas, talvez, da vontade de desenvolver uma espécie de *cultura local*, que seria construída a partir da escola e das demais atividades por ele pensadas. Embora tais constatações tenham sido elaboradas a partir da articulação das narrativas dos entrevistados com um contexto geral, é preciso relativizar tais lembranças, pois são atravessadas por emoções, afetos e desafetos, o que, muitas vezes, conduz a uma visão idealizada dos fatos:

[...] cada uma das memórias individuais e... coletivas tenta validar a visão do passado que se tornou importante... no presente. Esquecer ou modificar memórias... faz o presente significativo e também alinha o presente com um passado que logicamente aponta para um futuro que o indivíduo ou o grupo considera aceitável. (TESKI; CLIMO, 1995 apud ERRANTE, 2000, p. 162).

Ao longo de sua narrativa, Fialho conta que sempre teve vontade de lecionar. Segundo ele, a ideia nem sempre foi bem vista pelos seus superiores na igreja: “Eu já queria ser professor, quando padre fiz até cursos e coisas, aí queriam me contratar para lecionar aqui no Dom Feliciano<sup>23</sup>. O bispo ficou sabendo e já disse: ‘Se a irmã diretora aceitar ele aqui, eu vou mandar ele lá não sei para onde’...” (Entrevista Antônio Carlos Fialho, 2013).

Embora a ideia de lecionar não fosse bem vista pela Igreja, o então padre levou adiante a ideia de criar uma escola ginásial para a região. Talvez esse gosto pessoal, associado ao cenário local, tenha sido um elemento propulsor para a criação da escola. Através da diretora do Grupo Escolar Nossa Senhora dos Anjos (Gensa)<sup>24</sup>, dona Wilma Camargo, Fialho tomou conhecimento da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), atual CNEC. A partir desse momento, passou a estabelecer contato constante com a sede da CNEG, que se localizava no centro de Porto Alegre.

Com a proposta aceita pela CNEG, a criação da escola começa a ganhar contornos mais definidos. A comunidade apoiou a iniciativa e passou a colaborar ativamente na causa,

<sup>23</sup> Dom Feliciano é um colégio confessional localizado no centro da cidade de Gravataí.

<sup>24</sup> O Colégio Cenecista Nossa Senhora dos Anjos (GENSA) foi criado no ano de 1954 e situa-se no centro de Gravataí. Surgiu da iniciativa dos moradores do local, que se uniram para a criação de uma escola ginásial. Percebe-se assim que o contexto de surgimento desta instituição é semelhante ao do Colégio Santa Luzia. Maiores informações: <http://www.gensa.com.br/institucional/a-cnec-em-gravatai/>, setembro de 2014.

pois, afinal, interessava-lhes a criação do ginásio. Sobre iniciativas como esta, o historiador Martin Dreher (2008, p. 7), diz:

O ensino privado do Rio Grande do Sul foi majoritariamente comunitário [...] por ter sido gerado em picadas, linhas, léguas e travessões das áreas de imigração; depois, por ter sido fruto de ações cooperativas nos centros urbanos [...] e por fim, [...] sua comunitariedade se deveu a iniciativas de comunidades, ordens e congregações religiosas católicas e protestantes.

Conforme consta em atas do acervo da instituição, as reuniões para discutir questões relativas à criação da escola iniciaram no ano de 1967 e contaram com ajuda de pessoas conhecidas e influentes na comunidade. Nas suas lembranças, Fialho faz questão de citar os nomes daqueles que o ajudaram, principalmente de um advogado, que, segundo ele, lhe ajudou desde a origem da ideia. Algumas destas pessoas passaram a formar o Setor Local, responsável por auxiliar e também fiscalizar o funcionamento da instituição. Na rede cenequista, o termo *setor local* designa o grupo de pessoas que auxilia na administração da escola.

Na época aqui abordada, o Setor Local deveria ser formado por membros da comunidade que se disponibilizassem a realizar tal função. As pessoas que compunham o Setor Local não precisavam ter nenhum outro tipo de vínculo com a escola e possuíam ingerência em diversas atividades como, por exemplo, a escolha de membros da direção. “Era o que, em nível de localidade, representava a mantenedora [...] tinha o Setor Nacional, o Estadual e o Setor Local. Este era a *célula mater*, havia encontros periódicos e formação [...] mas praticamente o diretor é que dava a última palavra, pois ele tinha mais visão, ele que ia ter que pagar os professores” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013).

Aos poucos, através de doações, o prédio da paróquia começou a ser adaptado para receber a escola. Segundo os professores Moacir Schreiber e Hilda Nascimento, seus pais foram incentivadores do projeto, participando das reuniões de planejamento e até mesmo custeando parte das obras. Moacir lembra:

O meu pai, sem imaginar que mais tarde o filho, no caso eu, seria diretor, é que tomou a frente de emprestar o dinheiro para fazer o que faltava. E depois ele foi ressarcido. Como estava naquela, para a construção, não para... O pai, em uma reunião, disse, isso foi o que me contaram: “Se vocês me autorizam, eu tomo a frente disso aqui, eu contrato quem eu quiser, e agora eu empresto [o dinheiro]”. (Entrevista José Moacir Schreiber, 2013).

Assim, salas de aulas foram adaptadas no espaço existente nos fundos da igreja. Cômodos da casa paroquial também passaram a ser espaços da escola que surgia. Durante o período de construção do prédio, eram enviados para a mantenedora relatórios sobre o

andamento da obra e também fotografias dos materiais utilizados e da construção em si. Ainda hoje é possível ver, nos fundos da igreja, marcas deixadas pelas instalações da escola:

A igreja tinha a vantagem que era grande [...] Primeira coisa que eu pensei em fazer foi colocar aquelas paredes móveis durante a semana, mas fiquei com receio de “arriação” do povo [...] aquela parte atrás do altar não existia, aquilo foi construído na minha época, então ali eu fiz sala de aula, fiz sala de aula embaixo e dentro da casa paroquial. Na frente, onde é a sala de visita, também fiz uma sala de aula, botei uma parede móvel ali na entrada do corredor, e ali eu botei uma sala de aula e a secretaria [...] (Entrevista Antônio Carlos Fialho, 2013)

Figura 7 – À esquerda, sala de aula na casa paroquial; à direita, sala de aula nos fundos da igreja, ambas do final da década de 1960. A partir delas pode-se observar a simplicidade das instalações.



Fonte: Acervo da escola, década de 1960.

Imagens como estas contribuem para a pesquisa na forma de “suporte de memória” (SALVADORI, 2005):

Testemunho visual das aparências, como informação e como fonte de recordação e emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão do conhecimento histórico, tradicionalmente obtido por meio da linguagem oral, e principalmente, da linguagem escrita. (CIAVATTA, 2008, p. 41).

Ao rememorar o período de criação da escola, Fialho relata que contactou até mesmo o presidente da República na época, General Artur Costa e Silva, que era primo de sua mãe: “O presidente da República de então, Artur Costa e Silva, era primo irmão da minha mãe.

Inclusive foi namorado da minha mãe. Daí eu escrevi para ele e ele me respondeu, acho que o telegrama deve estar arquivado lá [na escola]”.

Não é possível saber se de fato Costa e Silva atendeu ao pedido, e a dita correspondência não foi encontrada nos arquivos da escola e não foi possível saber ao certo qual a solicitação feita. No entanto, o episódio é lembrado também pelo professor Moacir Schreiber:

[...] na época o presidente da República era o Costa e Silva, que era parente parece da mãe do padre, então, ele ajudou de alguma forma a dar um empurrão. Tu imagina, se tu tem um primo presidente para dar um empurrão, imagina na época, imagina na época! [...] E daí a escola teve autorização em 1968, começou mais tarde a espera de autorização, começou em junho oficialmente. (2013)

Entende-se que tais memórias são atravessadas por outras; não se trata de memórias individuais, mas de memórias construídas coletivamente, de forma que o fato rememorado ganha nova roupagem a cada vez que é lembrado:

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma experiência fosse recomeçada [...] Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Para formular o currículo do ginásio, Fialho baseou-se no currículo do Grupo Escolar Nossa Senhora dos Anjos (Gensa). Essa instituição, por também pertencer à rede cenequista, sempre prestou apoio ao colégio, não em questões financeiras, mas organizacionais. Sendo a intenção do então padre criar uma escola voltada para o trabalho, foi batizada de “Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) Santa Luzia”. Assim, ao longo do processo de consolidação da instituição foram sendo arrecadados materiais para a formação de uma oficina, que seria base das aulas voltadas para Técnicas Agrícolas.

Uma das possíveis explicações para justificar a preocupação do então padre em desenvolver a ruralidade da comunidade está no fato de que, naquele momento, a CNEC estava investindo fortemente no currículo escolar voltado para o trabalho, seguindo os preceitos do regime militar. Nesse caso, se a escola que tinha a pretensão de criar fosse voltada para o trabalho, a CNEC aceitaria sua manutenção com maior facilidade. Fato que corrobora com essa hipótese é o de que a mantenedora forneceu parte dos materiais necessários para o funcionamento de uma oficina voltada para o trabalho agrícola.

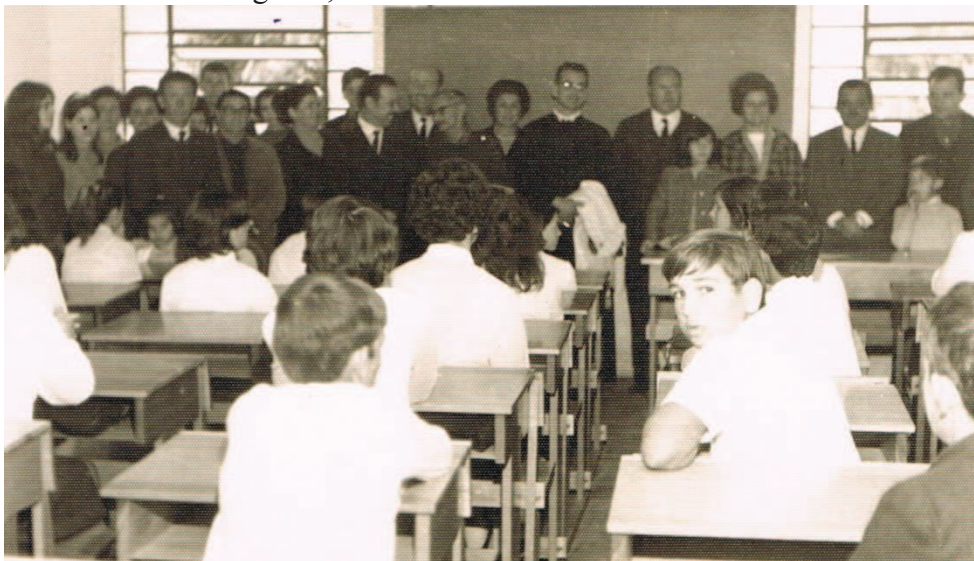
Para a aquisição do material da oficina, a CNEC doou uma quantia em dinheiro, o que, segundo os entrevistados, não era comum, pois a ela cabia apenas a parte administrativa das escolas, não a financeira. No acervo da escola, constam as listas de compras desses materiais, inclusive as notas fiscais dos produtos adquiridos. Enxadas, pás e demais artigos de trabalho para o campo aparecem nas listas.

Figura 8—Inauguração da escola em junho de 1968



Fonte: Acervo da escola, 1968

Figura 9 – Cerimônia de inauguração da escola em junho de 1968. No centro da fotografia, o então Padre Antônio Carlos Fialho.



Fonte: Acervo da escola, 1968

Embora os materiais tenham sido adquiridos, a ideia de um espaço para o funcionamento das aulas de técnicas agrícolas nunca se consolidou, pois a igreja, local de instalação da escola, não dispunha de espaço físico para tal. Fialho conta que os alunos chegaram a plantar milho nos fundos da igreja nestas aulas, e que o valor obtido pela colheita foi revertido para a escola.

Pelo que se pôde verificar, quando a escola iniciou seus trabalhos, nas instalações da igreja já existia um terreno que havia sido doado por membros da comunidade para a construção do prédio da escola. Conforme contam os professores Antônio Carlos e José Moacir, foi uma doação coletiva, com participação inclusive de Irmãs Salesianas, que recentemente haviam se instalado em Morungava. Os materiais doados para a oficina de técnicas agrícolas acabaram sendo guardados na construção que fora iniciada nesse terreno e acabaram se perdendo com o passar do tempo.

Nesta fase inicial da escola, Fialho pôde contar com o apoio de professores, que lecionaram gratuitamente. Alguns vinham dos arredores, de Gravataí e Taquara. Em seguida, vieram freiras da Congregação Irmãs de Jesus Crucificado. Quanto às mensalidades, foi estabelecido um valor, e os pais contribuía. Desde o princípio a escola apresentava uma situação financeira instável. O dinheiro arrecadado com as mensalidades não era suficiente, então, outros meios de arrecadar verbas foram sendo desenvolvidos.

Após cinco anos na direção da escola, Fialho decidiu deixar o cargo: “Achei que não tinha mais condições psicológicas para ficar na direção, aí entreguei para o Moacir.” (Fialho, 2013). O desligamento de Fialho da igreja e o êxodo dos moradores da comunidade para zonas urbanas foram os principais motivos para a não permanência na direção da escola: “De repente deu aquela evasão rural, Morungava se esvaziou, aí foi que eu entrei em um desânimo e não tive mais coragem de enfrentar as coisas” (Fialho, 2013). Embora afastado do cargo administrativo, Fialho permaneceu como professor de História da escola até o ano de 1983, quando se aposentou.

## **5.2 A gente não podia deixar morrer uma escola como a nossa! Uma cultura escolar para falar do Colégio Santa Luzia**

Como já referido, no ano de 1973 o cargo de diretor deixou de ser exercido por Fialho. Assumiu o cargo o professor José Moacir Schreiber, que lecionava na instituição desde 1971 e



é filho de um dos apoiadores da escola. Ele chegou à direção através de um convite do *setor estadual*<sup>25</sup> da CNEC:

Eu sei que eu então, com vinte anos, eu assumi a direção, tendo aula para dar, e sempre continuei dando aula também. Porque, quando diretor, nunca me afastei da sala de aula [...] A escola era menor, era um outro contexto, mas quando diretor continuei dando aula, português/inglês, geralmente de quinta a oitava séries. (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Sobre esse período, o professor Moacir lembra que as coisas eram feitas de maneira mais prática, sem maiores teorizações. O calendário escolar, horários de professores, administração financeira e ainda outras tarefas, ficavam a cargo do diretor:

Chegava o começo de ano, a gente via os horários: “Que dias tu podes vir?”, “Que dias tu não podes?”, “Me entrega o plano até o dia tal...” E deu! Começava-se a aula [...] Talvez fosse mais simples, não sei se mais ingênuo, ou se o público-alvo era menos exigente. O fato é que a gente funcionava de uma forma, ia direto para ação, sem grandes questionamentos.

Talvez a razão não fosse nem a ingenuidade nem o baixo nível de exigência do público da região, mas uma legislação mais flexível – 4024/61 – e a carência de escolas em todo o país. Porém, o foco da questão era mesmo os constantes problemas de recursos. O valor das mensalidades não cobria todos os gastos com folha de pagamento, manutenção da escola, repasse mensal para a mantenedora e outros. Assim, o grande desafio era a permanência da escola e sua manutenção diante de um quadro financeiro extremamente instável. “O maior desafio em todo tempo em que eu estive na direção não foi realmente o lado pedagógico, era a própria sobrevivência da escola” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013).

Para que a escola sobrevivesse em meio a essas condições pouco favoráveis, foram tomadas diversas iniciativas ao longo dos anos. Pode-se considerar que o esforço da direção e corpo docente em prol da permanência da escola é parte da construção de uma cultura escolar. As ações para levantamento de fundos para a escola mobilizavam constantemente a direção, corpo docente e até mesmo a comunidade:

Bem, funcionava assim: tinha o conselho comunitário (Setor Local), mas a diretoria é que geria essa parte do financeiro, era estipulada assim uma mensalidade, a escola cobrava durante o ano mediante recibo. A escola fazia muitas e muitas vispadas, fazia mocotó, fazia risoto, isso tudo não para complementar e sim para se manter. Era uma briga de facão, só quem estava junto, quem vivenciou, viu o que era.

---

<sup>25</sup> O *setor estadual* da CNEC estava diretamente ligado com a sede de Porto Alegre e poderia interferir nas questões administrativas da escola: “O que a CNEC estadual cobrava era: A prestação de contas anual, o orçamento, a assembleia [...] Mas não tinha ingerência na parte pedagógica, era mais na parte administrativa.” (Entrevista Moacir Schreiber, 2013)

Diante da situação financeira crítica, a solução encontrada foi a de desenvolver junto à comunidade uma série de ações e eventos que rendessem benefícios para a escola. Percebe-se aí que tais eventos desempenham dupla função: a primeira e óbvia, de arrecadar fundos para a manutenção da escola. Mas, ao mesmo tempo, tais eventos acabaram por se desdobrar em uma maneira de a escola se fazer presente no cotidiano da comunidade, reforçando assim a ligação entre ambas.

Pode-se dizer que tais práticas incitam o desenvolvimento de um apego em relação à instituição. Ou seja, o desenvolvimento de um processo de construção da ideia de pertencimento. Nesse contexto, dá-se a adesão ao discurso comunitário, no qual a escola se constitui como parte da comunidade e a comunidade tem responsabilidades para com ela. A ideia de luta pela permanência da escola, de lutar para “preservar o que é nosso” caracteriza e ratifica o discurso da CNEC, tornando-se mais um elemento da cultura escolar do Colégio Santa Luzia.

Ou seja, a *cultura escolar* que ora se constitui está diretamente associada à postura idealista da mantenedora em relação à educação, pois esta permeia a relação do corpo docente com a escola e da escola com a comunidade de Morungava:

Eu sempre fui um cara idealista, sempre. Até hoje na minha vida [...] Eu não sou o tipo de pessoa apegada às coisas, eu quero fazer uma coisa para o mundo, não só para mim. [...] na época, eu não sei por que eu tinha essa noção - talvez devido a essa filosofia incrustada na gente de idealismo que veio lá quando começou a CNEC – que a gente não podia deixar morrer uma escola como a nossa. Então a gente fazia o que não podia na parte financeira, fazia das tripas coração, para conseguir manter. (Entrevista Moacir Schreiber, 2014)

Gomes (1986) refere-se à Campanha da seguinte forma:

[...] Esta CNEC, é obra de muitos, pois muitos trabalharam muito nela. É uma obra em prol de um ideário nascido de uma carência. Não é obra minha somente, pois nem forças teria para sozinho construir a PONTE CENECISTA. A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade nada mais é, pois, que uma grande Família que não se desalenta na pobreza, no trabalho e no sacrifício. Não desanima a luta e não sabe chorar diante de dificuldades, e tampouco bimbalha sinos nos seus momentos de vitória [...] A CNEC nasceu [...] de um estonteante arroubo emocional de idealismo [...] (p. 72-73)

A CNEC tinha a preocupação de transmitir, para as escolas que faziam parte de sua rede, um discurso idealista em relação à educação, pautado na vida do criador da mantenedora. Nota-se nas palavras de Felipe Tiago Gomes um argumento que procura reforçar os laços das escolas com a CNEC, bem como de eliminar hierarquias, frisando a participação e desempenho de todos que compõem a rede cenecista. Moacir conta que participou de congressos organizados pela CNEC em diferentes lugares do país:

Uma vez até nós fomos de carro até Pernambuco, eu, dois professores e o então presidente aqui do setor comunitário, fomos até Recife de carro, em um Chevette [...] Era um congresso alusivo ao aniversário da CNEC. Era feito um grande congresso nacional, a cada ano, ou de tempos em tempos, não lembro, alusivo à fundação da entidade. (2013)

Iniciativas como essa demonstram o empenho e a dedicação em relação à escola, bem como a constituição de um discurso que reforçava o compromisso das escolas cenecistas em relação à educação.

Entre as ações desenvolvidas para arrecadação de fundos estavam a promoção de eventos como vispadas<sup>26</sup> e almoços. Os *Jogos Escolares Cenecistas* e a eleição da *Garota Cenecista* também se destacam nesse sentido. Moacir diz que, ainda que a escola não tivesse uma quadra ou mesmo time para participar dos jogos, o Colégio Santa Luzia sempre se fez presente. Os preparos para a participação no evento mobilizavam a comunidade. Era uma possibilidade de aqueles alunos/moradores estabelecerem contato com outras localidades, transpondo, assim, as barreiras da época. Moacir conta que, como diretor, fazia questão de incentivar os alunos a participarem dos jogos, e que, ao conversar com ex-alunos da época, tais eventos são recordados com ênfase.

Da mesma forma acontecia com o *Garota Cenecista*, concurso que elegia a mais bela aluna das escolas cenecistas em nível estadual. Como diretor, Moacir acompanhava a candidata escolhida para concorrer no evento regional. Lembranças desses eventos trazem à tona episódios que demonstram o que representava a participação da escola nesses eventos, bem como o que o evento em si representava para a mantenedora. É possível dizer que serviam como criador de laços entre as escolas mantidas pela rede. Para o Colégio Santa Luzia, participar de eventos como esses representava sua afirmação, seu pertencimento à rede e sua consolidação.

---

<sup>26</sup> O mesmo que bingo.

Figura 10 – Desfile de escolha da representante da escola no concurso *Garota Cenecista*. A imagem não possui data, mas, ao que tudo indica, é de fins da década de 1970.



Fonte: Acervo da escola, 1970

Figura 11 – Corpo docente do Colégio Santa Luzia, década de 1970. No centro, professor José Moacir Schreiber. À direita, professor Antônio Carlos Fialho.



Fonte: Acervo da escola, 1970

Segundo o professor Moacir, a participação nesses eventos deu-se ao longo de todo o período em que esteve à frente da escola. Como ele mesmo diz, durante sua gestão o foco era manter a escola financeiramente. A parte pedagógica acabava sendo deixada em segundo plano. Sendo assim, eventos como *jogos cenecistas* acabavam por contribuir na consolidação da instituição e também no aspecto pedagógico, pois na escola os alunos não tinham espaço adequado para a prática de esportes. Logo, a participação nesses eventos oportunizava que os alunos praticassem esportes em locais adequados e ainda conhecessem outros lugares, pois, conforme lembra o professor Moacir, não era comum os jovens saírem de Morungava para localidades mais distantes.

Ao rememorar esses tempos, professor Moacir diz que entendia como um compromisso moral para com a comunidade manter a escola a todo o custo. Diante das dificuldades, ele tomou para si vários problemas e acabou por centralizar muitas das questões que permeavam o cotidiano da escola:

Eu, na época que eu ‘tava na direção, eu volto a dizer, eu via bem assim, parece que eu via mais como um compromisso moral, “eu não posso deixar...” Quer dizer, não dependia só de mim, lógico, mas eu achava às vezes que se eu, eu achava - quem sabe hoje talvez não - que se eu não puxasse, quem sabe ninguém ia puxar [...] Se não tinha, a gente emprestava dinheiro, ou conseguia emprestado para a escola poder se manter [...] A escola apenas mudava a quem devia, mas ficava sempre devendo. Quer dizer, sempre não, mas houve inúmeras situações em que sempre ficava devendo para alguém.

Tal dedicação chama a atenção, pois ao longo de sua trajetória no Colégio Santa Luzia, o professor Moacir Schreiber lecionou em outras escolas - assim como os demais sujeitos desta pesquisa - o que evidencia que não eram questões financeiras pessoais que mobilizavam seu esforço por manter a escola. Segundo ele era “uma doação, uma doação [...] Eu via isso, como diretor eu via dessa forma [...] quando tu ficas muito tempo em um cargo, em uma coisa que não é tua, sem querer aquilo tu achas que é teu, compreendeste?” (2013) Assim, o discurso idealista da mantenedora permeia a existência da escola e impulsiona a dedicação da direção e membros da comunidade para a permanência da escola.

### **5.3 Choque cultural - A relação com o poder público e a transformação da comunidade escolar**

Desde os primeiros anos de existência do Colégio Santa Luzia, a escola manteve convênios com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e com a Prefeitura Municipal de Gravataí. Esses convênios ora se davam através de compra de bolsas por parte do estado, ora através da cedência de professores do município para a escola. Fialho diz que a

prefeitura, durante o mandato de Dorival Cândido Luz de Oliveira<sup>27</sup>, estabeleceu um convênio de cedência de professores conforme o número de alunos. Assim, mantinha-se através dos professores que lecionavam gratuitamente e também os professores cedidos pela prefeitura.

Ao longo da década de 1970, esta parceria com o poder público seguiu, não só com a cedência de professores, mas também com a compra de vagas para alunos de localidades vizinhas que não tinham acesso à escola. Essa relação foi determinante em muitos momentos para o colégio, pois, em virtude de sua constante instabilidade financeira, encontrava nos convênios uma forma para manter-se. De parte do poder público, tais convênios também eram interessantes, pois, por muitas vezes, a escola teve o papel de suprir vagas que faltavam em escolas da região, ou até mesmo pela falta delas. É sabido que parcerias como essas não são incomuns no cenário educacional, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970.

Na década de 1970, em virtude da LDB 5692/71, que organizava o currículo baseado na formação tecnicista, a escola teve de se adaptar para a execução das aulas técnicas. Segundo professor Moacir Schreiber, algumas pessoas da comunidade, entre eles seu próprio irmão, passaram a ministrar tais aulas, pois estudavam ou tinham formação nas áreas correspondentes<sup>28</sup>.

Nas memórias dos sujeitos entrevistados que viveram este período na escola, é citado com destaque o projeto UMIT – Unidade Móvel de Iniciação ao Trabalho. Tratava-se de uma parceria entre o a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e alguns municípios.<sup>29</sup> Em Gravataí, a Lei Municipal nº 1179 de 16/11/1974<sup>30</sup> autorizou o convênio com a Secretaria de Educação para a implantação do projeto UMIT. Assim, o projeto foi implantando com a intenção de levar até escolas do interior, materiais para a execução de oficinas das disciplinas de técnicas agrícolas, domésticas, comerciais e industriais. Os laboratórios eram montados em caminhões e as oficinas eram ministradas por um grupo de professores que acompanhava o projeto.

A passagem do projeto pela escola foi lembrada com ênfase pelos entrevistados. No entanto, as informações sobre a execução do projeto na escola são fragmentadas. Em suas narrativas, os entrevistados não souberam precisar a frequência das visitas do laboratório, a

---

<sup>27</sup> Prefeito de Gravataí por dois mandatos, o primeiro de 1964 a 1968, e o segundo de 1973 a 1976.

<sup>28</sup> Alguns desses professores estudavam no Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva – CADOP, localizado em Cachoeirinha, cidade que faz divisa com Gravataí.

<sup>29</sup> O projeto Unidade Móvel de Iniciação ao Trabalho – UMIT foi criado em 1974 e colocado em funcionamento em 36 municípios. Informações extraídas do jornal “Gazeta do Sul”, de Santa Cruz do Sul, edição do dia 30-11-2005. Disponível em [http://www.grupogaz.com.br/gazetadosul/noticia/149534-a\\_educacao\\_que\\_resistiu\\_ao\\_tempo/edicao:2005-11-30.html](http://www.grupogaz.com.br/gazetadosul/noticia/149534-a_educacao_que_resistiu_ao_tempo/edicao:2005-11-30.html), acesso em 08 out. 2014.

<sup>30</sup> Informação disponível em <http://www.cmgravatai.com.br/leiscomp.asp?slid=1174>>, acesso em 08 out. 2014.

duração de tais visitas e a execução das aulas. A professora Hilda, teve contanto com o projeto enquanto aluna da escola:

Nós tínhamos aulas de técnicas domésticas, técnicas agrícolas, técnicas comerciais... E aquilo vinha, não lembro se era uma vez por mês... Era um grupo de professores que passavam de escola em escola e ficavam ali não sei quantos dias... Por exemplo, na parte de técnicas domésticas, fomos algumas vezes para o salão da igreja, eu não lembro, mas acho que era para fazer bolo, alguma coisa assim. Aí ia a turma toda, aprendia alguma receita e fazia... Nas técnicas agrícolas, tinha um trator, aí a gente aprendia a dirigir trator, além de aprender como plantar... Técnicas comerciais, tirar notas, essas coisas assim... E era muito bom, porque era algo diferente que vinha para a escola, não fazia parte da rotina. (Entrevista prof<sup>a</sup> Hilda Nascimento, 2014)

Nas lembranças de seu tempo enquanto aluna, o projeto representava a quebra da rotina do dia a dia escolar. Era uma possibilidade de sair da sala de aula e ter contato com outros professores e outros materiais. Pode-se perceber que a intencionalidade do projeto era preparar o aluno das localidades interioranas para o trabalho. No entanto, nas memórias desses sujeitos, o projeto era sinônimo de rompimento com a rotina das atividades da escola e também da comunidade.

Segundo professor Moacir Schreiber, quando o caminhão do UMIT vinha, ficava em torno de uma semana na escola. Os professores que trabalhavam nos laboratórios do caminhão ficavam hospedados na casa dos alunos ou professores da escola – a organização da hospedagem e permanência dos professores cabia a ele. Quanto à frequência da vinda do projeto, também não soube precisar, mas afirmou que a escola não fazia nenhum tipo de pagamento pela vinda do laboratório.

Ao longo da década de 1970, consolidou-se a relação da escola com o poder público. A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul incrementou a compra de bolsas de estudo no Colégio Santa Luzia para alunos de outras localidades onde ainda não existiam escolas em número suficiente. Aos poucos, isso provocou mudanças na rotina escolar. De imediato, a aquisição de bolsas pelo Estado significava sobrevivência para a escola, cujo ponto fraco, como já afirmado anteriormente, foi a situação financeira precária. Em seguida, outra questão que contribuía para as transformações na comunidade escolar está relacionada com esses alunos serem provenientes de outros lugares fora da comunidade de Morungava.

Com a firmação do convênio de bolsas, surgiu a oportunidade para dar impulso à obra do prédio da escola no terreno doado ainda na década de 1960. Segundo professor Moacir Schreiber, a criação do bairro *Morada do Vale* em 1981 foi um fator determinante: “[...] Como não havia escola por ali, o Estado comprava vagas aqui na escola. Então vinha todo mundo de lá [...] começou quando era lá no prédio antigo.” (2013). Assim, com os valores obtidos através do convênio entre a escola e o Estado, foi possível concluir a obra:

Treze anos levou da fundação da escola e vir para cá. Começou o prédio, o primeiro inclusive nem era sala de aula, só sala de maquinário, coisas... e daí, graças a esta função da Morada do Vale, deu impulso e ânimo para que, com muito esforço... Eu tinha, na época, 29 anos, e quando penso, meu Deus, eu tinha que ser muito corajoso para época! Assumir uma coisa assim... Mas foi. Em agosto de 1981 foi inaugurado o prédio, na forma como a gente na época pôde fazer. (Prof<sup>o</sup> Moacir Schreiber, 2014)

Figura 12- Inauguração das novas instalações da escola em julho de 1981.



Fonte: Acervo da escola, 1981

A chegada dos alunos vindos de outras localidades representou uma ruptura na forma de organização da escola. Se, anteriormente, a escola era composta apenas por sujeitos da comunidade, então passou a receber pessoas vindas de outras localidades, com hábitos diferentes, o que gerou uma série de conflitos entre ambas as partes. De um lado, os moradores vistos como “do campo”, “caipiras”. De outro, moradores de origem humilde vindos de bairros tidos como zonas carentes, desprovidas. Este contato provocou certo enfrentamento e, por consequência, mudanças no perfil da escola e dos alunos.

Professor Moacir diz que os moradores de Morungava vinham até a escola para completar os estudos do então primeiro grau, enquanto que cursavam as séries iniciais em escolas do Estado. Então, os alunos da Morada do Vale é que passaram a somar maior número no quadro de alunos. Moacir classifica esse movimento como um “choque de culturas”, pois passaram a existir conflitos que até então ele não havia presenciado enquanto diretor da escola:



[...] eram brigas nos ônibus, confusões, tu podes imaginar!... Um choque de culturas... um ambiente urbano com um ambiente mais bucólico e lindo que é até hoje [...] Então, conclusão: eu tinha uma comunidade escolar que não era de Morungava e tinha que administrar os conflitos, isto desde tu te plantares em porta de ônibus para evitar atritos até visitar pais fora do horário, pois o filho veio com soqueira para sala de aula. Em suma, coisas assim que eu, na minha santa ingenuidade, nem imaginava que pudessem acontecer.

O que o professor Moacir classifica como “choque cultural” modificou o perfil da escola, em virtude de esta não mais atender apenas a comunidade de Morungava. Então, o perfil de escola da comunidade começa a ganhar novos contornos. A transformação da comunidade escolar provocou mudanças no comportamento de alunos da região e também dos alunos vindos de fora. A professora Hilda lembra que esse foi um processo que aconteceu aos poucos e que, de fato, os alunos que vinham de outras localidades eram “[...] pessoas com perfil diferente dos nossos alunos aqui, que são mais rurais. Mas eu vejo essa troca como algo positivo [...]” (Entrevista 2014).

Pode-se perceber que as representações sobre este período correspondem à concepção da época, de outro contexto sócio-cultural, em que as relações sociais ficavam mais restritas a círculos locais.

#### **5.4 Outros tempos**

Em meados da década de 1980, começaram a ser implantadas em maior número escolas estaduais com o primeiro grau completo, ou seja, de quinta a oitava séries. A expansão dos níveis de ensino na educação pública não foi boa para a rede cenequista. Segundo o professor Moacir:

como eram escolas em comunidades menores que Morungava até, não tinha clientela para duas escolas, aí então a CNEC fechou as portas. Até porque no caso, muitas vezes a CNEC funcionava em prédios públicos. Então, o Estado mantinha de primeira a quarta e a CNEC mantinha de quinta a oitava. (Entrevista, 2013)

Diante dessa conjuntura, iniciou-se a mobilização para a implantação no Ensino Médio no Colégio Santa Luzia. A iniciativa partiu do professor Moacir, que contou com apoio do corpo docente para dar seguimento ao projeto. Em 1989, a escola implementou o Ensino Médio, que funcionava nos turnos da manhã e da noite. Pode-se pensar que a implantação do Ensino Médio tenha sido uma tentativa de manter a escola, em meio às mudanças que estavam acontecendo no cenário educacional.

Ao ingressar na escola em 1990, o professor César Aguiar, que lecionava no Colégio Cenecista Nossa Senhora dos Anjos (GENSA) – escola da qual havia sido aluno – percebeu diferenças entre as escolas. Embora o valor da hora-aula fosse o mesmo, as instalações físicas das escolas e o suporte pedagógico apresentavam diferenças. No caso do Colégio Santa Luzia, tratava-se de instalações mais modestas e simples. No entanto, ele diz não ter percebido em um primeiro momento os problemas enfrentados pela escola: “Quando ingressei aqui, ingressei muito com a mentalidade de professor daquela outra escola, e de início eu não percebia muita diferença, na realidade.” (Entrevista César Aguiar, 2014). Por *mentalidade*, entendo que o professor César quer dizer que o modo de ver o Colégio Santa Luzia era permeado pela visão que havia construído acerca do colégio GENSA.

As mudanças ocorridas no cenário político e econômico no início dos anos 1990 afetaram em cheio o modo de administrar a escola. Com a instabilidade da moeda, a escola não conseguia manter um equilíbrio financeiro. Em razão das transformações vividas em nível global e local, as medidas anteriormente tomadas para sanar as questões financeiras não eram mais suficientes. Ou seja, a cultura escolar produzida ao longo dos anos da gestão do professor Moacir entrou em choque com a dos anos 90, que requeria modernização na forma de administrar a escola. Aos poucos, a situação tornou-se visível para o grupo de professores:

Com o decorrer do tempo, a escola começou a enfrentar uma crise maior, ali com a mudança dos planos econômicos, no governo Collor. A gente teve o Plano Collor e logo em seguida com o substituto do Collor, o Itamar. A crise começou a se agravar, a inflação era muito grande e a escola começou a demonstrar, deixar isso visível para nós, grupo de professores, que a situação era difícil. (Entrevista César Aguiar, 2014)

A partir desse momento a escola passou a viver um momento delicado, pois necessitava de uma reformulação para acompanhar o ritmo das escolas dos arredores e também sanar suas dívidas. Em 1994, o professor Moacir Schreiber deixou a direção da escola, uma decisão que passou pelo Setor Local.

No ano de 1995, a convite do Setor Local, assumiu a direção a professora Êrica Eni Frölich, que trabalhava na escola desde o início dos anos 1990 e já havia estado na direção de outra escola. A nova diretoria teve de tomar uma série de medidas para sanar as dívidas e ampliar as instalações da escola. Nesse momento, o Colégio Santa Luzia começa a ter outro perfil, com um grande esforço da diretoria para acompanhar o desenvolvimento que acontecia em diferentes segmentos.

Nesse sentido, Êrica relata que uma das primeiras medidas foi negociar mais bolsas de estudo junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Segundo ela, o valor pago pelo Estado contribuiu para dar início à ampliação do prédio da escola. Outra medida tomada foi

iniciar a cobrança dos pais devedores, através do cadastramento no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC), o que ajudou a receber mensalidades atrasadas. Através de acordo feito com um vizinho, a escola adquiriu uma linha telefônica emprestada. Assim, pode-se dizer que o Colégio Santa Luzia deu início a um momento de *modernização*, pois precisava manter-se financeiramente e também competir com escolas da região:

A gente tinha que começar a competir com a escola do estado, que é o Emília<sup>31</sup>, então tu tinhas que ter um diferencial [...]. Porque se o aluno paga, ele quer um diferencial, e o Emília começou a melhorar muito [...]. Então a cenicista tinha que ficar correndo atrás. (Entrevista Êrica Eni Frölich, 2013)

A professora Êrica diz que parte do seu esforço vem do apego desenvolvido pela escola, grupo de professores e comunidade ao longo dos anos. Da mesma forma, o discurso humanitário e idealista formado na relação escolas/mantenedora também a entusiasmou a se envolver na causa da escola. Ao longo de sua narrativa, é possível perceber que suas memórias são atravessadas por um misto de sentimentos em relação à escola. Talvez isso se dê pelo fato de ter assumido a escola enquanto esta estava praticamente falida e posteriormente ter deixado o cargo de diretora de maneira abrupta.

Ao longo de sua gestão, foram construídas a quadra de esportes para as aulas de educação física, duas salas de aula e um laboratório de informática, colocado em funcionamento em 1996: “Achávamos que tínhamos que fazer com que a escola se modernizasse, com que a escola tivesse mais qualidade [...]. Ter um laboratório de ciências, que não havia, então tinha que fazer. A biblioteca tinha que melhorar [...]” (Entrevista Êrica Eni Frölich, 2013).

---

<sup>31</sup> Trata-se da Escola Estadual Emília Viegas da Rocha, localizada na Rodovia RS 020, em Morungava.

Figura 13 - Grupo de professores em frente à escola.  
No centro da imagem, de preto, a professora Êrica Eni Frölich. Em pé, à esquerda, a professora Hilda Luzia Nascimento.



Fonte: Acervo da escola, década de 1990.

Com essas medidas, aos poucos a situação financeira foi melhorando, pois a escola começou a contar com mais atrativos para concorrer com as demais da região. Alguns eventos, como o aniversário da escola, colaboravam com a arrecadação de fundos e também com a sua divulgação. No entanto, após divergências entre a mantenedora e a direção da escola por questões relativas à gestão financeira, a professora Êrica deixou o cargo em 2002.

A CNEC começava a apresentar mudanças no modo de gerir suas escolas. Em meados da década de 1990 iniciou-se um movimento que, aos poucos, transforma os princípios que guiavam sua administração, o que se intensificou quando o fundador da Campanha, Felipe Tiago Gomes, faleceu, em 1996. Sobre essa mudança, relata Silva (s/a):

No ano de 1995 foi realizado o 33º Congresso Nacional da CNEC, no qual foram analisadas as realizações dos dois anos anteriores e efetivadas mudanças de rumos no sentido da maior eficiência gerencial e da elevação da qualidade dos serviços.[...] esse ano se constitui em um marco na história da Instituição, em razão das mudanças significativas verificadas no discurso veiculado e nas ações adotadas. A Campanha assume-se como uma empresa privada e prepara-se para competir no mercado. (p. 12)

Com isso, várias escolas pequenas começaram a ser fechadas pela CNEC. A instituição procurava mudar seu foco, visto que parte de suas escolas perderam alunos para o ensino público. Além disso, os prédios cedidos pelo poder público à CNEC tiveram de ser

devolvidos, visto que já não havia mais a necessidade de funcionamento de tais escolas. Assim, ao invés de escolas de Ensino Fundamental e Médio, a CNEC começou a investir no Ensino Superior.

No ano de 2003, o professor César Valmor Aguiar assumiu a direção da escola. Desde que ingressou no Colégio Santa Luzia o professor César começou a interessar-se pela situação da escola e a engajar-se nas ações que buscavam reverter a situação. Assim, com a saída da professora Êrica, a CNEC convidou o professor César para assumir a direção. Nesse contexto, mais uma vez é possível perceber a influência do discurso idealista da CNEC na relação professor/escola:

Eu acredito que, pela minha origem desde estudante, porque eu estudei em uma escola cenequista [...] acredito que a CNEC trabalhou muito, durante muitos anos isto, a idealização pela CNEC, a causa cenequista, como é que as escolas cenevistas foram constituídas, a necessidade de haver pessoas que levassem adiante a causa cenequista. E eu acho que isso foi se impregnando, e mesmo depois de ter feito a faculdade de Letras, eu vim dar aulas numa escola cenequista e continuei com isso, continuei com essa ideia. Eu acredito que isto me fez participar mais da escola e ter um outro olhar para a escola, compreender como ela foi constituída [...] (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014)

No decorrer dos anos 2000, a mudança na CNEC era visível e afetava a todas as escolas de sua rede, principalmente as menores, localizadas em lugares mais retirados e com menor número de alunos. Da mesma forma, o público e o contexto em que o Colégio Santa Luzia estava inserido vinham transformando-se ao longo da década de 1990. Assim, no início dos anos 2000, o público da escola era formado, essencialmente, por alunos das localidades vizinhas. Segundo o professor César, a presença de alunos da comunidade era baixa, embora algumas pessoas tidas como influentes na comunidade sempre tivessem manifestado interesse pela continuidade da escola.

Ao analisar o perfil dos alunos que constituíam o corpo discente nos início dos anos 2000, é possível perceber que o chamado *choque cultural* de outrora acabara por se consolidar, ou seja, a presença de alunos de outras localidades na escola tornou-se natural, sendo que, nesse momento, os alunos vindos de fora somavam maior número do que os da própria comunidade. No entanto, é errôneo pensar que não mais havia atrito entre esses grupos:

As pessoas vinham de fora por não ter outra opção nas suas localidades. E também o poder aquisitivo das pessoas que vinham de fora era menor que o poder aquisitivo dos morungavenses que optavam por vir estudar aqui [...] o aluno que vinha de fora, ele vinha também com certo preconceito em relação aos que moravam em Morungava [...] eu via certa superioridade porque eles usavam expressões como “eles eram das grotas”, “eram rurais”[...] Então causava uma modificação, uma disputa. O aluno daqui também não deixava por menos, tinha aquele preconceito em relação a quem “vinha da vila” [...] (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014)

Em meio a este cenário, com a troca administrativa, a escola iniciou o processo de quitação de suas dívidas e a ter certo equilíbrio financeiro. Apesar disso, ainda não apresentava o retorno almejado pela mantenedora. A partir daí, nas reuniões feitas entre a mantenedora e escolas, a CNEC começou a deixar patente a intenção de encerrar as atividades das escolas menores. Aos poucos, a CNEC começou a cobrar projetos de ampliação das escolas, deixando claro que estas não estavam dando o retorno almejado pela mantenedora. Para a elaboração e execução de tais projetos, não fornecia qualquer tipo de investimento. A partir de uma troca na administração da CNEC, a intenção da mantenedora em extinguir escolas menores foi deixada clara.

Nesse período, o professor César, além da direção da escola, exercia a função de coordenador das escolas da região de Taquara, Novo Hamburgo, Rolante, Igrejinha, Três Cachoeiras e Torres. As escolas, todas cenecistas, que compunham essa região chegaram a tentar lançar um pré-candidato à presidência estadual da CNEC. Segundo professor César, após esse episódio houve fechamento em massa das escolas que compunham essa microrregião. Percebendo que a escola seria fechada, parte do corpo docente do Colégio Santa Luzia, tendo à frente o professor César, negociou com a mantenedora uma possibilidade de desligamento gradual para que fosse formada uma cooperativa que se encarregaria de administrar a escola.

Outras escolas que se encontravam na mesma situação também fizeram um movimento para formação de cooperativas. Em 2007 a escola conseguiu o aval da CNEC para seguir com o processo de criação da cooperativa. Isso só se deu depois de uma auditoria em que foram verificadas as pendências da escola em relação à mantenedora. Assim, entre os anos de 2007 e 2008 a escola ficou coexistindo entre a CNEC e a cooperativa:

Eu fiquei como diretor da CNEC, eu era pago pela CNEC, fui o último a ter um vínculo, para fazer o fechamento da escola. Aí, quando fundamos a cooperativa, apresentamos toda a documentação, a CNEC entrou no Conselho Estadual, passando a manança para a CMEC (Cooperativa) [...]Aí, gradativamente foi se eliminando a parte contábil, eu fiquei fazendo paralelamente as duas coisas, duas escolas, duas administrações. Então chegou um momento em que houve autorização do conselho e eles me demitiram. Aí, oficialmente ficou extinto o Colégio Cenecista Santa Luzia e passou a ser o Colégio Santa Luzia, mantido pela CMEC. (Entrevista César Valmor Aguiar, 2014)

Poucas escolas pequenas conseguiram continuar nessa transformação da Rede Cenecista. No caso do Colégio Santa Luzia, o empenho de parte do corpo docente – nem todos aceitaram participar da cooperativa – e a colaboração da CNEC possibilitaram a concretização da cooperativa. Sob a nova manança, a escola passou a equilibrar suas finanças. A inadimplência diminuiu, o número de alunos manteve-se (em média 250), e por

ser uma cooperativa, é dispensada do pagamento de alguns encargos. Ainda assim, a cooperativa segue trabalhando para ampliar seu espaço junto à comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a pesquisa que resultou na escrita desta dissertação foi um processo de aprendizado intenso e de amadurecimento de ideias. A aprovação no processo seletivo para ingresso no curso de mestrado, logo após a conclusão de minha graduação no curso de História, despertou em mim um misto de contentamento e incertezas. No entanto, aos poucos, fui percebendo que a escolha feita por mim foi, de fato, acertada.

Encontrar o fio condutor de uma pesquisa nem sempre é tarefa fácil. Por sempre ter frequentado escolas públicas, como narro em minhas primeiras considerações, o que me chamava atenção nessa instituição era o seu envolvimento com a comunidade local, fato que nunca observei nas escolas onde estudei. A proximidade existente entre professores e alunos e suas famílias era algo que me instigava. Ao estabelecer maior proximidade com a escola, passei a supor que a instituição havia proporcionado mudanças para aquela comunidade, no sentido de ter possibilitado maior facilidade de acesso e visibilidade para Morungava. Isso me fazia supor que a escola tinha uma espécie de *função social* para os moradores da região. Sendo assim, entendia que a mobilização, a luta em prol da escola, dava-se por este motivo.

Ou seja, a minha percepção como professora era de que a motivação em torno da preservação da escola, o empenho para angariar fundos, as participações coletivas nos eventos, eram oriundos do sentimento de pertencimento a uma coletividade que unia a comunidade em torno de um bem comum, a escola. No entanto, no decorrer do processo de investigação, outros elementos somaram-se à minha percepção inicial, permitindo, assim, outro olhar e outras possibilidades de compreensão do contexto que inter-relaciona comunidade de Morungava, conjuntura escolar, a CNEC e seu fundador. Esses elementos vão aos poucos articulando-se, dando a ver os diferentes aspectos que trouxe nesse estudo.

Para iniciar o processo de produção dos depoimentos orais, precisava encontrar um foco para a pesquisa. No entanto, ainda não havia conseguido ter clareza em relação a isso. Optei então pela *entrevista compreensiva* (ZAGO, 2003), e esse procedimento possibilitou ampliar os horizontes da investigação. Produzir as narrativas dessa forma foi determinante no que diz respeito à riqueza dos relatos. As memórias que emergiram desses depoimentos orais permitiram que fosse além da história *pré-pronta* da escola

O que chamo de história *pré-pronta* é a versão que todos conhecem e passam adiante, que é a ideia de “um padre que criou a escola porque ali não havia instituições ginásiais”. Obviamente, não há problema nenhum em propagar tal história. No entanto, ao desenvolver uma pesquisa é preciso ir além destas versões prontas e problematizar algumas verdades. Nos



primeiros passos do desenvolvimento da pesquisa, ir além desta explicação não foi tão simples. Nesse sentido, volto a dizer que a forma como desenvolvi o processo de entrevistas foi determinante. Caso houvesse definido categorias *a priori*, correria o risco de obter versões pré-prontas e/ou engessadas, deixando de aproveitar as possibilidades que a História Oral oportuniza.

Ao analisar as narrativas atentamente, foram surgindo elementos que permitiram achar indícios para a questão que me instigava desde o início da pesquisa, a *função social*. De minha parte entendia essa função como algo pragmático e concreto. Ao investigar as narrativas, fui percebendo que algo impulsionava a valorização da instituição e que não se tratava de elementos concretos, mas sim de algo mais subjetivo, abstrato. Essa percepção conduziu-me a procurar possíveis respostas para aquilo que me intrigava desde o início. A partir desse momento, supus que o que mobilizava aquela comunidade poderia ser explicado pelo conceito de *identidade* (HALL, 2006). Cogitei, então, que o sentimento de pertença àquela localidade e o compromisso em relação ao patrimônio construído por familiares motivavam o corpo docente a promover uma série de movimentos que mobilizavam os moradores da região a se envolverem na causa da escola. Retomo esse aspecto, embora o tenha abandonado no decorrer do estudo por considerar importante dar visibilidade ao meu percurso. Os equívocos, as retomadas do processo como um todo, possibilitaram encontrar o conjunto de elementos que resultou nas reflexões que faço.

Progressivamente, fui percebendo a referência à mantenedora da instituição, ao fundador da mesma e a sua *filosofia idealista*. Só então percebi que nesta relação estava o âmago da questão que me instigava. Busquei elementos que me ajudassem a compreender a constituição e difusão da rede cenequista, bem como entender em que consistia esse *idealismo*.

Nesse momento, a pesquisa já se encontrava em fase avançada, o que dificultou esta etapa do percurso. Apesar disso, penso ter encontrado finalmente o fio condutor de minha pesquisa. Não havia dado atenção à relação da escola com a mantenedora de antemão, devido ao fato de que a ruptura da mantenedora com a instituição foi um momento traumático. Por conta dessa ruptura que, de certa forma, deixou cicatrizes dolorosas, supunha que a relação da rede cenequista com suas escolas era distante e que não havia entre elas laços estreitos.

Corroborava com minha suposição o fato de que alguns dos entrevistados, ao se referirem à CNEC, frisavam a mudança da entidade após a morte de seu fundador, Felipe Tiago Gomes. No entanto, como pode ser observado ao longo deste estudo, a CNEC sempre teve uma lógica empresarial e empreendedora. Porém, quando seu fundador era vivo, recorria-

se à produção discursiva do idealismo e da comunitariedade para envolver as escolas que compunham a rede, formando a dita “ponte cenecista” (GOMES, 1986).

Quando Felipe Tiago Gomes faleceu em 1996, a entidade passou por modificações sob o ponto de vista daquilo que está subliminar, que é o discurso de comunidade, de luta e dedicação pela causa educacional, e assumiu seu caráter empresarial. Embora essa dimensão já existisse na época em que seu criador estava à frente da mantenedora, ficava, no discurso professado, em segundo plano. Penso que essa mudança não ocorre somente pelo falecimento do fundador, mas também pelo fato de que o país passava por uma série de transformações nos âmbitos econômicos e sociais. Logo, uma instituição como a CNEC precisava reinventar-se para acompanhar a demanda que surgia.

Quanto à criação da escola, não é incomum que comunidades mobilizem-se em torno de causas que trarão benefícios para suas vidas. Estudos como os de Grazziotin (2008), Kreutz (2000) e Luchese (2008) demonstram que, em grande parte, no interior do Estado ou em zonas de imigração alemã e italiana, as instituições escolares constituem-se a partir de movimentos internos da comunidade. No caso de Morungava, a ideia não parte da comunidade, mas de alguém vindo de fora, com outra visão de mundo, que viu, naquele contexto, a possibilidade de potencializar o viés rural da região através da criação de uma escola, e aliar isso a sua vontade individual de lecionar.

Penso que a proposta do então Pe. Fialho enquadrou-se na da rede cenecista. Para erguer a escola, o padre precisava de apoio financeiro e moral dos moradores do local, e era essa a proposta da rede cenecista, especialmente a partir de fins dos anos 1960, quando a entidade passou a chamar-se “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC” e não mais “Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos – CNEG” (SILVA, 2001). Faço esta ressalva, pois a mudança não está só no nome, mas também no estatuto da Campanha, que passou a prezar essencialmente a participação da comunidade na edificação das escolas. Um dos motivos que levou a essa modificação é o fato de que o caráter gratuito da Campanha começou a ser questionado, visto que havia o pagamento de mensalidades, mesmo que simbólicas, por parte dos alunos.

Quando a escola consolidou-se, passou a fazer parte da rede de relações que constituía discurso idealista da CNEC. No entanto, diferentemente de escolas maiores e mais bem localizadas, o Colégio Santa Luzia requeria muito esforço do corpo docente para manter-se. Então, pode-se dizer que os professores, especialmente os diretores, incorporaram o desafio de *ser cenecista* – conforme GOMES (1986), “a vocação da Campanha é a luta” (p. 13) – e passaram a guiar suas ações a partir dos pressupostos desse lema. O conjunto desses atos

constitui uma cultura escolar do Colégio Santa Luzia, que de certa forma é naturalizada, no sentido de que, para aquela escola, é *normal* conviver com as dificuldades financeiras e demais adversidades. Por conta disso, o idealismo da CNEC ganhava força nesse meio, e é reconstruído nas representações dos sujeitos acerca desse momento.

No que diz respeito ao recorte temporal do estudo, penso ter sido necessária tal extensão, visto que o seu foco foi tratar da relação escola/mantenedora. Estabelecer um recorte temporal menor impediria de tratar de muitos elementos e levaria o estudo a outros rumos.

No que se refere, especificamente, a minha relação com a escola, entendo que foi muito produtiva em determinados momentos e, em outros, nem tanto. Digo isso porque, no processo de desenvolvimento do estudo, ter acesso ao arquivo da escola e também contato com os sujeitos da pesquisa foram elementos facilitadores e enriquecedores. No entanto, em outros momentos, senti-me como se estivesse apossando-me de histórias que não são *minhas*. Porém, creio que isso é parte da trajetória de constituição de um pesquisador.

Além disso, através das aulas, leituras e discussões e no desenvolvimento da pesquisa, pude perceber as transformações pessoais pelas quais estava passando. Aos poucos, minhas concepções em torno da profissão docente e também da pesquisa em História foram ganhando consistência. Percebo que todo este processo refletiu-se diretamente em minha atuação em sala de aula. Minha trajetória docente é relativamente curta. No entanto, pude perceber que muitas das dúvidas e incertezas quanto ao preparo de uma aula, à elaboração de avaliações (e o porquê delas), e ao próprio ensino de História, foram sendo problematizadas e relativizadas enquanto me constituía como pesquisadora.

Penso que este é um processo contínuo e que não encontraremos respostas que elucidem as imprecisões, dúvidas e incertezas. No entanto, ao aprofundar as leituras em teóricos das ciências humanas, encontramos ferramentas que nos ajudam a *pensar* sobre elas, e “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Dessa forma, toda esta caminhada transformou também minhas visões de mundo, permitiu que me tornasse mais crítica e que tivesse maior interesse por temas até então conhecidos superficialmente. Ainda apoiando-me em Larossa: “o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma” (2011, p. 7).

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, P. 155-202.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, p. 125-136, 1995.
- AZEVEDO, Karla Versuka. **A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras capixabas (1948-1971)**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2007.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso de arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.p.23-79.
- BARROS, José D'assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Memória e História: Uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, vol. 15, 1º semestre de 2011, p.317-343.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Paraná, v. 3, n.5, jan./jun.2003.
- BORNE, Dominique. Comunidade de Memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. (Org.). **Passados Reconstituídos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 133-141.
- BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados reconstituídos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**: São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.p.07-37.
- \_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_, Roger. **À beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica”: a fotografia como fonte histórica. In: \_\_\_\_\_; ALVES, Nilda. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p.38-59.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. Nas margens do instituído: memória/educação. **Revista História da Educação**, Pelotas, p.39-46, abr. 1999b.

DEL PRIORE, Mary. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DIAS, Regina Peres. O colégio São Carlos: contribuição na formação de professores primários, para o município de Santa Vitória do Palmar, na década de 1960. In: CORSETTI, Berenice; TAMBARA, Elomar (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da Universidade UFPel, 2008. v. 1, p. 207-230.

DREHER, Martin N. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Pelotas, p. 141-174, set. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp: 2006.

FÁVERO, Osmar. **A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

\_\_\_\_\_; História, tempo presente e história oral. **Topoi**, p. 314-332, dez. 2002.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva Publicações, 2005. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Passagens, s.d.

\_\_\_\_\_, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. **Ícone**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2000.

GIARD, Luce. **História de uma pesquisa**. In: A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2005, p.9-32.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Felipe Tiago. **História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**. Brasília: CNEC, 1980.

\_\_\_\_\_. **CNEC: a força de um ideal**. Brasília: CNEC Edições, 1986.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio. **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011.

GRAVATAÍ. Prefeitura Municipal de Gravataí. **Gravataí: história e cultura**. Gravataí: Editora Stévia, 2000.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963)**. Julho de 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUCRS, Porto Alegre. 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. **A constituinte de 1934: Comentários**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988). Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KARNAL, Leandro [et al.] **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 159-176, set./out./nov./dez. 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, nº2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LE GOFF, Jacques; CHAUNU, Pierre; DUBY, George. **Ensaio de Ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **História e Memória**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990

LUCHESE, Terciane Ângela. Singularidades na história da educação brasileira: as escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início XX). **Cuadernos Interculturales**, v. 6, n. 11, p. 77-89, 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho: 1996

\_\_\_\_\_. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.165-173.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.163-168.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2 n. 3, 1989, p.3-15.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: pra além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REIS, José Carlos. Os Annales: A renovação teórico-metodológica e “utópica” da História pela reconstrução do tempo histórico. Seminário NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4., 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa05.rtf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa05.rtf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

RIBEIRO, Martha. **O tempo como tema e problema**: um estudo do livro XI das Confissões de Santo Agostinho, na interpretação de Paul Ricoeur. s.d. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/t00008.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SALVADORI, Maria Angela Borges. Reflexões sobre o tempo, a imagem e a história. **Horizontes**, v. 23, n.1, p. 77-78, jan./jun. 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi (Org.). **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANFELICE, José Luís. **O Estado e política educacional do regime militar**. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (Orgs.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária**: além do estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional da Comunidade – CNEC (1985-1998). Janeiro de 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

VARELA, Julia; URÍA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n.6, p.68-96, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

\_\_\_\_\_. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDIGAL, Luís. A história oral: o que é, para que serve, como se faz. **Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância**, Santarém/PA, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.88, n.219, p.291-309, maio/ago. 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

WERLE, Flávia Obino Côrrea; BRITTO, Lenir Marina Trindade Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço e história das instituições escolares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p.147-163, set./dez. 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, Marília Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 287-308.



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *Idealismo e Educação: as relações entre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/ CNEC e o Colégio Santa Luzia de Gravataí/RS - 1968/2007*, de Ariane dos Reis Duarte, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), orientada pela Profa. Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin. O objetivo deste estudo é investigar a história da referida instituição, tendo como foco questões referentes a relação da instituição com sua mantenedora, a rede cenequista. Tal estudo se justifica pela ausência de estudos semelhantes no município, evidenciando assim uma lacuna no que diz respeito à história da educação de Gravataí. Os procedimentos metodológicos se concentrarão na *história oral* a partir de entrevistas com ex-diretores da instituição e análise documental histórica a partir de boletins, históricos escolares, cadernos de chamada, provas e trabalhos encontrados no acervo da escola. Ressalva-se que o material coletado para esta pesquisa servirá apenas para fins de estudo, pois, na perspectiva da história oral, o depoimento do entrevistado é considerado como documento histórico; esse posicionamento baseia-se em estudos realizados no Brasil e por autores internacionais. Assim, por se tratar de pesquisa com propósito historiográfico, ou seja, que conta a história de uma instituição escolar, informa-se que a identidade do entrevistado será revelada, se este estiver de acordo e ciente que o estudo não proporciona nenhum constrangimento para seus participantes. Sempre que julgar necessário, você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail <ariane.reisd@gmail.com> e pelo telefone (51) 8526-0185. Enfatiza-se novamente que o presente estudo se trata de uma pesquisa historiográfica e não apresenta nenhum tipo de risco ou dano aos seus participantes. Ressalva-se também que você poderá desistir do estudo a qualquer momento.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

---

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

## APÊNDICE B – Dimensões das narrativas dos sujeitos da pesquisa

<b>Antônio Carlos Fialho</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relação com Morungava e região - Analisa o perfil da região – rural, mas com “ambição” para crescimento - e vê a necessidade de criação da escola; Criação da escola envolve também questões pessoais;</li> <li>b) CNEC – Contato através do GENSA/D. Wilma Camargo; Felipe Tiago Gomes: Perfil entidade idealista/ comunitário; escola assume esse perfil;</li> <li>c) Relação do poder público com a escola - surge para suprir a carência de escolas ginasiais na região; compra de bolsas pela prefeitura; Questões pedagógicas – Centralização no diretor; baseava-se inicialmente no currículo do GENSA; material didático; professores que lecionavam gratuitamente; UMIT;</li> <li>d) Questões financeiras – Mensalidades simbólicas, sem fins lucrativos; promoção de eventos, pois valores das mensalidades não eram suficientes;</li> <li>e) Ajuda da comunidade – Com preparativos para iniciar a escola; questões jurídicas e doações de dinheiro e terreno;</li> <li>f) Ideia de fazer benfeitorias à comunidade – Perfuração de poço artesiano;</li> <li>g) Escola voltada para o trabalho – Inicialmente fora implantada uma disciplina voltada para o trabalho agrícola (antes da implantação das disciplinas e técnicas); escola ganhou e adquiriu materiais para isso;</li> </ul>
<b>José Moacir Schreiber</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Perfil da região, necessidade da escola e mobilização da comunidade;</li> <li>b) CNEC - fundador Felipe Tiago Gomes e Idealismo; aponta mudanças antes e depois da gestão do fundador; idealismo/comunitariedade; declínio CNEC; cobranças e papel da mantenedora; apoio CNEC/GENSA;</li> <li>c) Questões pedagógicas: Não havia teorização; material didático; currículo, disciplinas técnicas, UMIT; questões disciplinares; formação dos professores; Colaboração corpo docente; colaboração das freiras; professores da comunidade; centralização diretor; apropriação em relação à escola;</li> <li>d) Relação poder público: Compra de bolsas; cedência de professores por parte da prefeitura e governo do estado;</li> <li>e) Choque cultural - alunos vindos de fora por conta da compra de bolsas; aumento no número de alunos;</li> <li>f) Eventos da escola - Garota cenecista, Jogos cenecistas, vispadas;</li> <li>g) Questões financeiras: promoção de eventos; empréstimos; mudanças administrativas;</li> <li>h) Ampliação da escola: instalações e Ensino Médio; utilização de materiais e prédio novo; instalações físicas da igreja;</li> </ul>
<b>Érica Eni Frölich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Bolsas de estudo;</li> <li>b) CNEC - fundador e idealismo; Setor local; ingresso na direção;</li> <li>c) Construções, ampliação, inovação;</li> <li>d) Apego, identificação;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>e) Questões financeiras – Dificuldades, em determinados momentos não repassava parte que cabia à mantenedora;</li> <li>f) Festas, comemorações, eventos para divulgar a escola;</li> </ul>
<b>Hilda Luzia Nascimento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Possibilidade de ascensão da comunidade através da escola;</li> <li>b) Relação com poder público (cedência, bolsas);</li> <li>c) Apego, idealismo;</li> <li>d) Questões pedagógicas – UMIT; Material didático; proximidade escola/comunidade (laços familiares);</li> <li>e) Questões financeiras – Dificuldades, promoção de eventos; discursos que se repetem;</li> <li>f) Choque cultural, vinda de alunos de fora;</li> <li>g) Formação da Cooperativa;</li> </ul>
<b>César Valmor Aguiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Questões financeiras - endividamento escola;</li> <li>b) Questões pedagógicas - Diferenças entre escolas cenevistas;</li> <li>c) CNEC-Engajamento, apego, idealismo; identidade, relação comunidade/escola/proximidade; mudança perfil CNEC; Setor local/conselho comunitário;</li> <li>d) Choque cultural – alunos vindos de fora, conflitos entre alunos de localidades diferentes;</li> <li>e) Formação da Cooperativa;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

**ANEXO A – TABELA DEMONSTRATIVA DO CRESCIMENTO DAS ESCOLAS CENECISTAS ENTRE 1946 E 1998**

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	PRÉDIOS PRÓPRIOS	MATRÍCULA
1946	1	1	--	50
1947	1	1	--	95
1948	1	1	--	143
1949	6	6	--	480
1950	27	27	--	2120
1951	35	35	--	2692
1952	45	45	--	3511
1953	66	66	--	5223
1954	88	88	--	6930
1955	93	93	--	8812
1956	--	107	--	9443
1957	--	130	--	12045
1958	--	204	--	17727
1959	--	253	--	24438
1960	--	373	--	31371
1961	478	37	37	39000
1962	370	566	45	62651
<b>1963</b>	<b>487</b>	<b>642</b>	--	<b>78935</b>
1964	545	707	111	97514
1965	598	758	129	122341
1966	631	792	--	141417
1967	679	835	--	178245
1968	776	973	300	202375
<b>1969</b>	<b>831</b>	<b>1084</b>	--	<b>231134</b>
1970	993	1234	--	273499
1971	934	1291	--	310278
1972	913	1248	493	309982
1973	908	1250	--	308208
1974	933	1282	--	342000
1975	952	1332		368289

1976	977	1259	559	372464
1977	985	--	627	405317
1978	997	1305	613	420743
1979	1008	1315	636	427300
1980	1004	1305	660	426093
1981	995	1281	677	439524
1982	1010	1315	689	445004
1983	1016	1346	729	474380
<b>1984</b>	<b>1007</b>	<b>1320</b>	<b>714</b>	<b>454793</b>
1985	987	1278	697	431148
1986	971	1217	680	437850
1987	947	1187	655	442081
1988	954	1160	687	433775
1989	889	1079	637	415219
1990	914	1090	644	408208
1991	850	1028	644	388239
1992	836	1002	662	370445
1993	792	982	635	379225
1994	793	912	594	385101
1995	759	896	582	376272
1996	749	852	--	349744
1997	751	876	--	360815
1998	557	625	--	238430

Fonte: BARRETO, Ronalda Silva. (2001,p. 138-9)